

Univers Pedagogic

ISSN 1811-5470

Revista Univers Pedagogic este recunoscută în calitate de publicație științifică în domeniile „Științe ale Educației” și „Psihologie”.
Certificat Seria RȘP Nr. 013, emis în baza Deciziei Consiliului de Conducere al ANACEC, nr. 14 din 28 februarie 2020.

Fondator: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”.

În revistă sunt publicate articole în conformitate cu profilurile științifice:
531 Pedagogie generală
532 Didactica științelor
511 Psihologie

Versiunea electronică este încărcată pe site-ul oficial al revistei up.upsc.md și în bazele de date internaționale eLIBRARY.RU (RINTs) și Index COPERNICUS.

Indexarea revistei



ECHIPA REDACȚIONALĂ:

Oxana Raș - redactor principal
Oxana Uzun-Negrescu - redactor

INDICE DE ABONARE:

Poșta Moldovei – PM 31742

ADRESA REDACȚIEI:

<http://up.upsc.md>
e-mail: revista.univers.pedagogic@gmail.com

Articolele publicate în revista „Univers pedagogic” reflectă punctul de vedere al autorilor care poate să nu coincidă cu opinia colegiului de redacție.

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

COLEGIUL DE REDACȚIE

Redactor-șef: POGOLȘA Lilia, dr. hab., conf. univ., ICITT al UPSC, RM

Redactor-șef adjunct: VICOL Nelu, dr., conf. univ., ICITT al UPSC, RM

Redactor științific: AFANAS Aliona, dr. hab., conf. univ., UPSC, RM

BARBĂNEAGRĂ Alexandra, dr., conf.univ., UPSC, RM

ANTOCI Diana, dr. hab., conf.univ., UPSC, RM

ARMAȘU-CANȚIR Ludmila, dr., conf.univ., UPSC, RM

COROPCEANU Eduard, dr. prof. univ., ICITT al UPSC, RM

CIMPOI Mihai, dr. hab., prof. univ., academician, AȘM, RM

MORARU Victor, dr. hab., prof. univ., membru corespondent, AȘM, RM

DĂNILĂ Aurelian, dr. hab., prof. univ., academician, AȘM, RM

TOPUZOV Oleg, dr. hab., prof. univ., academician, ANȘP, Ucraina

ȚVIRCUN Victor, dr. hab., prof. univ., ICITT al UPSC, RM, academician AȘSP, Rusia

CALLO Tatiana, dr. hab., prof. univ., ANACEC, RM, academician AIȘP, Rusia

CRISTEA Sorin, dr., prof. univ., Universitatea din București, România

ȘOITU Laurențiu, dr., prof. univ., Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, România

CUCOȘ Constantin, dr., prof. univ., Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, România

MARIAN Mihai, dr., conf. univ., Universitatea din Oradea, România

RUSU Dan Octavian, dr., Universitatea „Babes-Bolyai” din Cluj-Napoca, România

MARIN Simona, dr. hab., prof. univ., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România

MAXIMENCO Iurii, dr. hab., prof. univ., UPNS „C.D. Ușinschi”, Ucraina

LUKASIK Joanna M., dr. hab., prof. univ., Universitatea Pedagogică din Cracovia, Polonia

GUȚU Vladimir, dr. hab., prof. univ., USM, RM

PETROVSKI Nina, dr. hab., conf. univ., ICITT al UPSC, RM

COJOCARU-BOROZAN Maia, dr. hab., conf. univ., ICITT al UPSC, RM

RACU Iulia, dr. hab., conf. univ., UPSC, RM

CUCER Angela, dr., conf. cercet., ICITT al UPSC, RM

FRANȚUZAN Ludmila, dr., conf. cercet., ICITT al UPSC, RM

ANDRIȘ Vasile, dr., ICITT al UPSC, RM

ACHIRI Ion, dr. conf. univ., ICITT al UPSC, RM

GLAVAN Aurelia, dr. hab., conf., CSPU, RM

GOLUBIȚCHI Silvia, dr., conf. univ., ICITT al UPSC, RM

HADÎRCĂ Maria, dr., conf. cercet., ICITT al UPSC, RM

CIOBANU Adriana, dr., conf. univ., UPSC, RM

TELEMAN Angela, dr., conf. univ., UPSC, RM

The Pedagogical Universe

ISSN 1811-5470

The Pedagogical Universe magazine is recognized as a scientific publication in the fields of „Educational Sciences” and „Psychology” with a certificate RSP Series No. 013, issued based on the Decision of ANACEC Board of Directors, no. 14 of February 28, 2020.

Founder: „Ion Creangă”
State Pedagogical University.

Articles are published in the journal according to the scientific profiles:
531 General pedagogy
532 Didactics of sciences
511 Psychology

The electronic version is uploaded on the official website of the journal up.upsc.md and in the international databases eLIBRARY.RU (RINTs) and Index COPERNICUS.

Magazine indexing



EDITORIAL TEAM:

Oxana Raș – editor principal
Oxana Uzun-Negrescu – editor

SUBSCRIPTION INDEX:

Moldova Post Office – PM 31742

EDITORIAL ADDRESS:

<http://up.upsc.md>
e-mail: revista.univers.pedagogic@gmail.com

The articles published in „Pedagogical universe” reflects the point of view of the authors and does not necessarily coincide with that of the editorial board.

**Scientific Magazine of Pedagogy and Psychology,
accredited with Category B,
Published quarterly since 2003**

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief: **POGOLȘA Lilia**, dr. hab., conf., IRITT within the CSPU, RM
Deputy editor-in-chief: **VICOL Nelu**, dr. conf., IRITT within the CSPU, RM
Scientific editor: **AFANAS Aliona**, dr. hab., conf., IRITT within the CSPU, RM

BARBĂNEAGRĂ Alexandra, dr. conf., CSPU, RM
ANTOCI Diana, dr. hab., conf., CSPU, RM
ARMAȘU-CANȚIR Ludmila, dr. conf., CSPU, RM
COROPCEANU Eduard, dr. prof., IRITT within the CSPU, RM
CIMPOI Mihai, dr. hab., prof., acad., MAS, RM
MORARU Victor, dr. hab., prof., corr. mem., MAS, RM
DĂNILĂ Aurelian, dr. hab., prof., acad., MAS, RM
TOPUZOV Oleg, dr. hab., prof., acad., NAE, Ukraine
ȚVIRCUN Victor, dr. hab., prof., IRITT within the CSPU, RM
CALLO Tatiana, dr. hab., prof., NQAAR, RM, acad., IAPS
CRISTEA Sorin, dr. prof., The University of Bucharest, Romania
ȘOITU Laurențiu, dr. prof., The „A.I. Cuza” University of Iasi, Romania
CUCOȘ Constantin, dr. prof., The „A.I. Cuza” University of Iasi, Romania
MARIAN Mihai, dr. conf., University of Oradea, Romania
RUSU Dan Octavian, dr., „Babes-Bolyai” University of Cluj-Napoca, Romania
MARIN Simona, dr. hab., prof., „Lower Danube” University of Galati, Romania
MAXIMENCO Iurii, dr. hab., prof., The National Pedagogical University „C.D.Usinschi”, Ucraina
LUKASIK Joanna M., dr. hab., prof., Pedagogical University of Krakow, Poland
GUȚU Vladimir, dr. hab. prof., SUM, RM
PETROVSKI Nina, dr. hab., conf., IRITT within the CSPU, RM
COJOCARU-BOROZAN Maia, dr. hab., conf., IRITT within the CSPU, RM
RACU Iulia, dr. hab., conf., CSPU, RM
CUCER Angela, dr. conf, cercet., IRITT within the CSPU, RM
FRANȚUZAN Ludmila, dr. conf, cercet., IRITT within the CSPU, RM
ANDRIEȘ Vasile, dr., IRITT within the CSPU, RM
ACHIRI Ion, dr. conf., IRITT within the CSPU, RM
GLAVAN Aurelia, dr. hab., conf., CSPU, RM
GOLUBIȚCHI Silvia, dr. conf., IRITT within the CSPU, RM
HADÎRCĂ Maria, dr., conf, cercet., IRITT within the CSPU, RM
CIOBANU Adriana, dr., conf., CSPU, RM
TELEMAN Angela, dr., conf., CSPU, RM

Lilia Pogolșa. „Univers Pedagogic” la 20 de ani.	
Revista comunității pedagogice și psihologice în temporalitate	7

ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

Tatiana Callo. Meritul în învățământ: opinii neconforme	13
Nelu Nicol. Congruența „ego”-grafiei profesionalizării cadrelor didactice.....	21
Aliona Afanas. Theory and methodology of the professionalization of the teaching staff - a new direction of research in education sciences.....	29
Maria Hadîrcă. Competențele-cheie: miză socială, context de formare și probleme de implementare	36
Ion Achiri. Evaluarea altfel: probleme și perspective.....	43
Constantin Cucoș. Învățământul dual. Justificare, premise juridice, precauții și limite pedagogice de concretizare.....	47

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

Nina Petrovski. Abordarea inter/transdisciplinară – context pentru reconfigurarea învățării	54
Eduard Coropceanu, Nadejda Cazacioc. Conceptul educațional steam – manifest al transferului tehnologic în educație.....	59

PSIHOLOGIE

Iulia Racu. Agresivitatea la adolescenți: caracteristici și implicații psihologice.....	67
Angela Cucer, Lilia Golovei. Intențiile profesionale versus resursele personale la persoanele cu dizabilități	75
Mihai Marian. Perfecționismul și deznădejdea: implicații pentru performanța academică a studenților	88

BUNE PRACTICI

Vasile Andrieș, Valeria Botezatu. Rolul și funcționalitatea cercurilor școlare în viziunea elevilor	92
Adriana Ciobanu. Evaluarea și intervenția psihologică pentru valorificarea potențialului comunicării la elevii din treapta liceală	101

PERSONALIA.....	108
------------------------	------------

EX-LIBRIS	110
------------------------	------------

AUTORII NOSTRI.....	113
----------------------------	------------



Lilia Pogolşa. The „Pedagogical Universe” at 20 years old. Journal of the pedagogical and psihological community in time.....	7
--	----------

PEDAGOGICAL SCIENCES: INNOVATION AND MODERNIZATION

Tatiana Callo. Merit in education: disconforming opinions.....	13
Nelu Vicol. The congruence of the „ego”-graphy of professionalization teaching staff.....	21
Aliona Afanas. Teoria și metodologia profesionalizării cadrelor didactice – o nouă direcție de cercetare în științele educației.....	29
Maria Hadîrcă. Key competencies: social stake, training context and implementation challenges.....	36
Ion Achiri. Assessing otherwise: problems and perspectives.....	43
Constantin Cucoş. Dual education. Justification, legal premises, precautions and pedagogical limits for concretization.....	47

DIDACTICS OF SCHOOL SUBJECTS

Nina Petrovski. Inter/transdisciplinary approach – Context for reconfiguring learning	54
Eduard Coropceanu, Nadejda Cazacioc. Steam educational concept – manifest of technological transfer in education.....	59

PSYCHOLOGY

Iulia Racu. Agresivness in adolescence: characteristics and psychologica implications	67
Angela Cucer, Lilia Golovei. Vocational intentions versus personal resources in people with disabilities.....	75
Mihai Marian. Perfectionism and hopelessness: implications for student academic achievement.....	88

GOOD PRACTICE

Vasile Andrieş, Valeria Botezatu. The role and functionality of school circles in the view of the students.....	92
Adriana Ciobanu. Evaluation and psychological intervention for capitalizing on the potential of communication in high school students	101

PERSONALITY.....	108
-------------------------	------------

EX-LIBRIS	110
------------------------	------------

OUR AUTHORS.....	113
-------------------------	------------



„UNIVERS PEDAGOGIC” LA 20 DE ANI. REVISTA COMUNITĂȚII PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE ÎN TEMPORALITATE

Lilia POGOLȘA,

doctor habilitat, conferențiar universitar,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
ORCID iD: 0000-0002-9387-2435

Rezumat: Textul relevă anumite considerații cu referire la publicațiile științifice, în special la revistele științifice din domeniul științelor educației. În context se prezintă retrospectiva evoluției revistei științifice de pedagogie și psihologie „Univers Pedagogic”, succesoare a revistelor științifico-metodice „Pedagogul” și „Pedagogul sovetic”. Propunând publicului larg cele mai relevante rezultate ale cercetărilor din sfera teoriei și practicii educaționale, aceste reviste științifice au completat astfel domeniul științelor educației cu publicații de valoare și au extins aria de interes pentru spațiul educațional din Republica Moldova.

Cuvinte-cheie: publicații științifice, reviste științifico-metodice, colegiu de redacție, articole științifice, suport informațional.

THE „PEDAGOGICAL UNIVERSE” AT 20 YEARS OLD. JOURNAL OF THE PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL COMMUNITY IN TIME

Abstract. The text reveals certain considerations with reference to scientific publications, especially scientific journals in the field of educational sciences. In this context the retrospective of the evolution of the scientific journal of pedagogy and psychology “Pedagogical Universe”, successor of the scientific-methodical journal “Pedagogue”, and “The soviet pedagogue” is presented. Proposing to the general public the most relevant results of research in the field of educational theory and practice, these scientific journals have thus completed the field of educational sciences with valuable publications and expanded the area of interest for the educational space in the Republic of Moldova.

Keywords: scientific publications, scientific-methodical journal, editorial college, sciences articles, informational support.

Conștientizând durata și specificul traseului parcurs de revista „Univers Pedagogic”, constatăm semnificația strategică a publicațiilor științifice în vederea promovării și diseminării cercetărilor privind dezvoltarea și modernizarea învățământului național.

Conform informațiilor prezentate de Academia de Științe a Moldovei, menționăm că „În Republica Moldova, în anul 2020 au fost recunoscute drept publicații științifice 55 de reviste, dintre care de categoria A – 9, categoria B+ – 4, categoria B – 39, categoria C – 3. Un loc aparte în evaluarea rezultatelor cuantificabile revine revistelor științifice acreditate” [9], printre care se regăsește și revista „Univers Pedagogic”, acreditată cu categoria B.

Primul număr al revistei „Univers Pedagogic” a apărut în anul 2003, fondator fiind Ministerul Educației. Astfel, în noiembrie, 2003 a fost lansat un „număr semnal” al revistei „Univers Pedagogic” (Figura 1). Pe primele pagini ale revistei, Ministrul Educației, Valentin Beniuc (2003-2005) se adresa în

„Cuvânt către cititor”, exprimându-și încrederea că „Prin apariția revistei se va încerca o abordare mai profundă a problemelor cu care se confruntă la zi sistemul educațional, în ideea imperativelor pe care le înaintază un învățământ modern” [1].



Figura 1. Revista „Univers Pedagogic”, 2003



Figura 2. Revista „Pedagogul”

Necesitatea abordării problemelor de strategie și tactică a dezvoltării sistemului de învățământ din Republica Moldova se regăsea printre prioritățile politicilor educaționale ale Ministerului Educației și Cercetării, care prin intermediul revistei „Pedagogul”, editată din 1990, oferea accesul cercurilor largi de cititori la informația privind cele mai semnificative dezbateri în problematica educațională (Figura 2).

Revista științifico-metodică „Pedagogul” a fost organul de presă al Ministerului Educației și Cercetării, fiind succesoare a revistei „Pedagogul sovetic” [5], editată de Ministerul Științei și Învățământului Public al R.S.S.Moldova până în 1990, primul număr al căreia a apărut în anul 1982 (Figura 3). Din componența Colegiului de redacție al revistei „Pedagogul sovetic” făceau parte: C.L.Andreev, I.G.Borșevici, A.N.Căpățină, L.Ch. Chiriac, A.I.Ciobanu, S.Gh. Musteață, B.N.Pasecnic, redactor-șef fiind I.Guțu [7]. Revista „Pedagogul sovetic” a fost destinată cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și învățământul universitar, cadrelor manageriale, studenților și tuturor cititorilor interesați de domeniul educațional.



Figura 3. Revista „Pedagogul sovetic”



Figura 4. Revista „Învățătorul sovetic”

Revista „Pedagogul sovetic” a fost succesoare a revistei Ministerului Învățământului din R.S.S.Moldova „Învățătorul sovetic”, editată din anul 1951 până în 1982, redactor-șef fiind I.Guțu (Figura 4)

Fiecare început reclamă continuitate: moștenirea precursorilor se preia din generație în generație. Cercetarea, marele dar al minții umane, oferă mereu impulsuri de dezvoltare. Aniversarea de 20 de ani ai revistei științifice „Univers Pedagogic” este semnificativă și prin faptul, că în anii 2005-2022, revista a fost editată de Institutul de Științe ale Educației (Figura 5).

Călăuzindu-mă de această coincidență și parcursul comun al lor, voi încerca să descriu interdependența și misiunile institutului și revistei. Mai cu seamă că cercetătorii Institutul de Științe ale Educației și colaboratorii revistei „Univers Pedagogic” au fost zi de zi la datorie în familia și casa științifică – IȘE [2]. Revista a devenit un veritabil ambasador al științelor educației, prin intermediul căreia erau promovate rezultatele activității de cercetare ale institutului, asigurându-i vizibilitate la nivel național. Deopotrivă, institutul și revista au avut o activitate spectaculoasă, tradiții care merită o înaltă apreciere, continuare și urmare [3].

De atunci încoace, paginile revistei „Univers Pedagogic”, inserează articole de sinteză consacrate problemelor teoretice și aplicative în domeniul științelor educației prin promovarea reformei educaționale în Republica Moldova; identificarea și abordarea problemelor din domeniul educației; sensibilizarea opiniei publice; popularizarea experiențelor avansate din învățământul general și învățământul universitar; diseminarea rezultatelor cercetării, inclusiv a publicațiilor științifico-metodice; promovarea aspirațiilor de racordare a învățământului național la standardele europene etc.

Se merită de menționat componența primului Colegiu de redacție al revistei „Univers Pedagogic”, care a activat pe parcursul anilor 2003-2006: E. Muraru, V. Haheu, Gh. Rusnac, I.Miron, E.Coroii, N.Velișco, I.Spinei, A.Gheorghiiță, A.Bolboceanu, V.Volcov, S.Cemortan. În perioada anilor 2007-2009, componența Colegiului de redacție a fost majorată și completată cu mai multe persoane din cadrul Institutului de Științe ale Educației: A.Alexeiciuc, I.Botgros, N.Bucun, T.Callo, A.Cara, O.Cheadencova, V.Goraș-Postică, V.Guțu, A.Jurin, G.Palivic, V.Panico, V.Pâslaru, M.Robu, N.Silistraru, R.Solovei, L.Școlear, N.Vicol. În Colegiul de redacție se regăsea și un membru al echipei de peste hotare: A.Neculau (România).

În anul 2009, revista „Univers Pedagogic”, a fost acreditată de Consiliul Național pentru Atestate și Acreditare la categoria C și a fost recunoscută în calitate de publicație științifică cu profil Pedagogic și Psihologic.

Componența Colegiului de redacție al revistei „Univers Pedagogic” a fost completată în anul 2010



Figura 5. Revista „Univers Pedagogic”

cu personalități din cadrul Academiei de Științe a Moldovei: *M. Șlapac, vicepreședinte al AȘM*; din cadrul Ministerului Educației: *L. Handrabura, viceministru al ME*; din cadrul Institutului de Științe ale Educației: *L. Pogolșa, director IȘE, V. Pascari, V. Andrițchi, A. Paniș, I. Achirii, M. Volcovschi, A. Stângă, S. Luca*; membrii de peste hotare: *L. Șoitu (România), I. Maximenco (Ucraina)*.

Pe parcursul următorilor ani, Colegiul de redacție al revistei se completează cu noi membri: *T. Cazacu, M. Hadîrcă, V. Rusnac, V. Bălîci, V. Pritcan (IȘE), T. Viscovatova (Ucraina) - 2013; C. Fartușnic (România), C. Cucoș (România) - 2015; N. Petrovski, M. Marin, S. Isac, R. Solovei (IȘE); E. Coropceanu (UST); V. Crudu (ME); O. Topuzov (Ucraina) - 2016; A. Dănilă (AȘM), V. Țvircun, O. Paladi, A. Afanas, L. Cebanu, V. Clichici (IȘE) - 2018; V. Moraru (AȘM), A. Ghicov (UPSC), S. Cristea (România) - 2021, etc.*

În contextul reformei universitare din 2022 (HG nr. 485 din 13.07.2022), a avut loc fuzionarea Institutului de Științe ale Educației cu Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Universitatea de Stat din Tiraspol, cu sediul în Chișinău și Institutul de Formare Continuă. Drept urmare, revista „Univers Pedagogic”, precum și cercetătorii din cadrul Institutului de Științe ale Educației au fost transferați și actualmente activează la Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”.

Astfel, din octombrie 2022, *fondator al revistei „Univers Pedagogic” a devenit Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*.

20 de ani ai revistei „Univers Pedagogic” înseamnă 78 de ediții, zeci de mii de pagini citite, recenzate, redactate, corectate și îngrijite pentru tipar. Este o realitate ce merită a fi remarcată în șirul evenimentelor majore. Revista s-a dezvoltat pe o cale ascendentă, în conformitate cu reformele educaționale și relevanța rezultatelor științifice în domeniu, „Univers Pedagogic”, fiind liantul ce unește cercetătorii și specialiștii la nivel național, contribuind la modernizarea învățământului național.

Pe parcursul anilor, Colegiul de redacție al revistei „Univers Pedagogic” s-a arătat susceptibil la standardele naționale tot mai stricte față de publicațiile științifice, respectând etica publicării, asigurând tipărirea în termen a revistei. Potrivit celor mai bune tradiții ale revistei, cercul de autori străini este în continuă extindere, personalități notorii în știință fac parte din Colegiul de redacție și echipa de recenzenti.

Revista „Univers Pedagogic”, pe parcursul a 20 de ani a constituit suportul informațional metodic al instituțiilor de învățământ de toate treptele, a fost un

mijloc de antrenare a factorilor implicați în conceptualizarea, elaborarea, implementarea și evaluarea politicii educaționale la o discuție deschisă, transparentă cu referire la problemele cu care se confruntă sistemul educațional și prezentarea unor tehnici și metode moderne de soluționare a acestora.

În anul 2020, revista științifică „Univers Pedagogic” a fost acreditată de ANACEC la Categoria B și recunoscută în calitate de publicație științifică cu profil Pedagogic și Psihologic (Certificat Seria RSP Nr. 013 în 28 februarie 2020) (Figura 6 și 7).



Figura 6. Certificat de acreditare



Figura 7. Revista „Univers Pedagogic”

Revista a oferit tuturor actorilor educaționali, precum și publicului general interesat de sistemul educațional, suport informațional, abordări educaționale inovative și instrumente de lucru eficiente, contribuind la edificarea unei culturi de învățare pe tot parcursul vieții.

Apariția fiecărui număr al revistei „Univers Pedagogic” este însoțit de un sentiment de responsabilitate și mândrie pentru revista care a obținut recunoaștere la nivel național și pe care o percepem ca o carte de vizită a institutului, având o apariție trimestrială, un tiraj de circa 500 de exemplare.

Totodată, Colegiul de redacție al revistei oferă tot sprijinul doctoranzilor și tinerilor autori, a căror cercetări, datorită tirajului, au devenit cunoscute comunității pedagogice.

Adresez cuvinte de recunoștință veteranilor științei pedagogice și psihologice, care au fost alături de la primele ediții ale revistei „Univers Pedagogic”, au publicat în revistă rezultatele de unicat, lucrări care se înscriu în galeria unor realizări importante de referință: *N. Bucun, dr. hab., prof.univ.; V. Guțu, dr.hab., prof.univ.; N. Vicol, dr., conf.univ.; I. Botgros, dr., conf.univ.; S. Cemortan, dr.hab., prof.univ.; V. Cojocaru, dr.hab., prof.univ.; D. Patrașcu, dr.hab., prof.univ.; L. Cuznețov, dr.hab., prof.univ.; T. Callo, dr.hab., prof.univ.; I. Racu, dr.hab., prof.univ.* (Figura 8).



Figura 8. *Ilie Lupu, dr. hab., prof. univ.; Eduard Coropceanu, dr., prof. univ.; Tatiana Callo, dr. hab., prof. univ.; Victor Țvircun, dr. hab., prof. univ.; Lilia Pogolșa, dr. hab., conf. univ.; Corneliu Popovici, dr., conf. univ., ministru MECC; Igor Racu, dr. hab., prof. univ.; Nicolae Bucun, dr. hab., prof. univ.*

Menționez, de asemenea, participarea cu discernământ la manifestațiile științifice organizate de Institutul de Științe ale Educației: *N. Vicol, dr., conf.univ.; V. Țvircun, dr.hab., prof.univ.; A. Afanas, dr. hab., conf.univ.; A. Ghicov, dr.hab., prof.univ.; M. Hadîrcă, dr., conf. cercet.; A. Bolboceanu, dr.hab., prof.univ.; N. Petrovski, dr. hab., conf.univ.; I. Achirii, dr., conf.univ.; V. Bâlici, dr., conf. cercet.; A. Cucer, dr., conf.cercet.; L. Franțuzan, dr., conf.cercet.; V. Andrieș, dr., V. Andrițchi, dr. hab., prof.univ., A. Paniș, dr., conf. univ.; E. Puzur, dr., lector.univ.; N. Melnic, dr., lect.univ., C. Lungu-Străistari, dr., E. Furdui, M. Batog, E. Globa etc.*

Suntem atenți și receptivi la opiniile autorilor, cititorilor, recenzenților, editorilor. Acest ansamblu armonios de creatori, susținători și promotori conferă revistei calitate și veridicitate. Ne străduim să fim o echipă care muncește intens, organizat și operativ. Încrederea că servim unei cauze nobile este cheia succesului, drept confirmare fiind ediția aniversară a revistei, care reflectă calea parcursă de 20 de ani.

Mă simt privilegiată pentru că mi s-a încredințat onoarea de a fi în continuare redactor-șef al revistei, în echipă cu Nelu Vicol, dr., conf.univ., redactor-șef adjunct și Aliona Afanas, dr. hab., conf.univ., redactor științific al revistei, făcând parte și din colegiul de redacție, din marea familie a autorilor și recenzenților. Este un dar al destinului, o continuă și prețioasă lecție de profesionalism științific. Mă bucur pentru succesele revistei noastre și îmi asum nereușitele, care s-au dovedit a fi trecătoare.

Mulțumesc întregii echipe! Să rămânem în continuare o echipă, unită în fapte și năzuințe, „Univers Pedagogic”, fiind un succes și un reper editorial al câtorva generații.

Experiența mea editorială a fost continuu îmbogățită cu cea științifică și managerială, aflându-mă în funcția de director al Institutului de Științe ale Educației timp de circa 15 ani, în perioada 2008-2022. Menționez că în anii săi de glorie, în institut activau peste 160 de angajați. Realizăm cercetări fundamentale și aplicative, asigurăm transferul tehnologic al rezultatelor științifice în instituțiile de învățământ general la nivel național (curricula școlare în bază de competențe (2010); standarde educaționale (2012); referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor (2014); standarde de calitate a instituțiilor de învățământ (2015); metodologia de evaluare criterială prin descriptori în clasele primare (2015); standarde profesionale (2018); strategii didactice de reconfigurare a învățării (2022); metode de asigurare a asistenței psihologice în învățământul liceal (2022); configurări metodologice ale paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice (2022) etc.

A devenit o tradiție editarea edițiilor aniversare ale revistei „Univers Pedagogic”, marcate de o anumită emoție prin reconstituirea etapelor parcurse, precum și organizarea conferințelor științifice, acestea fiind dedicate unor evenimente importante în activitatea Institutului. Astfel Conferința științifică internațională organizată în 2021 (Figura 9),



Figura 9. Conferința Științifică internațională dedicată celor 80 de ani de la fondarea Institutului de Științe ale Educației (IȘE)

a fost dedicată jubileului de 80 de ani de la fondarea Institutului de Științe ale Educației, evenimentul fiind reflectat pe paginile revistei „Univers Pedagogic”, nr.4 (72), 2021.

În cadrul institutului activau peste 30 de doctoranzi și postdoctoranzi, anual se susțineau circa 10 teze de doctor în științe și doctor habilitat în științe. Scriu toate acestea cu gândul la perspective. Există oare repere, criterii de care trebuie să ținem cont pentru a asigura continuitatea cercetărilor? Totodată, mă întreb: se va repeta oare avântul de altădată?

Gândirea creativă a unit întotdeauna trecutul, prezentul și viitorul prin avalanșe de idei noi, stabilind traiectoria dezvoltării umanității. Nebănuite sunt căile progresului, cei care-și asumă explorarea lor fiind niște cutezători. Cheia succesului rezidă în efortul tinerilor de a se conecta la experiența predecessorilor, a o continua și îmbogăți. Să tragem frumose învățăminte. Mă cuprind adesea gândurile, amintirile și mă întreb: oare cum nu obosesc dorul și tristețea? Mi-e un dor nestăvilit de colegii noștri: Nicolae Bucun, Ion Botgros, Stela Cemortan, membri ai colegiului de redacție, plecați în lumea celor dreپți. Au fost lideri în domeniile de cercetare pe care le profesau, fondatori ai școlilor științifice. Indubitabil au devenit nume de legendă ale științei academice, simboluri ale timpurilor trăite. Absența foștilor colegi și distanțarea lor în timp devine din ce în ce mai dureroasă. Au fost „stelele” științei din prima generație academică și vor rămâne pentru totdeauna în amintirile noastre luminoase și bune. Am toată certitudinea că atunci când ne amintim,

ei sunt alături de noi... Și că în casa mare acum a Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” mai este loc pentru rezultate și realizări notabile.

Direcțiile îmbrățișate de Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic și revista „Univers Pedagogic” sunt domenii ale posibilităților nelimitate, asigură o armonie perfectă între cercetarea fundamentală, aplicativă și transferul tehnologic. Modernitatea și tradițiile sunt în tandem. Revista este o oglindă ce pune în valoare tehnologiile noi, inimaginabile ca impact pentru viitor. Este și ca un depozit unic și extrem de valoros ce a stocat de-a lungul timpului tehnologii și inovații, parte a progresului științific.

Membrii Colegiului de redacție al revistei sunt profesori, doctori habilitați, doctori în pedagogie și psihologie din Republica Moldova, precum și din România, Ucraina, profesionalismul cărora constituie un element determinant în asigurarea calității revistei. Revista „Univers Pedagogic” este unul dintre simbolurile semnificative ale Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (Figura 10).

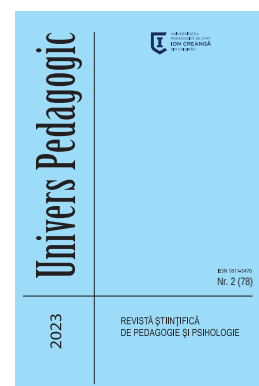


Figura 10. Revista „Univers Pedagogic”, 2023

Munca științifică și redacțională nu cunoaște pauze. La cumpăna aniversărilor se nasc noi idei și posibilități de diversificare și aprofundare a cercetărilor, care încurajează și insuflă speranțe în vremuri favorabile științei. Timpul deapănă firul de aur al amintirilor și ne proiectează gândurile și speranțele spre noi realizări. Folosit rațional, timpul este și mai prețios când merge mână în mână cu oportunitățile.

Nu este niciodată târziu să devii ceea ce ți-ai dorit, să devii cu adevărat. Știința, oricât ar fi de paradoxal, reclamă intuiție în egală măsură cu spiritul rezonabil. Sunt probleme la soluționarea cărora nu avem dreptul să greșim. Astăzi, ca niciodată, avem

nevoie de strategii și tactici bine chibzuite pentru a asigura ascensiunea activității de cercetare.

Revista „Univers Pedagogic”, este, cu certitudine, o revistă a viitorului, având un potențial enorm în ce privește noile colaborări și un schimb fructuos de experiență.

Să-i asigurăm continuitatea!

Felicităm fondatorii, colegiul de redacție, redactorii revistei științifice „Univers Pedagogic”, dar și toată comunitatea științifică cu performanța atinsă, în același timp credem, că o bună parte din succes poate fi atribuită autorilor articolelor științifice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BENIUC, Valentin. Cuvânt către cititor. În: Revista „Univers Pedagogic”, 2003, p.4. ISSN 1811-5470.
2. POGOLȘA, Lilia; BUCUN, Nicolae; VICOL, Nelu. *Institutul de Științe ale educației: prin ani, cu destoinicie*. Chișinău: Tipografia „Impressum”, 2016, 119 p. ISBN 978-9975-48-105-2.
3. POGOLȘA, Lilia; Paladi, Oxana; VICOL, Nelu. *Institutul de Științe ale educației: ascensiune, performanțe, personalități (1941-2021)*. Chișinău: Tipografia „Print-Caro SRL”, 2021, 139 p. ISBN 978-9975-56-956-9.
4. Revista „Pedagogul”, nr. 9-11, 1990, ISSN 0132-6597.
5. Revista „Pedagogul sovetic”, nr. 1-7, 1990, ISSN 0132-6597.
6. Revista „Univers Pedagogic”, 2010. ISSN 1811-5470.
7. HĂBĂȘESCU, A.; DASCĂL, O. *Universul publicațiilor periodice din domeniul pedagogiei în formarea viitorului specialist*. Disponibil: <http://dspace.usarb.md>
8. Instrumentul bibliometric național. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ro/journals_view
9. Știința în Republica Moldova. Scurt istoric. În: *Republica Moldova - 30 de ani de independență*. Disponibil: [https:// www.moldova-independentă.md](https://www.moldova-independentă.md)

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.3.02>
CZU: 37.01

MERITUL ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT: OPINII NECONFORME¹

Tatiana CALLO,

doctor habilitat, profesor universitar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID iD: 0000-0002-7673-3046

Rezumat: În acest articol pornim de la faptul că atât acceptarea pozitivă, cât și controversile din jurul abordării meritocrației în domeniul învățământului sunt la fel de importante. Unificarea minții și a afectivității ca scop final al educației vine în aceeași linie cu noile interpretări ale meritului școlar, discuția căruia pune în lumină un șir de opinii pozitive, dar și critice, printre care se înscriu și următoarele: relația dintre merit și poziția în societate, selecție și stimulare, elită și performanțe, aristocrația talentului și elita cunoștințelor; eșecul școlar ca responsabilitate socială; concurența; egalitatea șanselor și egalitatea rezultatelor; reapariția și intensificarea abordărilor meritocratice în perioade de criză socio-economică etc. Oferim, de asemenea, unele explicații pentru anumite opinii și pentru faptul cum contribuie acestea la explicitarea domeniului în care meritul școlar devine „meritos”.

Cuvinte-cheie: merit, merit școlar, meritocrație, meritologie, merituos, talent, efort, performanță, competiție, șanse egale.

MERIT IN EDUCATION: DISCONFORMING OPINIONS

Abstract: In this article we start from the fact that both the positive acceptance and the controversies surrounding the meritocracy approach in education are equally important. The unification of mind and affectivity as the final goal of education comes in the same line with the new interpretations of school merit, the discussion of which sheds light on a series of positive, but also critical opinions, among which the following are also included: the relationship between merit and position in society, selection and incentive, elite and performance, talent aristocracy and knowledge elite; school failure as a social responsibility; competition; equality of opportunity and equality of outcome; the reappearance and intensification of meritocratic approaches in periods of socio-economic crisis, etc. We also provide some explanations for certain views and how they help to clarify the area in which scholastic merit becomes “meritorious”.

Keywords: merit, school merit, meritocracy, meritology, meritorious, talent, effort, performance, competition, equal opportunity.

Problematica meritului în școală este una nici nouă, nici veche, dar una destul de spinoasă ca să genereze iarăși și iarăși mai multe interpretări, opinii, de multe ori chiar controversate, însă la fel de importante. Astăzi încercăm să conferim procesului de învățământ mai multă consistență cognitiv-spirituală, dar și un caracter de utilitate sporită. Educația, în ansamblul său, este o pistă esențială în transformarea minții ființei umane, copilului oferindu-i-se posibilitatea să devină conștient de procesul propriei gândiri. A înțelege viața, societatea, mentalitatea, direcția dezvoltării noastre înseamnă a ne înțelege pe noi înșine și acesta este atât începutul,

cât și scopul final al educației. A dezvolta inteligența, care este o capacitate de a percepe esențialul, înseamnă a înțelege întregul proces al existenței. Ceea ce are întâietate în învățământ este o unificare a minții și a inimii. Or, intelectul este gândirea funcționând independent de emoție, iar inteligența este capacitatea de a simți, precum și de a raționa, fiind lipsită de confuzie.

În acest context referențial, încercarea de a ne adresa meritocrației sau meritologiei (ca știință a meritului) este una „meritorie”. Cercetarea esențelor acestor concepte: merit și meritocrație poate oferi un reper pertinent în domeniul evaluării

¹ Articolul este elaborat în cadrul proiectului de cercetare instituțională *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*. Cifru: 20.80009.0807.27 A.

rezultatelor școlare, despre care M. Manolescu a afirmat că este „condiția fundamentală a meritocrației” [3, p.27]. Ca să susțină, în continuare, citând dintr-o lucrare în domeniu semnată de M. Duru-Bellat, că „Școala participă la interiorizarea meritocrației prin evaluare, care vizează elevii, fiecare cu propriul său merit. Chiar și în cazul pragului minimal de reușită, putem vorbi despre propriul merit. Important este ca fiecare individ să fie convins că are locul său în societate, în funcție de meritul său [3, p.194].

Dacă pornim de la o idee a unuia din reformatorii educației copiilor, P. Tiulenev, atunci trebuie să afirmăm că *meritologia* este o *știință strategică*, la baza căreia stă ideea de „cremă”, adică ceea ce este cel mai bun [12]. Conceptul de meritocrație, la rândul său, este un concept *științific social*, care a fost elaborat de sociologul britanic Alen Fox, susținătorul ideii că meritocrația este o formă riscantă de organizare socială, ce accentuează inegalitatea și stratificarea socială bazată pe „statutul ocupațional”. Analiza lui Fox a anticipat tratarea meritocrației în „The Rise of the Meritocracy, 1870–2033: An Essay on Education and Equality” (1958), autorul fiind tot un sociolog britanic, Michael Young. Acesta a luat în derâdere „sistemul tripartit” de educație care era comun în Anglia la acea vreme, unde *meritul*, așa cum se reflectă în performanțele elevilor la examenele școlare la o vârstă fragedă, determina tipul de educație secundară pe care urmau să o primească (*academică, tehnică sau practică*) [1].

Conceptul de *meritocrație* are o istorie îndelungată, de la sistemul de examinare din China imperială, la politica de recrutare a armatelor lui Napoleon etc. Prin urmare, este indicat ca specialiștii în meritocrație să caute fenomenul înainte de apariția termenului ca atare. În deceniile de după cel de-al Doilea Război Mondial, viziunea unei ordini sociale meritocratice a devenit *principiul organizator* care anima politica intelectuală a Marii Britanii. Meritocrația a oferit o rațiune pentru rolul elitelor într-o democrație liberală și un mijloc de a reconcilia tensiunea dintre egalitate și libertate. În felul acesta, sfârșitul anilor 1950 și începutul anilor 1960 pot fi caracterizați ca o *epocă de aur meritocratică* – o perioadă în care politicienii și intelectualii și-au imaginat o viitoare meritocrație, în care vor crește oameni educați, impregnați de o etică profesională, raționalistă [7, p.10-11].

Treptat, sensul negativ al conceptului „meritocrație” s-a diminuat, pe măsură ce un număr tot mai mare de cercetători au subliniat beneficiile sociale și economice ale practicilor meritocratice. Începând cu anii 1980, câțiva lideri guvernamentali și politici-

eni din Marea Britanie și Statele Unite s-au dedicat public și în mod repetat idealului meritocrației, cum ar fi, de exemplu, prim-ministrul britanic Margaret Thatcher [1].

În multe privințe, traiectoria remarcabilă a meritocrației, de la originile sale cu tentă negativă până la conotațiile sale pozitive în accepția liderilor politici cum este Theresa May, ascunde o distincție importantă între cuvânt și concept. În timp ce M. Young a inventat cuvântul, viziunea sa asupra conceptului a fost doar una dintre multe altele. Până în 1958, conceptul de meritocrație fusese deja abordat [7, p.9].

În timp ce conceptul a evoluat și s-a adaptat, *limbajul meritocrației* este unul dintre marii supraieșitori ai politicii britanice de după război. Acest limbaj continuă să infuzeze o gamă variată de instituții sociale, culturale și politice. Meritocrația re apare constant în momente de criză și incertitudine, apărând ca un concept aparent neutru care oferă o cale către o politică mai consensuală, mai stabilă. Această provocare existențială, alături de istoria complexă a meritocrației, face imperativ să fie revizuit și reinterpretat acest concept, care este unul destul de criptic [7, p.14].

Perceperea meritului

Atât meritocrația cât și meritologia au la bază conceptul de *merit*, care, în domeniul educației a trecut, alternativ, prin diverse accepții. Aici este indicat să amintim de programul „Merit” din SUA, din 1964. După cum menționam și în altă publicație, programul „Merit” a fost un program ambițios, care avea misiunea să dea un impuls dezvoltării resurselor umane în diverse domenii ale științelor și care, până la urmă, a dat rezultate foarte bune.

Astfel, în decurs de câțiva ani, au fost selectați din școlile din țară un anumit număr din cei mai de perspectivă elevi din care se creau anumite grupe de elită. În total au fost selectați circa 600 de mii de elevi din care, în baza unor testări speciale, au fost selectați 35 de mii care au demonstrat cele mai bune rezultate la nivelul lor de vârstă. Aceștia erau asigurați cu burse și alte facilități și, după finalizarea studiilor, erau admiși în cele mai de prestigiu universități și colegii. Acestor tineri li se creau condiții speciale pentru dezvoltarea capacităților mintale și cognitive, ei erau formați pentru a putea gândi, a se orienta în sarcină și a găsi soluții cât mai rezonabile pentru rezolvarea diverselor situații. Acest proiect a durat cinci ani și, făcând anumite totaluri, experții au conchis că încă știm foarte puțin despre talent și capacitățile creative și despre căile de dezvoltare a acestora. S-a constatat că pierderi ale potențialului intelectual se produc anume la etapele de vârstă

timpurii. Ca rezultat, programele de dezvoltare a generației în creștere rămân unele din cele mai finanțate în SUA [12].

Trebuie să subliniem că însăși natura meritului și modul în care acesta poate fi evaluat este dificil de stabilit și, din aceste considerente, este supus mai multor dezbateri și critici. Pentru a determina meritul, sunt utilizate diferite teste de aptitudini, de capacitate, de personalitate, dar ele nu pot stimula ca atare valorile meritocratice. Evaluarea meritului, de asemenea, este contestată pe motiv că maschează discriminarea care reiese din rasă, gen, clasă sau alte deosebiri sociale. Poate cea mai de luat în seamă critică la adresa determinării meritului este că, departe de a stabili o punte între diviziunile sociale, el generează o nouă elită, cea a „performanței”, care stabilește o nouă dominație[1].

După cum se menționează într-o publicație analitică, o persoană conștientizează faptul că majoritatea dintre calitățile personale nu sunt meritul personal, ca rezultat real al unui efort de perfecționare. Diferența cromozomială între un tip inteligent și unul mai puțin inteligent e infinitesimală. Dar persoana invocă meritul atunci când dorește să-și plaseze viața într-o narațiune cursivă – ursită, destin, plăcându-i să se imagineze ca fiind un ales [4].

De fapt, ideea de cumul meritocrat imprimă sens social individului, de vreme ce se recunoaște meritul nu prin naștere, ci prin efort propriu, oferind tuturor claselor un „ascensor” social.

Cercetătoarea D. Reay susține că orice versiune a Marii Britanii post-Brexit trebuie să recunoască varietatea de moduri în care indivizii pot duce o viață plină de sens. Reay se ferește de o înțelegere îngustă, academică a educației și, printr-o serie de interviuri fascinante cu elevii, deploră atât faptul că eșecul academic este prea des perceput ca responsabilitatea exclusivă a individului (și nu a societății în sens mai larg), cât și retorica în sprijinul meritocrației, care, în opinia ei, maschează măsura în care privilegiile (multe dintre ele ereditare) sunt păstrate. În viziunea D. Reay, meritocrația elidează „succesul educațional cu rezultate ocupaționale”[7].

Promovarea insistentă din ultimele decenii a ideilor meritocratice a condus, afirmă M. Manolescu, la constituirea unui corpus de concepte care le fundamentează: *merit, talent, aptitudine, responsabilitate, efort, rezultate* etc. Simultan, în planul practicii sociale, acceptarea meritului școlar și profesional, ca nouă formă de recunoaștere a valorii personale, substituia valoarea dată prin naștere prin „meritul divin”, instaurând o concurență deschisă între con-

curenți egali. Iar valoarea celor excepționali trebuia recunoscută și recompensată”[3, p.134.].

Versiunea populară a meritului, în accepția cercetătorului, se regăsește în mentalul colectiv. În limbajul cotidian meritul este invocat destul de des, cu afirmații de tipul: „Meriți să ocupi acest post”, „Tu chiar meriți asta!” Însă meritul nu a beneficiat de tratamente teoretice speciale. Rațiunile pentru care un individ merită să primească ceva sunt foarte diferite: pentru că a muncit bine, pentru că e dotat, pentru că a demonstrat voință, pentru că s-a comportat bine, pentru că a depus efort etc. Discuția privind primordialitatea talentului sau a efortului, atunci când vorbim despre merit, este completată, în ultima perioadă, de *dimensiunea morală a meritocrației*: meritele să fie dobândite cinstit. Astfel, cercetătorul propune o nouă formulă a meritocrației: *Creier+știință de carte /dobândită prin efort+character= meritocrație*. Cu alte cuvinte, meritul este înțeles diferit, dacă ne bazăm pe filosofia dotării sau pe filosofia muncii, a efortului, a strădaniei sau pe ambele accepțiuni [Apud 3, p.141, 143.].

Definiția pe care o dă M.Young vizează doar o parte din multiplele semnificații ale meritului. Pentru el meritul este o structură ce înglobează ereditarul și dobânditul (prin efort) în formarea personalității. [3, p.145]. A fi merituos în școală, în opinia lui M. Manolescu, înseamnă următoarele: a fi inteligent; a avea competențe în domeniile valorizate de sistemul școlar; a avea rezultate bune la nivelul disciplinelor școlare; a depune efort, deci a munci pentru a învăța, pentru a achiziționa cunoștințe etc. Elevii care învață zilnic, muncesc, depun efort, sunt conștiincioși, ale căror progrese sunt evidente, sunt apreciați și sunt declarați merituosi. Astfel, componentele de bază ale meritului, munca și competențele, se regăsesc în probele de evaluare sau de selecție școlară. Meritul școlar depășește cadrul strict al meritului definit de Young, centrat covârșitor pe talent [3, p.156-157].

În susținerea meritului

Recent, o revistă de prestigiu a refuzat să publice un articol intitulat „*În apărarea meritului în știință*”, studiul avându-i ca autori pe 29 oameni de știință din Statele Unite, Marea Britanie, Franța, Germania, Australia, Noua Zeelandă, Israel, precum și cinci membri ai Academiei Americane de Științe, printre care doi laureați ai Premiului Nobel, bărbați și femei de diferite naționalități și etnii. Printre argumentele invocate se înscriu și următoarele: „Noțiunea de merit a devenit incorectă din punct de vedere politic, deoarece ar perpetua inegalitățile, în special prin excluderea minorităților sociale (etnice, de gen, re-

ligioase etc.) din diverse sectoare ale societății și în special din universități și instituții științifice” [5]. După cum afirmă autorii, li s-a propus să elimine cuvântul „merit” din titlu, deoarece, potrivit consiliului de redacție al revistei, „conceptul de merit, așa cum știu cu siguranță autorii, a fost atacat pe scară largă și în mod legitim ca fiind gol” [5].

Aici apare firesc întrebarea cum poate un concept să fie „gol”, dacă el există în limbă, este definit în dicționare, are mai multe sinonime (*valoare, virtute, vrednicie, prestanță*), se referă la calitățile unei persoane de a fi vrednic de stimă, de laudă, de prețuire în raport cu faptele sale? „Gol” presupunând lipsa unor elemente care ar întregi o unitate apare, firesc, și întrebarea: Ce lipsește conceptului „merit” pentru a fi „întreg”? Nu cercetătorii trebuie să confere unitate conceptului în funcție de domeniul în care se utilizează? Prin urmare, pentru a fi valorificat în educație, acest concept urmează să fie „disecat” în elemente componente pentru a găsi elementul lipsă și a-i conferi, esențialmente, sensul deplin în învățământ.

Dacă revenim la articolul în cauză, trebuie să menționăm că, într-o notă a articolului, se menționează faptul că bordul editorial al revistei a contestat prezența cuvântului „merit” din titlul lucrării: „Majoritatea cititorilor vor asocia termenul „merit” cu dezbateră în curs de desfășurare despre merit în admiterea la facultate și cu întregul concept al meritocrației în educație. Problema este că acest concept al meritului a fost atacat pe scară largă și în mod legitim ca fiind lipsit de conținut... Dacă autorii ar putea folosi un termen diferit, am încuraja acest lucru”. Astfel, nu numai că meritocrația în știință este o idee controversată, în unele cercuri însăși existența meritului ca concept este pusă sub semnul întrebării. Așa că s-a dovedit de la bun început că publicarea manuscrisului urma să fie o bătălie grea. Într-adevăr, lucrarea a fost revizuită și respinsă în mare parte din motive ideologice, invocându-se, printre altele, „caracterul său provocator de durere”.

Pe bună dreptate, susține și analistul Crânganu C., orice om cu mintea întreagă se poate întreba: Unde s-a mai pomenit ca știința să nu fie judecată pe baza meritelor ei? [2].

Citarea unor idei din studiul nominalizat pune în lumină faptul că știința, dar și educația, atunci când vorbim de merit, trebuie să se bazeze pe faptul că orice cuvânt în limbă are rostul și sensul lui.

După cum scriu autorii: „Impregnarea științei cu ideologie dăunează demersului științific și duce la o pierdere a încrederii publicului. Dacă vom continua să subminăm meritul, universitățile /școlile noastre

vor deveni instituții de produs *mediocritate* mai degrabă decât locuri de creativitate și realizări, ceea ce va duce la pierderea avantajului competitiv în domeniul tehnologiei...Trebuie să fim vigilenți față de diluarea evaluărilor noastre ale meritului de către prejudecăți, ideologie, nepotism. Mai mult, ca o comunitate, ar trebui să continuăm să investim în mentorat și educație pentru a-i ajuta pe oameni să-și dezvolte întregul potențial” [Apud 2].

Dar meritul este unul dintre pilonii societăților moderne, umanismului și democrației, deoarece se bazează pe calitățile și realizările individului care sunt independente de etnia, genul sau credințele acestuia. Chiar și imperfect, meritul se reflectă în științe prin selecția unor indivizi, proiecte sau articole pentru calitățile lor intrinseci. Meritul este atacat de „teoria justiției sociale”, deoarece ignoră apartenența la anumite grupuri sociale (care nu ar trebui incluse ca niște criterii în evaluare) și, prin urmare, ar perpetua inegalitatea și nedreptatea socială. Cu toate acestea, știința bazată pe merit s-a dovedit eficientă și a produs o mai bună cunoaștere a naturii care a dus la progrese tehnologice și la îmbunătățirea condiției umane [5].

Reflectând despre merit ca valoare, cercetătorul R. Appiah. afirmă că sarcina centrală a eticii este să se întrebe ce înseamnă ca o viață umană să meargă bine. Un răspuns plauzibil este că a trăi bine înseamnă a face față provocării puse de trei lucruri: capacitățile tale, circumstanțele în care te-ai născut și proiectele pe care tu însuși le decizi ca importante. Pentru că fiecare dintre noi vine echipat cu talente diferite și se naște în circumstanțe diferite și pentru că oamenii își aleg propriile proiecte, fiecare dintre noi se confruntă cu propria sa provocare. Nu există nicio măsură comparativă care să permită o evaluare a faptului dacă viața ta sau viața mea este mai bună; Young a avut dreptate să protesteze împotriva ideii că „oamenii ar putea fi puși în ordinea valorii”. Ceea ce contează până la urmă nu este modul în care ne poziționăm împotriva altora. Nu trebuie să găsim ceva ce facem mai bine decât oricine altcineva; ceea ce contează este pur și simplu *să facem tot posibilul* [6].

M.Young, care a pus în circuitul social conceptul de meritocrație, a văzut cum este perceput acesta ulterior (deoarece a trăit încă 44 de ani după apariția cărții sale) și vine cu o apreciere critică la adresa percepției incorecte a meritocrației: „Educația și-a pus sigiliul de aprobare asupra unei minorități”, a scris el, „și sigiliul său de dezaprobare asupra celor mulți care nu reușesc să strălucească din momentul în care sunt retrogradați în fluxurile de jos la vârsta

de șapte ani sau înainte”. Ceea ce ar fi trebuit să fie mecanisme de mobilitate deveniseră cetăți de privilegiu. El a văzut o cohortă în curs de dezvoltare de meritocrați mercantili care pot fi insuportabil de îngâmfati, cu mult mai mult decât oamenii care știau că au progresat nu pe meritul lor, ci pentru că erau, ca fiu sau fiică a cuiva, beneficiarii nepotismului. Elita a devenit atât de sigură încât nu există aproape niciun blocaj în privința recompenselor pe care și le aroga [6].

M.Young credea că problema nu era doar modul în care erau distribuite premiile vieții sociale. Un sistem de clasă filtrat de meritocrație ar fi, în opinia sa, totuși un sistem de clasă: ar implica o ierarhie a respectului social, acordând demnitate celor din vârf, dar negând respectul și respectul de sine celor care nu au moștenit talentele și capacitatea de efort care, combinate cu o educație adecvată, le-ar oferi acces la cele mai bine remunerate ocupații. Viziunea sa alternativă, în care fiecare dintre noi își ia alocția de talente și urmărește un set distinct de realizări și respectul de sine pe care îl aduc, era una pe care Young o învățase din școala sa la Dartington Hall. Iar angajamentul său profund față de egalitatea socială se bazează pe o imagine filosofică profundă. Idealul meritocrației, a înțeles Young, confundă două preocupări diferite. Una este o *chestiune de eficiență*; cealaltă este o *chestiune de valoare umană*. Dacă dorim ca oamenii să creeze locuri de muncă complexe, care necesită talent, educație, efort, pregătire și practică, trebuie să fim capabili să identificăm candidații cu combinația potrivită de aptitudini și dorință și să le oferim stimulente pentru a se instrui și a practica [6].

Dileme mai noi ale meritocrației

Întotdeauna oamenii au dorit inevitabil să împartă atât banii, cât și statutul cu cei pe care îi iubesc, căutând să obțină copiilor recompense financiare și sociale. Dar nu ar trebui să asigurăm avantajele copiilor noștri într-un mod care să le refuze o viață decentă copiilor altora. Fiecare copil ar trebui să aibă acces la o educație decentă, potrivită talentelor și alegerilor sale; fiecare ar trebui să fie capabil să se privească pe sine cu respect. Ideea cea mai profundă a meritocrației, în viziunea lui Young, a fost că trebuie să ne aplecăm și la ceva ce *încă nu știm cum să facem*: pentru a eradica disprețul față de cei care sunt defavorizați de *etica competiției efortului* [6].

După cum analizează K. Appiah situația de după apariția cărții lui Young, creierile excepționale au necesitat o predare excepțională. Deși societatea s-a schimbat, ea a rămas ierarhică. Aristocrația nașterii s-a transformat într-o *aristocrație a talentului*. Toa-

tă lumea era împotriva școlii generale, dar deja intrarea la liceu nu mai depindea de originile sociale. Dar dacă au intrat clasele de jos, ele nu au și rămas. Pentru a rezolva această problemă, a fost instituit un sistem de indemnizații: erai plătit dacă veneai la școală. Ingineria și știința au fost considerate superioare latinei. Au fost înființate teste de inteligență numite „QI”, cu diferite teste QI la vârste diferite. Au fost atacuri împotriva lor, dar statisticile au arătat că au funcționat. Unii oameni au fost frustrați, nu din cauza ideii de segregare, ci din cauza ideii de a fi lipsiți de o educație superioară. Schimbarea climatului mental s-a produs, deoarece meritul a devenit progresiv mai măsurabil. Inteligența și efortul împreună formează meritul; iar un geniu leneș este inutil [6].

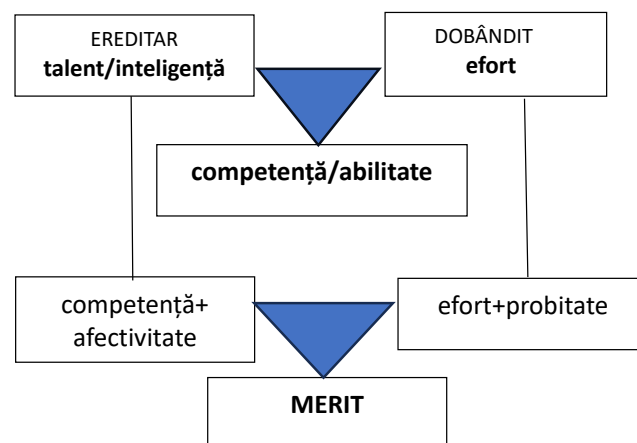


Figura 1. Structura meritului școlar

În structura meritului școlar, în raport cu meritul în general, se înscrie, după cum putem observa din figura dată, afectivitatea și probitatea. Doar conlucrarea acestora poate asigura atingerea meritului școlar.

Aspecte aplicative

Pentru a constata care este percepția elevilor vizavi de meritul școlar personal, în baza unor discuții ce vizează activitatea lor la școală/ liceu, au fost formulate, fără să se evidențieze acest fapt, un șir de întrebări, de tipul: *Ești mulțumit de rezultatele tale? Ai avut o altă părere privind aprecierea ta la școală? Ești sigur că ai meritat o altă apreciere? Poate nu poți să te apreciezi corect? Nu crezi că te supraapreciezi?* etc.

După cum ilustrează analiza răspunsurilor din acest sondaj, elevii percep propria activitate ca întruchipând acțiuni și evenimente care nu au avut loc pentru ei înșiși și care au anumite consecințe nefavorabile. Se atestă sentimentul că elevii nu au putere asupra propriilor rezultate ale activității,

deoarece nu există o logică a meritocrației în școală, în general. Din cei 52 de respondenți, 38 sunt de părerea că meritul școlar, fiind un fenomen destul de complex, nu și-a găsit deocamdată un loc sigur în activitatea de evaluare și că, de fapt, ei nu sunt evaluați după merit, că ei merită mai mult decât li s-a dat (note, aprecieri, laude, promovări etc.). Prin urmare, circa 73 % din elevii cu care s-a discutat sunt sceptici în raport cu acțiunile de constatare a meritului școlar. Ținând seama de premisa conform căreia efortul în constatarea meritului contează „de două ori”, putem afirma că în școală nu sunt mecanisme clare de evaluare a efortului depus de către elev în învățare, nu există nici repere epistemologice, nici repere practice. În perspectivă tradițională, această subtilă relație dintre efort și rezultat este mai puțin abordată. Dar reieșind din asumptiile valorificate, argumentarea convingătoare a meritului fiecăruia este un factor de „conciliere” între cel care predă și cel care acumulează.

Avantaje ale meritului

Cel mai bine, poate, avantajele abordării meritocratice pot fi determinate din ascensiunea ne-mai-pomenită a orașului-stat Singapore (în traducere *orașul leilor*), care, în dezvoltarea sa, a trecut din lumea a treia în prima. Aceasta se datorează prim-ministrului Lee Kuan Yew, care o bună parte din sursele financiare ale țării le-a repartizat pentru educație. El a ridicat profesorul de la treapta cea mai de jos la cea mai înaltă și, conform convingerii sale, oamenii care au realizat acest miracol, sunt, în primul rând, profesorii. Ei au crescut o generație modestă, care iubește cunoașterea și știința, moralitatea, munca și adevărul. Ridicând salariul profesorilor, Singapore a devenit o țară-lider. Țara a început să promoveze trei noi principii: *meritocrația, pragmatismul și cinstea*, care s-au transformat, treptat, în trei repere ale sistemului de stat. Meritocrația presupune angajarea în funcții publice a celor mai demni, competenți și talentați oameni din diverse pătri sociale în baza unei selecții obiective prin evaluarea corectă a calităților profesionale. Ideea era că în fruntea unei națiuni trebuie să fie oameni cu cel mai înalt potențial. În baza principiului meritocratic, statul determină tinerii cu potențial înalt încă din școală și îi stimulează pe tot parcursul școlarității. Principiul pragmatismului presupune competența de a utiliza creativ experiența personală și pe cea a altora. Iar principiul moralității și probității asigură îndeplinirea onorabilă a obligațiilor funcționale, cinstea este condiția de bază a unei activități reușite în structurile statale, fiind fundamentul dezvoltării statului. Se pune accentul pe intelect, disciplină și capacitatea de a observa [11].

În domeniul socio-politic adepții meritocrației sunt convinși că aceasta este o *formă revoluționară de conducere*, care, mai devreme sau mai târziu, va substitui democrația și alte sisteme politice. În argumentele lor ei invocă tipurile de *elită politică*: elita originii – oameni de origine nobilă, care pretind la putere în temeiul legăturii de rudenie cu familii de vază; elita bogăției – oameni care concentrează puterea în mâinile lor datorită bogăției și influenței pe care o au; elita meritului – oameni care sunt aleși în baza meritelor lor de mai înainte (artiști emeriti, sportivi, scriitori renumiți etc.); *elita cunoștințelor* – oameni care vin la putere datorită competențelor, cunoașterii, talentului și capacităților morale înalte. În societatea tradițională era la putere elita originii, în societatea industrială elita bogăției, în *societatea post-industrială* – *elita meritului*. Meritocrația presupune că o conducere a statului sau a oricărei altei structuri se formează din elita de tipul al patrulea, *elita cunoștințelor* [10]. Or, pentru a implementa meritocrația, trebuie să fie creat un mecanism care ar asigura o evaluare cinstită și obiectivă a persoanelor.

Dacă ne referim la egalitatea oamenilor, acest lucru este totuși imposibil, deoarece oamenii se nasc inegali. Egalitatea nu este o dreptate. Fiecare are anumite talente, anumite abilități, un intelect diferit. Meritocrația poate fi cea cale de dezvoltare socială care ar asigura de facto egalitatea. Întrebarea principală este cum anume pot fi apreciați cei mai demni [9]. Cu toate acestea, o meritocrație pură nu va aborda inegalitatea. După cum consideră J.B.Mijs și N.Savage, meritocrația este o problemă care trebuie abordată, pentru că prezumția că mobilitatea ar trebui determinată de „merit”, „talent” și „muncă din greu” nu dă nici un motiv pentru a critica inegalitățile economice în creștere. Autorii subliniază necesitatea de a integra preocupările privind egalitatea de șanse cu preocuparea pentru *egalitatea rezultatelor*. În mod paradoxal, credința în meritocrație în Marea Britanie pare să fie neabătută, în timp ce societatea britanică a devenit din ce în ce mai inegală. Acest fapt sugerează că există ceva în societățile inegale care îi împiedică pe cetățeni să vadă întreaga amplasare a inegalității și le întărește viziunea meritocratică asupra lumii [8].

Teoria meritocrației reflectă relația *efort personal – educație de calitate – un serviciu bun – asigurare materială – succes social – respect public*. În acest context, este clar că nu trebuie să ne dezicem de cei care nu vor să învețe, ci trebuie să creăm condiții care le-ar oferi această posibilitate de *a vrea să învețe*. Ideile demne generate de educație trebuie să învingă.

Meritocrația a devenit una de actualitate datorită dezvoltării active a tehnologiei, care a solicitat de la elitele economice mai multe competențe, capacități necesare pentru orientarea în lumea complexă de azi și pentru a se contrapune ideilor de nivelare. Meritocrația este dreaptă deoarece nu-i „îmbracă” pe toți în aceeași haină, dar îi evidențiază pe cei mai harnici, stimulând, astfel, o concurență productivă. Se cere o mare atenție la criteriile de evidențiere a celor mai buni și a celor mai demni, deoarece cu ajutorul testelor nu pot fi apreciate asemenea calități cum este capacitatea de a iubi, devotamentul, prietenia. Plus la aceasta, inegalitatea rezultatelor nu întotdeauna se îmbină cu egalitatea șanselor.

Evident, critica meritului se face de dragul meritului, tinzând la o meritocrație adevărată, fiind împotriva „mitului meritocrației”. Iar meritocrația adevărată presupune existența criteriilor de selecție a celor demni, fiind excluși ceilalți factori care ar împiedica selectarea elitelor. Așadar, ideea de merit în învățământ s-a instalat progresiv, obținând legitimarea (atât cât a obținut), bazându-se pe semnificația largă a cuvântului ca atare. Dezvoltarea ideii de meritocrație, preluată de orientările puternice care îndeamnă îmbunătățirea ofertei educaționale, o forță de muncă mai calificată și valoarea capitalului uman, a devenit o siglă emblematică odată cu creșterea egalității de șanse și a agendelor anti-discriminare, în care recrutarea doar pe baza meritului a devenit de rigoare. Nu este întâmplător că prominența tot mai mare a conceptului *meritocrație* a avut loc chiar în același timp în care referirile la ine-

galitatea șanselor au scăzut. Meritocrația „înfruntă” astfel lumea curajoasă a talentului, a recompensei individuale și a dinamismului, cu lumea ascunsă a grupului de „amici”.

Așadar, în concluzie vom menționa faptul că tratarea mai multor aspecte ce vizează meritul școlar conduce la survenirea unei gândirii și atitudini revizuite, un decupaj în cadrul unui peisaj conceptual diferit, prin esențializarea căruia am ajuns să conchidem că:

Este semnificativ faptul că aprobarea, cât și critica meritocrației, lasă acesteia posibilitatea de a se concilia cu sine și, în special, la *meritul școlar* ca alternativă orientată spre viitor. Cei care nu acceptă ideea, iau, de fapt, pe cont propriu critica lor.

- Ridicarea la concept a termenului de *merit școlar* și formularea unui câmp propriu meritologic devine o acțiune necesară, prin care s-ar sintetiza raporturile complexe între transformările în domeniul cunoașterii/învățării și cele din cadrul societății cunoașterii, care este una de factură concurențială.
- Revigorarea *meritului în învățământ* generează analize minuțioase, ambițioase chiar, subordonate interesului elevului amplasat într-un cadru de egalități ale șanselor și, în perspectivă, ale rezultatelor și performanțelor.
- Reprezentările educaționale ale meritului școlar ar antrena mentalitatea meritologică în vederea instrumentării „în pozitiv” a acestei reprezentări, în pofida ideologiei care o reprezintă „în negativ”.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. COSTA, D. *Meritocracy*. Disponibil: <https://www.britannica.com/money/topic/meritocracy>
2. CRÂNGANU, C. *Întâmplări din țara lui Woke: Meritul, o idee periculoasă pe cale de dispariție...* (2023) Disponibil: <https://www.ziaruldeiasi.ro/stiri/intamplari-din-tara-lui-woke-meritul-o-idee-periculoasa-pe-cale-de-disparitiea--357409.html>
3. MANOLESCU, M. *Evaluarea în educație. Meritocrația și mediocritatea*. București: Editura Universitară, 2019. 416 p. ISBN 978-606-28-0877-8.
4. *Meritocrație - o iluzie tenace*. Disponibil: <https://soirsblog.wordpress.com/meritocrație/>
5. TUCĂ, M. „Ideologia progresistă amenință chiar și știința: noțiunea de merit a devenit incorectă politic” spune un grup de oameni de știință. Disponibil: <https://mariustuca.ro/externe/ideologia-progresista-ameninta-chiar-si-stiinta-notiunea-de-merit-a-devenit-incorecta-politic-spu-ne-un-grup-de-oameni-de-stiinta-66261.html>
6. APPIAH, K.A. *The myth of meritocracy: who really gets what they deserve? Sorting people „merit” will do nothing to fix inequ-*

- ality. Disponibil: [https:// www.theguardian.com/ news/2018/ oct/19/the-myth-of-meritocracy-who-really-gets-what-they-deserve](https://www.theguardian.com/news/2018/oct/19/the-myth-of-meritocracy-who-really-gets-what-they-deserve)
7. CIVIL, D., HIMSWORTH, J.J. *Introduction: Meritocracy in Perspective. The Rise of the Meritocracy 60 Years On*. In: The Political Quarterly, 2020, nr. 91 (2), pp.373-378. ISSN 1467-923x.
 8. MIJS, J.B., SAVAGE, N. *Meritocracy Elitism and Inequality*. In: The Political Quarterly, 2020, nr. 91 (2), p. 397-404. ISSN 1467-923x.
 9. СЕРОВ, А. П. *Концепция меритократии и ее роль в будущем человечества*. In: Revista Ratio et natura, 2020, nr.1, 2 p. ISSN 2712-8466.
 10. ТКАЧЕНКО, Д. *Меритократия — что это такое, примеры, плюсы и минусы*. Disponibil: [https:// dnevnik-znaniy.ru/ gosudarstvo/ meritokratiya.html](https://dnevnik-znaniy.ru/gosudarstvo/meritokratiya.html)
 11. *Три столпа «Сингапурского чуда»*. Disponibil: [https://xs.uz/ru/ post/tri-stolpa-singapurskogo-chuda](https://xs.uz/ru/post/tri-stolpa-singapurskogo-chuda)
 12. ТЮЛЕНЕВ, П. *Наша система образования отстаёт на 3 тысячи лет*. Disponibil: [https:// proza.ru / 2014/05/ 18/2051](https://proza.ru/2014/05/18/2051)

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.3.03>
CZU: 378.126

CONGRUENȚA „EGO”-GRAFIEI PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE¹

Nelu VICOL,

doctor, conferențiar universitar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID iD: 0000-0001-5626-4556

Rezumat: Textul vizualizează un concept inovativ în științele pedagogice, și anume acela de „ego”-grafia profesionalizării cadrelor didactice. Autorul a investigat conceptul în perspectivă multinivelară și multifuncțională, atribuindu-i valori și funcții socioprofesionale, umanistice și culturale. Conceptul este contextualizat în procesul de profesionalizare a cadrelor didactice și este axat pe procesul de elaborare a planurilor și a programelor de formare inițială și continuă.

Cuvinte-cheie: pr.ofesionalizare, „ego”-grafia cadrelor didactice, curriculum, formare inițială și continuă, grila referențială a „ego”-ului existential și a ego-ului profesional.

THE CONGRUENCE OF THE „EGO”-GRAPHY OF PROFESSIONALIZATION TEACHING STAFF

Abstract: The text visualizes an innovative concept in pedagogical sciences, namely that of the “ego”-graph of the professionalization of teaching staff. The author investigated the concept in a multi-level and multi-functional perspective, assigning it socio-professional, humanistic and cultural values and functions. The concept is contextualized in the process of professionalization of teaching staff and is focused on the process of developing initial and continuing training plans and programs.

Keywords: professionalization, “ego”-graphy of teaching staff, curriculum, initial and continuous training, the referential grid of the existential “ego” and the professional ego.

Condițiile în care astăzi viețuiește individul generează diferite strategii de asumare spirituală față de expresii spirituale-individuale sau colective, ce pot fi considerate ca asumare spirituală a unui *demers al școlii contemporane, care este principala instanță de culturalizare*, fiind antrenată în materializarea acestor strategii. Ea nu poate rămâne neutră la marile incitări sau presiuni ale vremii, fiind implicată în aria schimbărilor lumii contemporane. În perimetrul școlar se reproduce cultura și se pun bazele creației de noi expresii culturale, deoarece atunci când avansăm semanticitatea cuvântului „școală” înțelegem organizația care produce instruire-educare, care învață pe alții și care învață de la alții, adică *do-cendo discitur* (învăț în învățând sau învățând pe alții, înveți de la alții).

Așadar, școala formează nu doar un individ în general, ci o persoană anume, în și pentru condiții date, axată etnocultural și încadrată sociocomunitar.

Textul dezbate anumite aspecte privind congruența ideologică a cercetărilor și a activităților didactice care avansează *formarea școlară drept un demers de marcarea a individualității*, de subliniere a contururilor identitare, de intrare în limitele unor *modele educaționale și culturale* și astfel se militează pe multiple căi ca să se formeze elevilor o cultură „integrală”, să se modeleze „deplin” personalitatea lor, ca aceasta „să se desăvârșească”, și de aceea investigarea strategiilor, manierelor și gesticulațiilor educaționale comportă anumite *note de integrism și de armonie și coerență, care, deopotrivă, construiesc și pun în operă identitatea personală și culturală a elevului, dar și cea profesională a cadrului didactic*. Acestea sunt identificate la nivelul conținuturilor stipulate de instrumentele didactice, fiind constructiviste și elevocentriste, și ele reprezintă cadrul de modernizare a conținuturilor disciplinare și a instrumentelor metodologice, un factor congruent esențial - „alfa și omega” (ΑΩ).

¹ Articolul este elaborat în cadrul proiectului de cercetare instituțională *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Cifru: 20.80009.0807.45

În contextul respectiv, utilizând metoda reflecției, dezbatem în textul nostru „fața mentală” a actorilor care sunt prezenți în ateneul de cultură și de cunoaștere ce îl semnifică școala.

Trebuie să precizăm că mentalitatea semnifică ceva important și bine definit ce este corelat de gândire, atitudine, ideologie, cultură, limite, lene, caracter și slăbiciuni omenești, apucături și slăbiciuni conducătoare, ea având sensuri pozitive și negative [15, p. 27-30]. Astfel, în sens pozitiv, mentalitatea reprezintă:

- totalitatea capacităților sau înzestrărilor / dotărilor intelectuale ale unui om,
- o anumită atitudine sau un anumit mod de gândire,
- o atitudine sau un mod de gândire ce va determina în ce mod un individ interpretează și răspunde (la) o anumită situație,
- o stare mentală complexă ce cuprinde credințe, sentimente și valori, precum și predispoziția de a acționa într-un anumit mod sau într-un anumit fel.

Pornind de la atare vocabular ce afectează calitatea vieții personale și colective a actorilor școlii, aceștia fiind cadrele didactice, conceptul de activitate mentală, de profesor mentales, de didactică mentală și „radiografia procesului de învățare: formarea noțiunilor și operațiilor mentale” [9, p. 51-54] cumulează cuvinte-sensuri pentru vizualizarea reflexivă „cum se cuvine” a „feței mentale” a oamenilor școlii, a acelora care pot fi numiți „un sort de ingineri ai sufletului”.

Problematica integrării spațiului mental, cultural, a valorilor mentale cu care sunt „compatibile” cadrele didactice în arealul inter-cultural, deschiderea „în fața Europei” a culturii recent ieșite de sub „teroarea ideologică” totalitaristă, compensând vacuitatea doctrinară educațională cu revalidarea culturii educaționale a marilor modele din dinamica celor europene și internaționale, toate acestea sunt esențialele puncte de reper în „ego”-grafia profesionalizării cadrelor didactice și în „ideo”-grafia procesului didactic, pe care putem să le conjugăm prin ceea ce a fost ca Estul și prin ceea ce a fost și este ca Vestul în *conștiința pedagogică* a cadrelor didactice. Această „ego”-grafia văzută prin lentilă, prin oglindă, operează o „chirurgie de conștiință pedagogică” a cadrelor didactice cu impact asupra problematicei identitare a arealului educațional, cultural și mental național, elaborată și construită pe o congruență (acord, structurare, concordanță) cu mai multe paliere semnificative, și anume:

- statutul educației în oglinda integraționistă;
- ipostaza de auto-validare a propriilor „competențe de afirmare” pro-occidentale;

- conștientizarea *grilei referențiale a unui „ego”-existențial și a unui „ego”-profesional*;
- interiorizarea duală a apartenenței individuale la o comunitate de gândire și de tradiție est-europeană;
- combaterea mitizării vicioase a actului educațional prin introducerea și valorificarea anumitor termeni, concepte și noțiuni străine lexicului limbii române și ale limbajului profesional (abundența terminologiei engleze, gen building, coaching etc.);
- raportul diferențiator ce pune în balanță *eul singular și eul colectiv* și relațiile acestora cu istoria, cu individualitatea;
- radiografia procesului de învățare.

Aici se prefigurează identitatea profesională în contextul carierei. Problematika identității este una complexă, ea fiind relevantă și legată de mentalitate (identitate personală, națională, statală, organizațională, profesională, culturală etc.). Noțional, identitatea semnifică faptul de a avea trăsături proprii, faptul de a fi identic cu sine însuși, ansamblul de date prin care se identifică o persoană [14, p. 737], iar identic înseamnă întocmai, aidoma, exact la fel cu altul, ceva ce coincide întru totul cu ceva sau cu cineva, cu altceva sau cu altcineva. Într-o altă interpretare a experților francezi, „l'identité psychologique fait l'objet du quatrième reproche: l'impression de stabilité de soi, d'être toujours le même être en dépit du changement des apparences physique, fait croire en l'identité de soi. La distinction d'avec l'autre renforce chaque jour cette conviction d'être un moi unique, échappant à toute fusion ou confusion possible [3, p. 217]. Ceea ce îl identifică pe individ, ceea ce mă identifică pe mine, acesta este limbajul, este vorbirea: „Ce qui fait le sujet, c'est essentiellement la parole: ce que je cherche dans la parole, c'est la réponse de l'autre. Ce qui me constitue comme sujet, c'est ma question. Pour me faire reconnaître de l'autre, je ne profère ce qui fut qu'en vue de ce qui sera” (Lacan) [3]. Așadar, menționează autorii francezi, „le sujet cherche son identité par l'échange de paroles avec l'autre. Les psychanalystes, qu'il s'agisse de Freud ou de Lacan, ont montré qu'il n'y a pas d'identité en dehors des identifications: „Je est un Autre”; „Ça parle avec Moi”; on pourrait multiplier les formules qui dissolvent ce mythe du moi psychologique, de l'identité originale et prétendument irréductible” [3, p. 218].

Identificarea are conotații de constatare, distingere a ceva sau a cuiva, comparație, asimilare a ceva, a cuiva: „Cu ajutorul procesului de identificare are loc distingerea imaginilor, formarea generalizărilor

și clasificarea lor, analiza sistemelor simbolice, clarificarea și evaluarea specificului profesional etc., iar atunci când obiectul identității este omul, identificarea se manifestă ca proces de constatare, distingere a calității, în baza căreia personalitatea poate fi atribuită într-o clasă, tip sau este recunoscută ca unică pe parcursul vieții sale” [15, p. 35]. Așadar, identificarea sintetizează patru domenii psihologice congruente și intersectabile ale realității socioculturale/sociopolitice și socioprofesionale:

- a) proces de unire a subiectului cu alt individ sau grup în contextul ancorajului emoțional care este vizibil și viabil în lumea lor internă și acceptat ca norme, valori și modele personale;
- b) perceperea și viziunea subiectului cu referire la alt om, la alt subiect drept continuare a propriei persoane; proiecție și atribuire a calităților, simțurilor și dorințelor personale;
- c) mecanism de plasare a subiectului în locul altuia care se manifestă ca pătrundere și ca trecere a propriei persoane în spațiul și timpul altui om (fenomenul de similitudine), conducând spre asimilarea sensurilor sale ca personalitate și care provoacă un anumit tip de comportament: altruism, empatie, umanism;
- d) atitudine în virtutea căreia un subiect, o persoană împărtășește valorile organizației și se identifică planar cu rațiunea de a fi a acesteia (identificarea cu organizația prin identitate afectivă și prin conveniență).

În această congruență se manifestă plener ego-grafia profesionalizării cadrelor didactice. Aici trebuie să explicităm și *noțiunea de subiect*, deoarece acest concept este utilizat frecvent în textul nostru. Și de data aceasta apelăm la exegeții francezi care afirmă următoarele: „Que reproche-t-on au juste à cette notion de *sujet*? D’abord sa signification étymologique: le sujet (de *subjectum* en latin, de *hipokeimenon* en grec) est un „jeté dessous” (par opposition à l’objet qui est un „jeté devant”). Jeté dessous quoi? Le sujet est ce qui est sous les actes qu’il accomplit. Le sujet est un „supposé-sétenir-sous” ce qu’il fait. Il est donc une substance (*sub-stans*) stable, permanente, qu’on peut retrouver a tout instant derrière ses faits et gestes. On pré-suppose par là qu’il n’existe aucune déchirure entre le sujet et ses actes; il sait ce qu’il fait, il se sait auteur de ses actes. Le rapport de soi à soi, dans le sujet, n’est pas brisé. Le sujet forme un tout indivisible. C’est un individu” [3, p. 216].

Astfel, în denotația și în conotația respective se identifică și congruența evoluției individuale, ce se concretizează în cariera profesională.

Cariera poate fi privită sub trei aspecte: economic, sociologic și psihologic [6, p. 2]:

- a) *sub aspect economic*, cariera reprezintă o succesiune a pozițiilor profesionale ocupate de o persoană;
- b) *sub aspect sociologic*, aceasta este privită ca o succesiune de roluri, fiecare rol fiind baza aceluia care va urma;
- c) *sub aspect psihologic*, alegerea carierei și succesul profesional țin de aptitudinile, interesele, valorile, trebuințele, experiența anterioară și aspirațiile fiecărui individ.

Toate acestea semnifică *sistemul de referință al comunității pedagogice școlare*, fie instituțională, regională sau republicană, însă această comunitate pedagogică mai trebuie să fie înzestrată și cu potențial sau cu spirit științific, deci pragmatic, cu *profesori reflectivi având experiență și cu activitate reflectivă* [18]; anume fiecare dintre aceste comunități pedagogico-științifice și pragmatice ar trebui să poată identifica anumite probleme, pe care le recunoaște drept legitime ale actului de educație, în timp ce pe altele nu le observă sau le consideră prea problematice pentru a mai consuma timp în dezbaterile lor.

În general, procesul de formare profesională inițială și continuă este situat între valorile cognitivismului și ale constructivismului. Aceste valori, denumite și modele pătrunse în pedagogie și care trebuie interpretate corect în contextul lor, se identifică în cadrul reflecției, aceasta presupunând practica reflectivă și profesorul reflectiv. Or, atât cognitivismul, cât și constructivismul sunt teorii ale cunoașterii în baza cărora se vehiculează că „în școală elevii trebuie inițiați în cunoașterea științifică, obiectivă, dar pornind de la cea subiectivă (constructivismul radical), trecând prin faza procesării informațiilor și asimilării cunoștințelor (constructivismul cognitiv) și ajungând la cel generalizat prin colaborare (constructivismul social) și apoi aplicat propriu (constructivismul social)” [10, p. 4]. Însă în procesul didactic tezele acestor teorii sunt valorificate prin adaptare specifică deoarece în clasă și în școală se produce un anumit tip de cunoaștere sub forma învățării pentru elevii novici, cu sprijinul profesorului, însă această învățare, precizează Elena Joița, este posibilă dacă „se asigură condițiile specifice, care să producă modificări, adaptări în elementele ce alcătuiesc sistemul instruirii: finalități, conținuturi, resurse, principii, strategii, proceduri, mijloace, organizare, evaluare, proiectare, management la nivelul clasei” [10]. Or, aplicarea acestora și conștientizarea spiritului științific și metodologic al lor depinde foarte mult de nivelul profesionalizării cadrelor didactice, de

nivelul competențelor transversale, de nivelul metacogniției și al creativității acestora, de nivelul logicității acțiunilor, adică de practica lor reflectivă, de mentalitatea lor, ceea ce se încadrează în ego-grafia profesionalizării lor.

Întrebarea apare atunci când conținuturile programelor, ale planurilor de formare inițială și continuă sunt ori nu sunt axate pe cunoașterea științifică și pe fundamentele filosofiei educației, deci pe o „manieră cognitivă și constructivistă”, deci pe „relația dintre știință și obiectul de învățământ, pe scopul general al educației și obiectivele educative ale școlii, pe corelația dintre cultura generală, cultura profesională și cultura de specialitate” [9, p. 115-116].

Responsabile pentru aceste demersuri sunt *sistemele de referință cognitive neaparente*: or, sunt stabilite anumite rezultate empirice, iar acestea sunt explicitate prin teorii și acest demers al gândirii se numește *inducție*. Prin raportare la ele, anumite conținuturi atrag atenția și primesc o fizionomie specială, una față de care anumite mostre de explicație sunt de la început lipsite de șansă, în timp ce altele devin atât de evidente, încât nimeni nu mai întreabă care sunt dovezile.

Urmând firul acestor reflecții, sesizăm că și astăzi sunt vizualizate probleme cu privire la curriculumul școlar din învățământul general, ele izvorând din lipsa experienței teoretice și practice de proiectare și de elaborare și generând confuzie în rândul cadrelor didactice, însă problema persistă și în rândurile responsabililor de politica educațională. Explicația rezidă și în aceea că termenul de curriculum are un câmp larg de cuprindere [13, p. 71-77], pe care trebuie să îl perceapă atât cadrele didactice, autorii de curriculum și de metodologii, cât și persoanele la nivelul factorilor de decizii [1]. În context, un exemplu este concludent: „Funcțiile curriculumului la disciplina *Limba și literatura română* vizează activitățile de predare-învățare-evaluare în diversitatea lor formativă, asigurând interesul permanent al elevului pentru formarea sa ca vorbitor și cititor elevat, cult, pentru stimularea și dezvoltarea sa ca receptor/producător de mesaje și interpret de texte diverse, ce au o funcționalitate evidentă în contextul actual. Din perspectiva cadrelor didactice, în conformitate cu principiile literaturii/artei, comunicării și recepțării, cu principiile conceptului educațional modern – învățământul formativ – *Curriculumul la Limba și literatura română* solicită o nouă atitudine față de elev, pe de o parte, tratându-l ca subiect al propriei formări comunicativ-lingvistice și literar-artistice, și față de materiile predate (sistemele și fenomenele limbii, operele și fenomenele literare), pe de altă parte, interpretându-le nu numai ca *valori imanente*,

ci și ca valori care sunt produse prin activitatea de învățare, comunicativă și literară a elevilor (valoarea *in actu*)” [12, p. 7]. Ce s-a punctat aici, în acest citat? Un conglomerat de entități doar. Poate autorii au dorit „să spună altceva”, dar... „nu le-a ieșit”? Poate au încercat „să mimeze” altceva prin incorectă îmbinare „formarea comunicativ-lingvistică”? Și tot în acest „document” se mai precizează că „*Limba și literatura română*, cu statut de disciplină școlară obligatorie..., integrează două domenii educaționale: educația lingvistică (EL) și educația literar-artistă (ELA), constituindu-se astfel ca disciplină școlară de tip integrat, demersul căreia este preponderent educativ, nu instructiv” [12] (aici : îmbinarea „demersul căreia...” este o construcție a frazei în spiritul limbii ruse, deci o calchiere). Așadar: cum și unde percep autorii limita între cele două componente ale didacticii – învățarea și educația, sau ei le dezintegrează? Cum înțeleg autorii curriculumului respectiv trilateralitatea predare-învățare-evaluare eliminând „demersul” său instructiv sau de învățare? Așadar, s-a ignorat didactica nu doar ca o știință descriptivă, ci și interogativă, activă și reflectivă, ce îmbină momente de reflecție, interpretări și analize critice cu evaluări personale ale cadrelor didactice. Să uităm de „Didactica Magna” a lui Comenius [4]¹, „arta universală de a-i învăța pe toți” (Omnes omnia docendi artificium)?! [5]. În acest „document” „s-a pierdut” limbajul ce semnifică funcționalitatea normelor, a sistemelor și a fenomenelor limbii, literaturii, artei și a „celorlalte discipline școlare”, dat fiind că limbajul este omul, iar omul este ființa limbajului, și omul este limbaj: „...l'êtré humain est avant tout un êtré de langage..., pour l'homme le langage exprime son désir inextinguible de rencontrer un autre, semblable ou différent de lui, et d'établir avec cet autre une communication..., le langage parlé est un cas particulier de ce désir et que, bien souvent, ce langage parlé fausse le vérité du message, à dessein ou non..., que les messages de ce jeu de masques de la vérité sont toujours dynamiques - vitalisants ou dévitalisants - pour la personne en cours de développement” [8, p. 7]. Aici trebuie să se conștientizeze că orice degradare individuală sau națională este numaidecât anunțată de o degradare riguros proporțională în limbaj! [17, p. 226].

² Comenius J.A., Didactica Magna. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970: „Didactica noastră are drept proră și pupă: să cerceteze și să găsească un mod prin care învățătorii, cu mai puțină osteneală, să învețe mai mult pe elevi, în școli să existe mai puțină dezordine, dezgust și muncă irosită, dar mai multă libertate, plăcere și progres temeinic, în comunitatea creștină să fie mai puțină beznă, confuzie și dezbinare – dar mai multă lumină, ordine, pace și liniște”, p. 6

Însă dimensiunile axiologiei și praxiologiei educației sunt afectate de implementările la nivel european și impactul acestora se identifică pe traseul individual, pe influența societății/pe politica educațională și pe conținutul teoriei educaționale/pe modernizarea reflexivă a educației. Anume aici ar trebui să se identifice *transumanismul cadrelor didactice*, competența lor transversală, starea și activitatea lor reflectivă, sesizarea reflectivă a unei schițe din istoria profesională a fiecărui cadru didactic, deci ego-grafia lui. Un exemplu concludent privind „schițarea portretului profesional al pedagogului”, deci a meseriei de profesor elaborată de mai toți participanții la concursul republican „Pedagogul anului” (precizăm că până în acest an au fost câștigătoare 121 de cadre didactice la cele trei nivele de învățământ - preșcolar, gimnazial, liceal) [19, p. 5-16]: „...nimic mai desăvârșit decât noblețe sufletului lui ce s-a născut odată cu cerul și pământul...”; „...el, creatorul, născut din propria cenușă...”; „...acest om cu puteri supranaturale...”; „...profesorul este dat de la Dumnezeu...”; „...profesorul este o lume...; profesorul este o stea...; ; ...profesorul - acest miracol al zilei de ieri și de azi, a pășit în această lume desculț (o inspirație din romanul „Desculț” al lui Zaharia Stancu? – nota noastră – N.V.), de frică să nu rănească firul de iarbă așternut la picioarele sale, ca să-i tămăduiască talpa după truda din „minele de sare ale sudorii”, vorba poetului, a pășit lin, răspândind parfumul suav al luminii de viață și toată întinderea a devenit rai...”, etc., etc.

Ce semnifică acestea: „portretizare”? Nimic altceva decât lipsa autocunoașterii și a percepției de sine, deci a identificării sale profesionale! Deducem că, din „esența” acestor „reflecții”, profesorii, fiind „entuziaștii” care apar în fața elevilor, mai au curaj să declare moravuri, să mimeze idealuri educaționale, să viseze perfecțiunea generațiilor, iar pe lângă impresiile de „buricul înțelepciunii” rămânem la periferia tendințelor tinerei generații... Uimitor!, ei înșiși nu știu cine sunt, nu sesizează „ego”-ul profesionalizării lor. Însă deseori declarăm teze pe care noi înșine cu greu le mai credem, așteptăm reflecția comportamentului- model de „inteligent”, pe când discipolii noștri așteaptă relevanță în tot ceea ce fac. Aici se mai face vizibilă și problema unor predictorii ai indeciziei în alegerea carierei profesionale [16, p. 10-24], dar și a „opiniilor și a credințelor” [11].

Ce ar însemna acestea?. Cu certitudine, ele relevă că în „ego”-grafia profesionalizării cadrelor didactice mai există lipsa zone unde sălășluiesc și sunt vii valențe asociate percepțiilor pozitive, imaginilor reale și curate, dialogurilor suspendate, însă fidele rosturilor școlii din republica noastră. Ele identifică

și lipsa sentimentului de „*cogito*” și de „*ego*”, de „*eu*” afectiv, intelectual, aidoma tipului de „*Bel-Ami*” al lui Guy de Maupassant, deci caracteristicile logicii afective și logicii raționale, un fel de „*sema*” și „*phoros*”, deci un „conducător de semne”, căci și cuvintele sunt semne lingvistice, iar ideile sunt semne inteligibile și filosofice. Astfel, precizează exegeții francezi [3, p. 217], „avec Descartes, le „je” devient sujet philosophique”. Mais quel sujet?”. Și exegeții continuă:

- a) un „*je*” *générique* : le je du „je pense” est celui de tout homme..., il s’agit de penser par soi-même. Ce „je” *générique* pose ce qui est commun à tous les hommes, définit l’être humain comme conscience et libre arbitre, mais pose en même temps le sujet de la connaissance, dans ses caractères généraux;
- b) un „*je*” *individuel* : on ne peut cependant exclure l’idée d’un „je” individuel chez Descartes. Le *Discours de la méthode* et les *Méditations* sont écrits à la première personne, c’est son aventure intellectuelle qu’il nous rapporte. La philosophie cartésienne ancre la question de la connaissance dans l’expérience existentielle d’un savant qui trouve ses plus „extrêmes contentements” dans la recherche de la vérité [7];
- c) un „*je*” *social*. Poser le cogito comme fondement, en faire un point de départ absolu, c’est peut-être oublier le contexte socio-historique nécessaire pour qu’un homme repense le fondement de toute vérité à partir de lui-même et de lui seul. Le rationalisme cartésien est idéaliste d’une part parce qu’il définit l’essence de l’homme par sa pensée, d’autre part parce qu’en instaurant l’individu humain dans sa pleine dignité de personne pensante et libre, il le pose comme donné d’emblée, indépendamment d’un devenir social (où sont précisément en train de s’affirmer l’initiative et la liberté individuelle)."

Acestea au o imensă putere de cuprindere în *logica rațională a structurilor lor comportamentale*, rezonante deseori cu sensibilitatea argumentației spontane, originale și temeinice, cu care animă jocul creației didactice în „ego”-grafia profesionalizării cadrelor didactice. Cu atât mai mult, în acest context este vorba despre aceea că activitatea noastră, mai ales socioprofesională, semnifică un proces de interacțiune între noi și mediul înconjurător, și aceasta semnifică *unitatea între gândire și limbaj* în care cunoștințele se constituie „sub forma unor propoziții, adică a unor afirmații sau negații a ceva despre altceva. Pentru a le deosebi de propozițiile ce comunică întrebări, oriunde, dorințe etc., cele care exprimă cunoștințe se numesc propoziții cognitive, astfel derivarea unei propoziții din alte propo-

Tabelul 1. Descrierea formelor de logică

Nr. d/o	Denumirea logicii	Valori de referință ale logicii
1	Logica biologică	Are menirea să ghideze conservarea ființelor și crearea formelor lor și produce adaptări dirijate într-un sens determinat, de către forțe ce nu le cunoaștem. Aceste forțe par să acționeze de parcă ar avea o rațiune superioară celei pe care o avem noi și nu au în ele nimic mecanic, deoarece acțiunea lor variază în fiecare clipă potrivit scopului de realizat.
2	Logica afectivă	Ea se mai numește logica sentimentelor, distinctă de logica rațională, deoarece aceste două forme de logică diferă mai ales prin aceea că asociațiile intelectuale pot fi conștiente, pe când cele ale stărilor afective rămân inconștiente. Logica afectivă dirijează majoritatea acțiunilor noastre.
3	Logica colectivă	Ea explicitează că omul în stare de mulțime se comportă diferit de omul izolat, el este călăuzit de o logică specială, întrucât ea implică existența de elemente observabile numai în mase.
4	Logica mistică	Ea este rezultatul unei stări particulare a spiritului, stare fizică mistică. Pentru mentalitățile mistice înlănțuirea lucrurilor nu are nici o regulă; ea depinde de ființe sau de forțe superioare, noi nefăcând altceva decât să ne supunem vrierilor acestora. Logica mistică a determinat și determină totdeauna un mare număr din actele imensei majorități a oamenilor.
5	Logica rațională	Ea semnifică arta de a asocia în mod voluntar reprezentările mentale și de a percepe analogiile și deosebirile lor, deci raporturile dintre reprezentări. Este aproape singura de care s-au ocupat psihologii.

ziții este o activitate a gândirii raționale, uneori de mare complexitate numită *inferență*. Mai exact, inferența este procesul rațional prin care din anumite propoziții cunoscute (considerate) ca adevărate, numite *premise*, este derivată o nouă propoziție numită *concluzie*. Altfel spus, prin inferență se înțelege procesul de gândire prin care o anumită propoziție (concluzie) este întemeiată (justificată) pe baza altor propoziții (premisele)” [2, p. 6-7]. Și, aici, *Sic!*, nu este oare necesar studiul logicii, mai ales, în clasele de liceu, dar, și mai ales, în cadrul profesionalizării cadrelor didactice?!

Referitor la logica rațională a structurilor comportamentale, acestea sunt guvernate de forme de logică diferite. Comportamentul și acțiunea constituie singurul criteriu al unei logici, iar diferite logici conduc la rezultate diferite, după cum se vede în Tabelul 1 (apud: Le Bon Gustave).

Toate formele de logică definite mai sus se pot suprapune, pot fuziona și se pot confrunta la una și aceeași ființă. De aici derivă opiniile, cunoașterea și credințele noastre. Opiniile și credințele sunt fenomene psihosociale de o vitală importanță în existența oamenilor, iar problema credinței, confundată uneori cu aceea a cunoașterii, semnifică una sensibil distinctă. *A ști* și *a crede* sunt lucruri diferite, și nu au aceeași geneză. Totuși, din opinii și credințe derivă cunoașterea și concepția despre viață și comportarea noastră, iar, în consecință, și majoritatea evenimentelor sociale, istorice, profesionale etc.

Acestea solicită formarea mentalității cadrelor didactice, deoarece activitatea cadrului didactic este fundamentată pe procesele gândirii, ele fiind corelate de mentalitate în anumite zone [15, p. 317], și anume:

- zona clarității maxime a conștiinței ce se realizează în autocunoașterea omului în cadrul activității sale;
- zona clară a conștiinței;
- zona în care activitatea psihică se coboară mai jos de pragul conștiinței/preconștiinței, al subconștientului;
- zona inconștientului.

Aceste zone de activitate mentală reprezintă procesul de autocunoaștere (de cunoașterea de sine), conform figurii de mai jos (apud : Patrașcu D., Gaștea R.):

În contextul acestor zone, există și cinci algoritmi ai sistemului de gândire: sistemul de gândire construit pe „bunul simț”; sistemul religios de gândire; sistemul ezoteric de gândire; sistemul științific de gândire; sistemul filosofic de gândire.

Toate aceste sisteme fundamentează mentalitatea cadrului didactic. Aici trebuie să înțelegem că *mentalitatea* semnifică și atitudinea față de muncă, orientarea stabilă a minții, grila de conștientizare a fenomenelor sociale, filtru, cod de decodare ce se interpune între individ, grupul social și societate, conform tabelului 2:

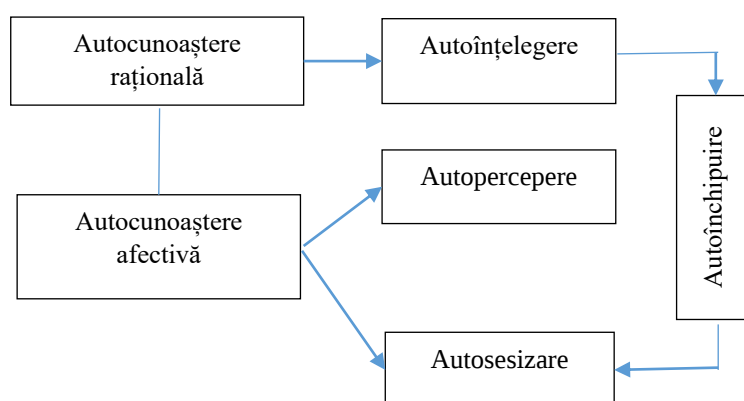


Figura 1. Reprezentarea procesului de autocunoaștere

Aceste atitudini edifică *performanța* (profesională ori socială), care, în orice domeniu, se bazează pe mii de eșecuri mărunte, iar magnitudinea succesului este direct proporțională cu numărul acestora (dacă ceva este mai bun ca tine la ceva, probabil că este din cauză că a avut parte de mai multe eșecuri în acel ceva; dacă ceva este mai slab decât tine, este din cauză că nu a trecut prin experiențele dureroase de învățare prin care ai trecut tu). Astfel, se evidențiază anumite tipuri de gândire în activitatea cadrelor didactice care sunt următoarele:

- a) după formă: judecata (imaginar-acțională, imaginar-obiectuală), raționamentul (inductiv, deductiv, abstracțional-logic);
- b) după caracterul problemei rezolvate: teoretice, practice (operative);
- c) după gradul de desfășurare: discursională, intuitivă;

- d) după gradul noutății și originalității (creativității): gândire convergentă, gândire divergentă.

Însă importante sunt caracteristicile de bază ale gândirii, acestea fiind inteligența, fermitatea, profunzimea, plasticitatea, curiozitatea, imensitatea, creativitatea, viteza (spontaneitatea) etc. și de aceea este necesar ca în actul didactic al disciplinelor școlare să nu fie instaurate *difficultăți de ordin atît psihologic în termeni de anxietate, de frustrare și disperare, factori de stres, dificultăți interacționale, situații tensionale, conflicte de rol, cât și de sindrom cvasicomplet al șocului cultural* suferit de elevi, iar supunerea voluntară la această formă subtilă de agresiune, reprezentată de șocul cultural, îl plasează pe elev la cealaltă extremă, aceea a *umilinței* [19, p. 5-16].

În concluzie, ego-grafia profesionalizării cadrelor didactice trebuie să fie „diagnosticată” în con-

Tabelul 2: Tipuri de atitudini (conform clasificării Linton-Oleron)

Nr. d/o	Tipul de atitudine	Caracteristici ale atitudinii
1	Atitudinea față de profesie	Structurează următoarele elemente: dorința de performanță; interesul constant; perseverența în profesie; dragostea față de profesie; dorința de perfecționare și autodepășirii; aprecierea deosebită asupra carierei și profesiile alese.
2	Atitudinea față de muncă, pregătirea profesională	Structurează următoarele elemente: conștiinciozitatea; inițiativa; dragostea față de muncă și de pregătirea profesională; sârguința; hărnicia; disciplina în muncă.
3	Atitudinea față de propria persoană	Structurează următoarele elemente: siguranța de sine; stăpânirea de sine; demnitatea personală; încrederea în forțele proprii; spiritul decisiv; perseverența; curajul și bărbăția; modestia; amorul propriu.
4	Atitudinea față de societate	Structurează următoarele elemente: sociabilitatea; umanismul; cinstea; independența; principialitatea; spiritul critic și autocritic; combativitatea; încrederea în oameni și în structurile sociale.
5	Atitudinea creativă	Structurează următoarele elemente: interese cognitive, de cunoaștere; încrederea în forțele proprii; încrederea puternică în realizarea de sine; devotamentul pentru profesia aleasă; dragostea și receptivitatea pentru inovații; simțul valorii.

textul programelor de formare inițială și continuă prin conținutul cărora se poate selecta congruența „medicamentelor”, a intervențiilor corective sau a mecanismelor și a metodelor esențiale culturale, filosofice, logice, axiologice, sociopolitice și socioculturale. Toate acestea trebuie conectate atât la curriculumul disciplinar, cât și la problema manualului școlar. Acesta din urmă, deocamdată, nu este perceput ca instrument al dicotomiei „a învăța” și „a forma/a se forma” și de aceea trebuie clarificate valențele și funcțiile manualului școlar în perspecti-

va informării cadrelor didactice și a formării autorilor de manuale școlare care vor participa la concursul respectiv, deoarece în acest sens există curențe și lacune indezirabile și intolerabile. Punctăm că formarea autorilor de manuale este cea mai esențială rezolvare a problemei privind asigurarea elevilor cu manuale școlare de calitate ce le-ar potența atât procesul de a învăța, cât și acela de a se forma ca intelectual. Dar despre aceasta vom dezbate în altă intervenție a noastră.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BERGER, G. *Omul modern și educația sa*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
2. BIELTZ PETRE. *Logica. Manual pentru clasa a X-a licee și clasa a XI-a, școli normale*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
3. BOURDIN DOMINIQUE, GUISLAIN GILBERT, YACOPIN PAUL, NICOLLE JEAN-MARIE, WINTER GENEVIÈVE, PICARD CHRISTOPHE. *100 Fiches de culture générale. Histoire de la pensée*. Paris: Bréal, 1995, 6ème édition.
4. COMENIUS, J.A. *Didactica Magna*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
5. COMENIUS, J.A. *Arta didactică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
6. CRISTEA, S. *Perfecționarea cadrelor didactice*. În: *Didactica Pro...*, 2001, nr. 3(7).
7. DESCARTES RENÉ. *Discours de la methode*. Paris: Nathan, 1981.
8. DOLTO FRANCOISE. *Tout est langage*. Carrere: Veritages du Nord, 1987.
9. IONESCU MIRON, RADU IOAN. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2004.
10. JOIȚA ELENA. *Învățarea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Aramis, 2006.
11. LE BON GUSTAVE. *Opiniile și credințele*. București: Editura Științifică, 1995.
12. LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ. *Curriculum național. Clasele V-IX*. Chișinău: Lyceum, 2020.
13. LUNGU VIORELIA. *Proiectarea curriculară bazată pe competențe*. În: *Materialele Conferinței republicane a cadrelor didactice*, 11-11 martie 2018. Chișinău: Tipografia UST, 2018.
14. NOUL DICȚIONAR UNIVERSAL AL LIMBII ROMÂNE. Ediția a 5-a revăzută. Chișinău: Editura Litera, 2017.
15. PATRAȘCU, D., GARȘTEA, R. *Fantasma mentalității*. Chișinău: Î.S.F.E.-P. Tipografia Centrală, 2011.
16. STĂRICĂ CRISTINA ELENA. *Predictori ai indeciziei în alegerea carierei profesionale în rândul adolescenților. Studiu exploratoriu*. În: *Psihologie*. Chișinău. 2013, nr.1.
17. VICOL NELU. *Comunicarea umană: surse și resurse*. Ediția a II-a completată. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2022.
18. VICOL NELU, POGOLȘA LILIA, ȚVIRCUN VICTOR (coord.). *Educația de calitate în contextul provocărilor societale*. În: *Materialele Conferinței Științifice cu participare Internațională*, 21.10.2022. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2022.
19. VICOL NELU. *Profesionalizarea cadrelor didactice: sistem de semnalizare a poziției ierarhice*. În: *Univers Pedagogic*, 2023, nr. 1 (77), ISSN 1811-5470.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.3.04>
 CZU: 378.126:001.5=111

THEORY AND METHODOLOGY OF THE PROFESSIONALIZATION OF THE TEACHING STAFF - A NEW DIRECTION OF RESEARCH IN EDUCATION SCIENCES¹

Aliona AFANAS,

doctor habilitatus, associate professor,
 „Ion Creangă” State Pedagogical University
 ORCID iD: 0000-0001-6369-0940

Abstract: The article presents the essential ideas of a new research direction in Education Sciences: the **Theory and methodology of the professionalization of the teaching staff**. An important issue in the process of continuing vocational training is the development of professional skills of teachers connected to new national and international professional standards. Lifelong learning promotes the competence of all individuals to manage their change and build their future in professional and personal activity, in response to threats and opportunities related to demographic change, the climate crisis, the rapid evolution of technology. In this context, a priority place in the educational policy documents at international level belongs to the professionalization of teachers, based on the significant socio-psychopedagogical conditions for achieving the established performance objectives and making important decisions in the field of continuous professional training of teachers.

Keywords: professionalization, teachers, lifelong learning, professional competences, teacher professionalization theory, professionalization paradigm, professionalization referential.

TEORIA ȘI METODOLOGIA PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE – O NOUĂ DIRECȚIE DE CERCETARE ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

Rezumat: Articolul prezintă ideile esențiale ale unei noi direcții de cercetare în științele educației: **Teoria și metodologia profesionalizării cadrelor didactice**. O problemă importantă în procesul de formare profesională continuă vizează dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice racordate la noile standarde profesionale naționale și internaționale. Învățarea pe tot parcursul vieții promovează competența tuturor persoanelor de a-și gestiona schimbarea și de a-și construi viitorul în activitatea profesională și personală, ca răspuns la amenințările și oportunitățile legate de schimbările demografice, criza climatică, evoluția rapidă a tehnologiei. În contextul dat, un loc prioritar în documentele de politici educaționale la nivel internațional revine profesionalizării cadrelor didactice, reieșind din condițiile socio-psihipedagogice semnificative pentru realizarea obiectivelor de performanță stabilite și luarea deciziilor importante în domeniul de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

Cuvinte-cheie: profesionalizare, cadre didactice, învățarea pe tot parcursul vieții, competențe profesionale, teoria profesionalizării cadrelor didactice, paradigma de profesionalizare, referențial de profesionalizare.

ABBREVIATIONS:

CPT – continuous professional training
 EU – European Union
 Abrevieri: FPC - formare profesională continuă
 UE – Uniunea Europeană

Introduction. Lifelong learning and continuous professional training become strictly necessary activities for the employees in the field of work, and the educational context requires significant investments in the development of the professional competences of the teaching staff.

UNESCO has presented a report on a new vision of lifelong learning by 2050, stressing the need to promote a culture of learning that could meet societal challenges by restoring a holistic vision of lifelong learning [1].

Thus, lifelong learning provides opportunities for employment and entrepreneurship by developing the professional competences of teachers and creates more cohesive and sustainable communities.

In this sense, the professionalization of the teaching staff becomes an imperative of the today's

¹ Articolul este elaborat în cadrul proiectului de cercetare instituțională *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Cifru: 20.80009.0807.45

society. An important problem, recognized by the actors involved in education, in general, and in the process of continuous professional training, in particular, is aimed at developing the professional skills of the teaching staff connected to the new professional standards.

The *Commission's Communication on the Agenda for Skills in Europe* proposes EU actions in the field of education and training to support partnerships on the development of professional competences, qualification, requalification and empowering lifelong learning [9]. A major objective concerns the *Competences Pact* (action 1. Establishing a Pact for the development of professional competences and action 2. Consolidating information on the development of professional competences), launched during the *European Week of Professional Competences*, where it is emphasized the need to develop professional competences in the context of online learning throughout life [8].

The key component in the continuous professional training program is the professional competences of the teaching staff, which must be continuously developed to meet the demands of the society both nationally and internationally. Another goal regarding continuous professional training refers to the implementation of a teaching career management system with a high degree of flexibility to offer the diversification of professional paths for the development of the teaching career.

The professionalization of the teaching career is one of the objectives aimed at the quality of education worldwide, and the policies proposed by the European Union converge towards a common vision of this goal.

Once again, we highlight that one of the directions of streamlining the continuous professional training of teachers emphasizes the need for judicious correlation between the needs of professional development and the curricula implemented in the educational system. This desideratum can be achieved by implementing a paradigm and methodological tools for professionalizing teachers, correlated with societal challenges and current trends.

Such a paradigm and the proposed tools can generate connections between the basic components of continuing vocational training from the perspective of lifelong learning, ensuring the functionality of the continuing vocational training system. Scientific research in the field is shaped according to the socio-psychopedagogical reality, demonstrated by actuality and necessity in different periods of scientific evolution: the permanent need for continuous

professional training is accentuated with each stage of social development that causes uncertainties, contradictions, new dimensioning and value reconceptualization.

The purpose of the research consists in the analysis of educational policies in the field, which mentions that the professional training of the teaching staff is a priority of the society in general and of the CPT system, in particular, approached holistically to achieve an essential mission: professionalization of the teaching staff (the development of professional competences correlated with societal, professional and personal needs).

An important role with reference to continuous professional training is played by the epistemological values contained in the national educational policy documents, such as: *the Education Code* [3], *the Standards of teachers' continuous training in general secondary education (2007)* [2], *the Regulation on adults' training continuous education (2017)* [10], *the Methodology for developing adult vocational training programmes and curriculum in lifelong learning (2023)* [7], *the Regulation for teachers' attestation in general, professional technical education and psycho-pedagogical assistance services (2020)* [11] etc.

In this regard, the research carried out introduced a new research direction in Education Sciences at national level the **Theory and methodology of the professionalization of the teaching staff**.

The research carried out will contribute to the development of continuous professional training programs for teachers according to individual, institutional, local, national professional needs.

Results and discussions. The analysis of concepts, paradigms, theories, conceptions, theoretical approaches, models generated in the context of Education Sciences, promoted in education policy documents, directed the research to substantiate a theory in Education Sciences: **Theory of the professionalization of the teaching staff**.

Thus, from the perspective of research needs, the **Theory of the professionalization of the teaching staff** is the result of theoretical analyzes and syntheses, scientific reflections on the development of systemic-holistic and action-strategic approaches to the process of FPC of the teaching staff (Figure 1).

The effort of the analyzes to determine the theoretical specificity of the system and the process of the continuous professional training of the teaching staff led us notably towards the elucidation of a series of theories, which represent the scientific foundations and constitute the basic benchmark in

the modeling of a construct of relevance, contributing to the scientific foundation of the **Theory of the professionalization of the teaching staff**.

In the given context, the **Theory of the professionalization of the teaching staff** consists of the key concepts: continuous professional training, professional competences of the teaching staff,

professionalization, represented by the behaviorist, cognitivist, constructivist, action paradigms, focused on theories and models, action-strategic principles and functions of CPT, development of the professional identity and the dimensions of the professionalization of the teaching staff.

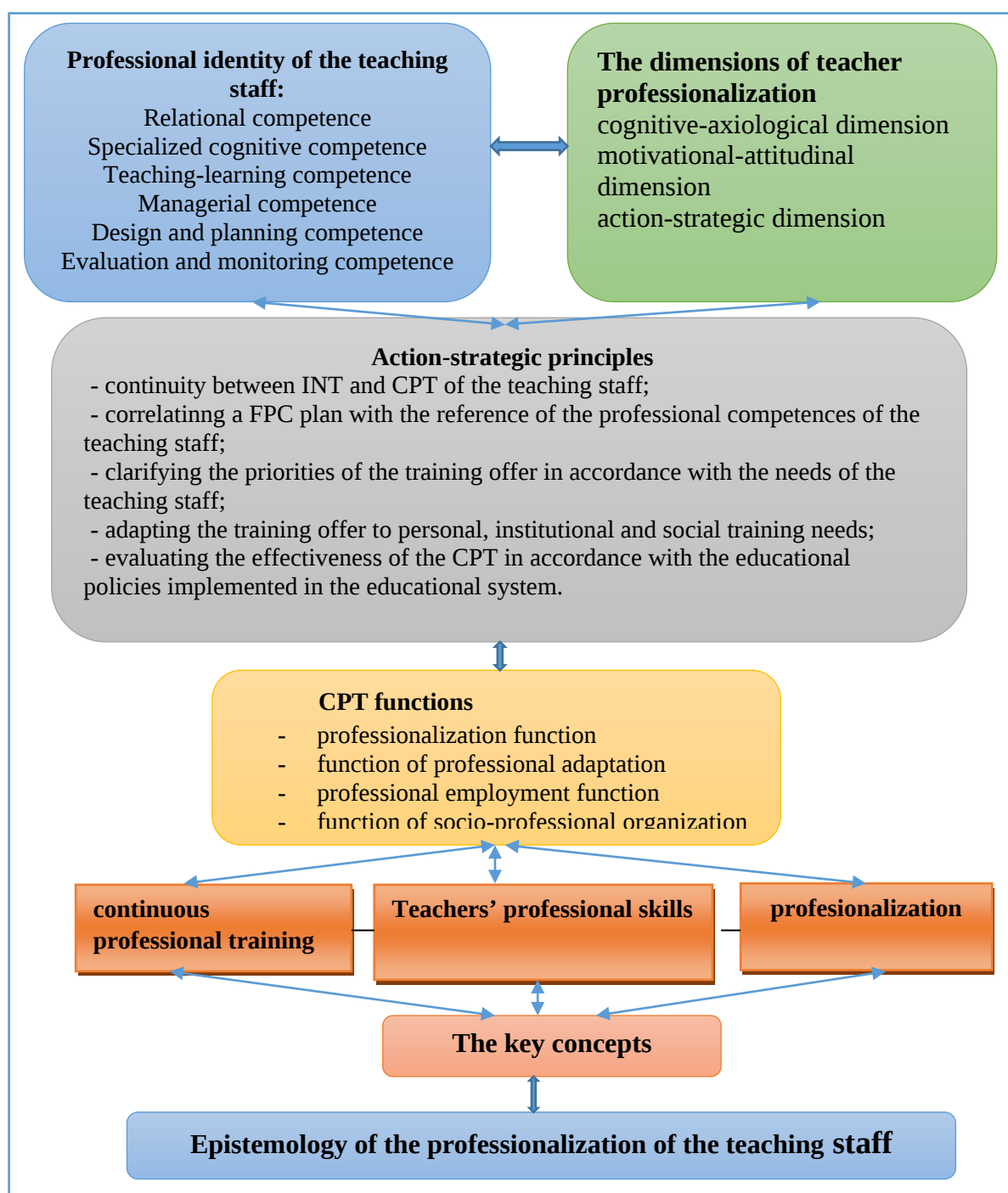


Figure 1. *Theory of the professionalization of the teaching staff*

As a result of the analysis and synthesis of paradigms, theories and models, we present the episte-

mological benchmarks regarding the professionalization of the teaching staff in Table 1.

Table 1. *Epistemology of the professionalization of the teaching staff*

Paradigms	Theories and models	Conceptual significances
The behaviorist paradigm	<i>theory of learning through conditioning</i> (E. L. Thorndike)	„learning is essentially subordinated to the action of the following laws: readiness, exercise and effect” [6, p. 42];
	<i>classical conditioning theory</i> (I. Pavlov)	„the presence of the unconditioned stimulus for an activity through the repeated combination of a neutral original stimulus..., which lead to the satisfaction of primary needs” [6, p. 43];
	<i>the theory of learning by association</i> (E. R. Guthrie)	„learning essentially depends on interests and inclinations” [6, p. 44];
	<i>probabilistic theories of learning</i> (B.F. Skinner's operant conditioning)	it emphasizes the role of feedback and its importance for the teaching-learning-evaluation process;
	systems theory of behavior (C. L. Hull)	„there are two elements that must be transferred: equivalence of stimuli (explained on the basis of generalization) and equivalence of responses (depends on their oscillation)” [6, p. 46];
	<i>learning orientation theory</i> (E. C. Tolman)	„learning processes arise as a result of specific orderings of impulse objectives that are repeatedly presented to the body” [6, p. 47];
	behaviorist (behavioral) models	<i>full learning</i> (Bloom, Carroll) or <i>directed instruction</i> (Glaser and Becker, 1981, 1992): the basis of the act of learning is self-determination and self-responsibility;
	<i>learning personal control</i> : (Rimm and Masters, 1974, 1986; Thorsen and Mahoney, 1974, 1996);	it emphasizes the presence of feedback for changing personal behavior and develops self-management strategies for the pupils involved in learning;
	<i>assertion learning</i> (Alberti and Emmons, 1978, 1989)	it emphasizes the analysis of interpersonal and group communication in order to avoid stressful situations arising in the educational process;
The cognitivist paradigm	<i>learning by imitation</i> (A. Bandura)	It analyzes social behavioral mechanisms and distinguishes the following operations present in imitation processes.
	<i>cognitive theories:</i>	<i>the operational theory of learning</i> (P. I. Galperin), <i>the theory of psychogenesis of knowledge and intellectual operations</i> (J. Piaget), <i>the genetic-cognitive and structural theory</i> (J. S. Bruner), <i>the theory of cumulative-hierarchical learning</i> (R. Gagné), <i>the theory of cognitive organizers and anticipatory progress</i> (D. P. Ausbel), <i>holodynamic theory of learning</i> .
	<i>operational theory of learning</i> (P. I. Galperin)	it focuses on the operational structure of human activities and on the orientation of cognitive-reflexive and action types of activity;
	<i>the theory of psychogenesis of knowledge and intellectual operations</i> (J. Piaget)	knowledge of the external world begins with the immediate use of things;
	<i>genetic-cognitive and structural theory</i> (J. S. Bruner)	in the learning process, the emphasis must be on discovery, placing the child in a situation to solve problems;
	<i>cumulative-hierarchical learning theory</i> (R. Gagné)	knowledge is ordered in a systematized series, ranked according to the criterion from simple to complex (first a simple ability is learned, then a complex one);
	<i>theory of cognitive and anticipatory progress organizers</i> (D. P. Ausbel)	learning is seen from two perspectives: from the product of knowledge (receptive learning and discovery learning) and from the mechanism of understanding the meaning of learning (conscious learning and mechanical learning);
	<i>holodynamic theory of learning</i> (R. Titone)	six new types of learning: learning attitudes, dispositions, motivations; opinions and beliefs; intellectual and/or volitional self-control; capabilities; social; organizational capabilities;
	<i>cognitive development</i> (I. Neacșu)	it represents a synthesis of the interactions between cognition, metacognition and social cognition, between thinking, intelligence and the other initial complex cognitive processes (perception, representation, memory, imagination);

	<i>metacognition</i> (I. Neacșu)	the cognitive processing of information, by developing the self-regulation capacities of learning;
	<i>social cognition</i> (M. Șleahțișchi)	at the basis there are interpersonal relationships, which strengthen the professional and social community;
Constructivist paradigm	<i>the psychological theories of learning</i> (adapted to the teaching staff): a) <i>models based on constructivist schemes</i> :	- derived from <i>associationist theories</i>, as a process of accumulation and processing of sensory experience; - derived from <i>theories of learning through conditioning</i>; - based on semiotic (verbal) theories of learning; - based on <i>the operational theories of learning</i>;
	a) <i>models of psychological approach to the teaching staff training process</i> (adapted to the field of continuous professional training):	- <i>the logocentric model</i>, based on notional, logical learning; - <i>the empiriocentric model</i>, built on the valorization of the trainee's varied experiences in the action of independent knowledge; - <i>the technocentric model</i>, centered on efficiency and performance in education, as well as on the rationalization of the teaching-learning process, in the sense of decomposing learning into component operations [6, p. 69]; - <i>the sociocentric model</i>, emphasizes the social organization of learning [6, p. 69]; - <i>the psychocentric model</i>, in which the focus falls on the learning subject: the theory of formal stages of intellectual knowledge, centers of interest, the model of full learning, the model of cumulative sequences [4, 5]. - <i>the formative model</i>, centered on the idea of personality formation; (the essential components represent the epistemology of constructivism and the skills needed in the initial training of the teaching staff, mentions V. Gh. Cojocaru; - <i>the modular model</i>, centered on the holistic and holodynamic approach to learning; - <i>the informational model</i>, based on cognitivist, cybernetic ideas and modern technologies; - <i>the model of the didactic action</i>, based on the formation of sets of action, learning, on the structuring of the content and on the orientation of the learning process, according to current theories;
Socio-constructivist paradigm	<i>Constructivist, sociological and interactive dimensions.</i>	- the construction of meanings by the members of some social groups; the activities and products made within a group as a whole help to shape the members' behavior within the group;
Action paradigm	<i>action theories</i> (J. Piaget)	- it emphasizes behavior, conduct from the general perspective of development; learning is based on the processes of assimilation and accommodation, considered parts of a unitary and qualitatively balanced process. That's why according to these theories, in the event of discord between the objectives and the subject or situation, the continuous professional training process will be oriented to produce a rebalancing between assimilation and accommodation.

The teacher professionalization pathway should focus on a combination of CPT standards and CPT programs of the teachers' choice to achieve them. Access for the development of the professionalization path should be open and flexible, based on performance levels, on criteria for each stage of career development. In the given context, is needed **a new paradigm of CPT from the perspective of the professionalization of the teaching staff** in the continuous professional training system (Figure 2).

In the view of our research, the concept of open professionalism represents the totality of so-

cio-psycho-pedagogical conditions, which define the presence of a rigorous system of selection and recruitment of the teaching staff, drawing a conceptual and methodological framework for the professionalization of the teaching staff, based on the development of a continuous professional training system of the teaching staff.

Thus, an important step in the development of the professional competences of the teaching staff is *the rethinking of the set of professional competences required by them and the entire CPT program and CPT curriculum*, which requires systemic changes,

targeting aspects of the educational policy in the CPT field, the general conception and the CPT contents, the institutional structures and their way of functioning, according to *the new CPT model*, which assumes new purposes in the professional development of the teaching staff.

The methodological dimension of the teachers' professionalization in CPT aims at: the praxiological construct of the teachers' professionalization made through the *CPT Referential from the perspective of the professionalization of the teaching staff*, which contains: the socio-psycho-pedagogical conditions,

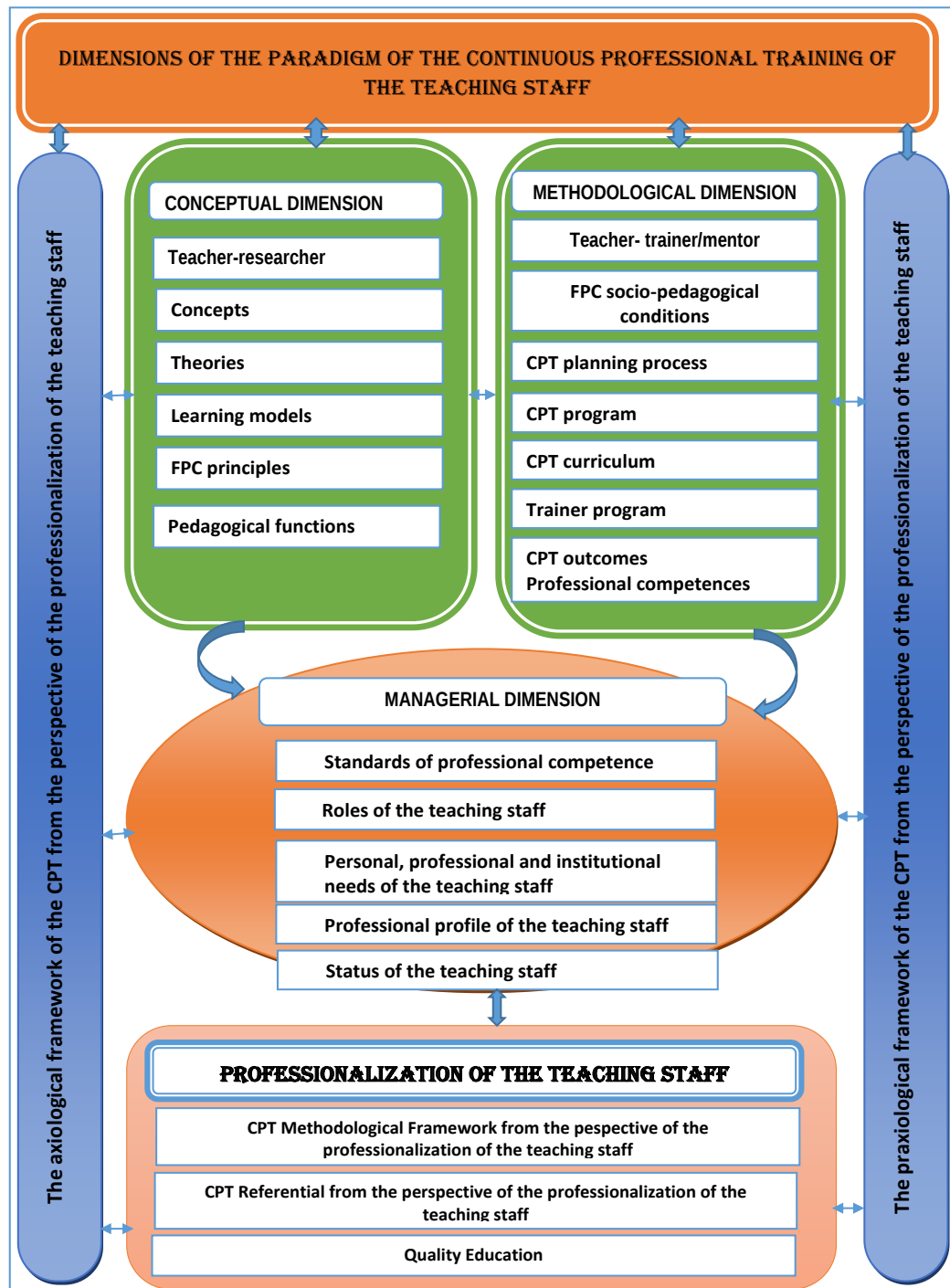


Figure 2. Paradigm of the professionalization of the teaching staff

the outcomes of CPT/professional competences, the planning of the CPT process, the CPT program, the CPT curriculum, the trainer's program and the tools for identifying the teachers' professionalization needs, etc., all constituting units of the *CPT Paradigm from the perspective of the professionalization of the teaching staff*.

In conclusions, the scientific foundation of the *Theory of the professionalization of the teaching staff* allowed the conceptualization of the *CPT Paradigm from the perspective of the professionalization of the teaching staff* based on the conceptual, methodological and managerial dimensions of the CPT of the teaching staff.

The Paradigm of CPT from the perspective of the professionalization of the teaching staff represents

the axiological framework and the praxiological framework of CPT, the change of theoretical and practical aspects as a more effective solution in CPT, the professionalization path in search of a new balance between societal challenges and CPT requirements of the teaching staff, is a new model of the approach and interpretation of the educational reality through its components.

The Paradigm of CPT from the perspective of the professionalization of the teaching staff identified the elaboration of the *CPT Methodological Framework from the perspective of the professionalization of the teaching staff*, which can serve as a basis for the theoretical and praxiological foundation of the CPT of the teaching staff from the perspective of the professionalization of the teaching staff.

Bibliography

1. *Adopter une culture de l'apprentissage tout au long de la vie. Une contribution à l'initiative. Les futurs de l'éducation. Rapport d'une consultation transdisciplinaire d'experts.* Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Education 2030, 2021. 57 p. ISBN 978-92-820-2144-6.
2. CARA, A., CERBUȘCA, P., CHICU, V. et. al. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general.* Chișinău, 2016. 9 p.
3. *Codul Educației.* Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324, art. Nr: 634; data intrării în vigoare: 23.11.2014 (cu modificările ulterioare: 2016, 2017, 2018, 2019).
4. DUMITRU, I. Al. (coord.) *Calitatea formării personalului didactic.* Timișoara: Mirton, 2007. 354 p. ISBN 973-578-605-2.
5. DUMITRU, I. Al. *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice.* Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2008. 332 p. ISBN 975-973-46-0869-0.
6. IUCU, R. B. *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative.* Ed. a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2008. 224 p. ISBN 978-973-46-1151-1. (35 (152))
7. *Metodologia de elaborare a programelor de formare profesională a adulților și a curriculumului în cadrul învățării pe tot parcursul vieții* (2023) https://mecc.gov.md/sites/default/files/metodologia_de_elaborarea_a_programelor_de_formare_profesionala_a_adultilor_si_a_curriculumului_in_cadrul_invatarii_pe_tot_parcursul_vietii_0.pdf
8. Philosophical Perspectives in Education. Part 2. [online]. [citat 01.02.2018]. Disponibil: <https://oregonstate.edu/instruct/ed416/PP2.html>.
9. Politica UE în domeniul educației și formării profesionale, 2020. https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_ro
10. *Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților*, aprobat prin Hotărârea de Guvern Nr. 193 din 24.03.2017, publicat la 31.03.2017 în Monitorul Oficial Nr. 92-102, art. Nr: 266. Disponibil la: <http://lex.justice.md/md/369645/>
11. *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică*, 2020. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_atestare_pentru_publicare_in_monitorul_oficial_0.pdf.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.3.05>
CZU:37.014.3

COMPETENȚELE-CHEIE: MIZĂ SOCIALĂ, CONTEXT DE FORMARE ȘI PROBLEME DE IMPLEMENTARE¹

Maria HADÎRCĂ,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID iD: 0000-0002-5190-0477

Rezumat: În articol este examinată semnificația competențelor-cheie în contextul educației postmoderne, este argumentată necesitatea reconfigurării procesului actual de învățare spre formarea competențelor-cheie, sunt evidențiați factorii de bază ce determină calitatea educației și instruirii centrate pe formarea-dezvoltarea de competențe și avansate propuneri de soluționare a unor probleme legate de implementarea acestei abordări în învățământul general din R. Moldova.

Cuvinte-cheie: educație, curriculum, competență-cheie, învățământ general, formarea cadrelor didactice, paradigmă de eficientizare, profesor eficient, educație de calitate.

KEY COMPETENCIES: SOCIAL STAKE, TRAINING CONTEXT AND IMPLEMENTATION CHALLENGES

Summary: The article examines the significance of key competencies in the context of postmodern education, argues for the need to reconfigure the current learning process towards the acquiring of key competencies, highlights the main factors that determine the quality of education and training centered on acquiring-developing competencies, and presents advanced solutions for addressing the challenges related to the implementation of this approach in the general education process in the Republic of Moldova.

Keywords: education, quality in education, key competence, curriculum, general education, learning efficiency paradigm, pedagogical culture, quality teacher.

Pedagogia modernă, ca știință care a lucrat în complementaritate cu alte științe socioumane (filozofia, psihologia, sociologia, cultura), a acumulat de-a lungul timpului un capital solid de legități, principii, viziuni, concepte și modele privind activitatea de formare-dezvoltare a personalității în devenire, postmodernitatea însă, prin critica postmodernă de tip cultural, vine să „demonteze meta-narațiunile modernității”, revizuiind, reinterpretând și dizolvând acest capital într-o multitudine de curente, reorientări și noi modele educative, în ideea de „a reface legătura școlii cu viața reală și a integra omul în societate”.

Astfel, ceea ce deosebește epoca postmodernă de cea modernă este caracterul tot mai frecvent și mai accelerat al schimbărilor ce se produc în soci-

etate, începând cu cele de ordin tehnologic și terminând cu cele de ordin cultural sau politic, iar, așa cum educația stă la baza dezvoltării oricărui domeniu, anume educația se cere a fi situată în centrul tuturor schimbărilor, consideră L. Antonesei, argumentând că „schimbarea mentalităților în spiritul valorilor societății deschise este percepută ca o chestiune de educație” [1].

Întrebarea însă care se impune însă aici și acum, în contextul acestui studiu analitico-reflexiv, este: cât de bine reușește sistemul educațional actual să gestioneze interdependențele între schimbările din societate și schimbările din educație, într-o relație în care dreptul societății de a cere o educație de calitate ar trebui să fie direct proporțional cu obligația societății de a asigura cadrul și mijloacele

¹ Articolul este elaborat în cadrul proiectului de cercetare instituțională *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*. Cifru: 20.80009.0807.27 A.

necesare pentru realizarea unei educații de calitate și, mai ales, cine își asumă responsabilitatea pentru neîmplinirile legate de schimbarea „structurii mentale a societății”?...

Este o întrebare firească, pe care și-o pune, probabil, fiecare dintre cei care au fost implicați mai mult sau mai puțin în procesul de reformare a educației, urmărind scoaterea sistemului educațional din „starea de criză” și reconstrucția acestuia pe fundamente noi, contextualizate epocii postmoderne. Or, tocmai în acest scop au fost întreprinse acțiunile de schimbare de tip reformă, prin care sistemul de învățământ din R. Moldova, ca, de altfel, și alte sisteme educative, a încercat să soluționeze problemele de fond cu care se confrunta învățământul de oriunde, determinate de criza educației aflată la răscrucea dintre epoca modernă și cea postmodernă, care, după Ph. Coombs, consta în:

- contradicția dintre *nevoia socială de educație de calitate* și *imposibilitatea sistemelor de învățământ de a oferi o educație de calitate pentru toți copiii*;
- contradicția dintre *resursele investite în educație* și *calitatea produselor educației*;
- contradicția dintre *nevoia educaților (elevilor, studenților, adulților) de înnoire* și „*scleroza tradiției*” caracteristică multor cadre didactice ș.a. [3].

Paradigma curriculumului, afirmată în societatea postmodernă și recunoscută drept o „paradigmă a eficientizării procesului de învățământ”, a vizat expres soluționarea problemelor evidențiate mai sus și „reconstruirea unei acțiuni pedagogice eficiente”, prin: centrarea procesului de învățare pe elev și pe nevoile de formare a acestuia, prestabilite prin finalitățile educației; proiectarea conținuturilor de bază ale instruirii în raport cu aceste finalități; reflectarea în conținuturi a *valorilor pedagogice generale* (binele moral, adevărul științific, frumosul, sănătatea psihofizică, utilitatea celor învățate etc.) și înzestrarea elevului / studentului cu un sistem de **competențe-cheie** necesare pentru o inserție socială cât mai reușită [4, p.7].

Astfel, după modelul „pedagogiei prin obiective”, la nivel european, prin Recomandarea CE din 2006, s-a conturat o nouă direcție de dezvoltare a educației și formării, cunoscută sub denumirea de „pedagogia competențelor”, la care a aderat și sistemul de învățământ din R. Moldova, care și-a asumat, prin Codul Educației (2014), schimbarea de paradigmă – trecerea la instruirea bazată pe formarea de competențe-cheie, astfel încât, la finalizarea învățământului obligatoriu, fiecare absolvent să dețină cele opt

competențe-cheie necesare fie pentru continuarea studiilor, fie pentru inserția socială: comunicarea în limba maternă; comunicarea în limbi străine; competențe de bază în matematică, științe și tehnologii; a învăța să înveți; competențe sociale și civice; spirit de inițiativă și antreprenoriat; sensibilizare și exprimare culturală.

Ulterior, în 2018, ca o confirmare a proceselor de schimbare, la Bruxelles a apărut un nou cadru de referință privind competențele-cheie, care se referă la domenii mai largi ale competențelor-cheie față de lista precedentă, acestea prezentându-se astfel: (1) competențe de alfabetizare; (2) competențe multilingvistice; (3) competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii; (4) competențe digitale; (5) competențe personale, sociale și de a învăța să înveți; (6) competențe cetățenești; (7) competențe antreprenoriale; (8) competențe de sensibilizare și expresie culturală [7].

Această nouă reconfigurare a finalităților educației, efectuată la nivel european, deocamdată, nu se regăsește în documentele de politici educaționale ale învățământului autohton, care însă ar trebui luată în considerare la o nouă etapă de dezvoltare a curriculumului național și a planului de învățământ, ca o componentă a acestuia, având în vedere intenția noastră de sincronizare cu strategiile europene de dezvoltare a documentelor de politici educaționale și de integrare în spațiul educațional european comun, precum și încadrarea elevilor noștri în programele de testare internaționale de tip PISA, PIRLS, TIMSS ș.a. la care R. Moldova a aderat.

Precum se știe, calea de la angajamentul politic al sistemului de învățământ privind finalitățile educației proiectate în Codul Educației până la implementarea efectivă a competențelor-cheie în procesul educațional este destul de lungă și anevoioasă, întrucât atinge mai multe segmente sensibile ale sistemului, în acest sens fiind necesare alte acțiuni decizionale de reformare a sistemului și procesului educațional, alte investiții financiare etc.

Cercetările pedagogice realizate recent în cadrul proiectului „Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”, au demonstrat existența unor mari discordanțe în ceea ce privește reconfigurarea învățării spre formarea de competențe-cheie și, mai ales, implementarea acestora în procesul actual de învățământ. În acest sens, evidențiem, ca o primă problemă, discordanța existentă între finalitățile instruirii proiectate la nivel de politică a educației (vezi Codul Educației) și cele proiectate la nivel de curriculum școlar, această situație contradictorie produ-

când o stare de confuzie în rândul cadrelor didactice responsabile cu implementarea acestora în practica educațională.

Prin urmare, se impune o reactualizare a finalităților educației, asumate anterior prin Codul Educației, și o corelare a disciplinelor de învățământ la noul sistem de competențe-cheie, dar și o regândire a modului actual de proiectare și realizare a învățării școlare, prin reconfigurarea conținuturilor învățării stabilite în planul de învățământ în funcție de acest sistem de competențe-cheie, precum și restructurarea curriculumului școlar din aceeași perspectivă a competențelor-cheie, urmată de elaborarea de noi suporturi metodologice pentru profesori și auxiliare didactice pentru elevi, care să sprijine formarea-dezvoltarea acestora.

O altă problemă legată de schimbarea de paradigmă ce s-a produs odată cu proiectarea curriculumului la procesul de învățământ este formarea neadecvată a cadrelor didactice în raport cu necesitatea realizării unui învățământ postmodern, care se manifestă, în principal, prin rezistența lor la schimbare, rezultată din „pierderea autorității sale” sau din „decentrarea profesorului” ca actor principal al acțiunii didactice și recentrarea acesteia pe elevul statuat acum ca „subiect al educației și partener de negociere a obiectivelor și temelor de instruire”. În această răsturnare de situație, care mai este „rostul educației, al pedagogiei și al școlii într-o lume a postmodernității”, se întreabă profesorul universitar Emil Stan, care analizează evoluția școlii în postmodernitate și constată discrepanțe majore între „elevii postmoderni, așteptările cărora nu se mai întâlnesc cu standardele profesorilor rămași tributari unei „pedagogii moderne”, pe de altă parte, ceea ce reprezintă o altă chestiune provocatoare pentru didactica actuală [6].

În aceste condiții, sugerează autorul, este necesară o adaptare a pedagogiei la noile provocări ale mentalității postmoderne, caracterizată de mai multe trăsături antinomice vizavi de cele ale clasicității sistemului de învățământ. Or, *a fi postmodern*, susține acesta, înseamnă, în primul rând, a ști să accepți realitatea, inclusiv cea educațională, așa cum este ea, a ști să-ți asumi nevoia de schimbare și să încerci să devii un profesor constructivist, sugerând că cele mai utile metode sunt cele exploratorii, nu cele „formatatoare” și că noile roluri sunt derivate din pedagogia postmodernă. Altfel, dacă pedagogia întârzie prea mult în „modernitate”, școala își asumă un risc irecuperabil. [idem]

Este vorba, așadar, despre acea „scleroză a tradiției”, la care se referea Ph. Coombs în celebra sa

lucrare „La crise mondiale de l’éducation” (1980) și care, în cazul învățământului din R. Moldova, se manifestă în deosebi prin modul tradițional de proiectare disciplinară a instruirii, dar și a practicii tradiționale de formare a cadrelor didactice tot pe discipline, în timp ce realitatea vieții cere o răsturnare a tiparelor „gândirii disciplinare”, solicitând o abordare inter- și transdisciplinară a învățării și realizarea unui învățământ pragmatic, integrat, centrat pe formarea de competențe utile, în acord cu nevoile de formare ale tinerilor de astăzi.

Totuși, a fi competent este un atribut al omului adult, al viitorului profesionist care trebuie să știe când și cum să acționeze, pentru a soluționa o problemă sau alta, dar baza formării de competențe-cheie este asigurată de învățământul general, în vederea dezvoltării lor pe tot parcursul vieții. În acest sens, centrarea instruirii pe formarea de competențe necesare în viață reprezintă alternativa postmodernă a sistemelor educative, prin urmare, ceea ce i se cere astăzi școlii este să asigure condițiile necesare pentru formarea competențelor, iar pedagogii trebuie să se adapteze cât mai rapid la această cerință, pentru a circumscrie învățământul în evoluția dinamică și progresivă a societății.

De altfel, sistemul nostru de învățământ, ca și cel din România, continuă să rămână încremenit în vechiul „proiect disciplinar – o reflectare a modernității în forma sa rigidă, care situează procesul de învățare într-o lume paralelă celei pentru care se ar trebui să fie pregătiți cei care învață”, consideră L. Ciolan, subliniind că un curriculum construit rigid pe baza disciplinelor academice tinde să creze o ruptură între educație și nevoile emergente ale societății contemporane. În opinia sa, provocarea principală la care educația trebuie să răspundă acum este următoarea: „cum se pot forma în același timp profesioniști cu o pregătire solidă în specializare în care vor lucra, dar și suficient de flexibilă și adaptabilă, pentru a permite reconversia, recalificarea, specializarea ulterioară”, demonstrând că „învățarea integrată (implicit și formarea integrată) este una dintre caracteristicile definitorii ale inovației curriculare de succes la nivel internațional” și că anume acest tip de învățare este favorabilă formării de competențe-cheie [2, p. 62].

De aici, necesitatea reconsiderării curriculumului actual (atât a celui de nivel școlar, cât și a celui de nivel universitar), întrucât s-a constatat insuficiența acestuia în raport cu competențele de care au nevoie elevii pentru reușita personală și socială, unul dintre scopurile educației actuale fiind anume acela de a oferi tinerilor cunoștințele și abilitățile necesare

re, pentru a fi capabili să „funcționeze” ca adulți. În acest sens, reiterăm că *învățarea bazată pe formarea de competențe* reprezintă una dintre mișcările cele mai semnificative din teoria și practica educațională din ultimii ani, care se manifestă în mai multe domenii: educația formală prin școală, educația nonformală, formarea personalului didactic, formarea profesională etc., iar *miza superioară* a pedagogiei actuale constă în determinarea conținuturilor de bază necesare de învățat pentru anii care vin și a unor metodologii cât mai eficiente de formare a competențelor-cheie, care sunt indispensabile tinerilor pentru a reuși în contextul dinamicii societății contemporane.

De menționat, la nivel european, există strategii prin care se urmărește gradul de implementare a competențelor-cheie în procesul de învățământ și se analizează modul de implicare a statelor membre în angajamentul de a moderniza și a îmbunătăți calitatea sistemelor de învățământ, dar și compatibilizarea acestora prin adoptarea și dezvoltarea aceluiași sistem de competențe-cheie necesare individului în secolul XXI. De exemplu, într-un studiu disponibil pe internet – „Dezvoltarea competențelor-cheie în școlile din Europa: provocări și oportunități pentru politică” sunt analizate politicile naționale dezvoltate de fiecare țară-membră pentru dezvoltarea competențelor-cheie. Raportul face referire la problemele cu care se confruntă sistemele de învățământ în realizarea instruirii în bază de competențe-cheie și prezintă răspunsuri pertinente la întrebări de tipul: *Cum implementează țările noua curricula bazată pe formarea de competențe-cheie? Cum evaluează țările elevii la competențele-cheie? Cum abordează țările combaterea rezultatelor slabe în școală?*

Considerăm că o astfel de strategie ar fi necesară și în R. Moldova, în condițiile, prin Codul Educației, a fost asumat angajamentul de a forma competențe-cheie, iar MEC s-a încadrat în procesul de participare la evaluările internaționale, prin care se măsoară și apreciază nivelul de pregătire al elevilor noștri, care înregistrează rezultate destul de modeste tocmai la acest capitol în cadrul testărilor PISA, care, în ultimii ani, se concentrează tot mai mult pe evaluarea nivelului de stăpânire a competențelor-cheie formate prin învățământul de bază.

Așadar, ne mișcăm spre o nouă semnificație a învățării, spre o didactică a competențelor (competențe-cheie / transversale / de bază pentru toți), în dorința de a obține rezultate mai relevante ale procesului de învățare și o eficiență mai mare a rezultatelor muncii prestate, pentru egalizarea de șanse, pentru realizarea unor performanțe de calitate.

Competențele-cheie stau astăzi la baza reconstrucției tuturor documentelor de politică educațională (planul de învățământ, curricula școlare, programele de formare inițială și continuă a cadrelor didactice).

Cu toate acestea, mulți filozofi, analiști și sociologi ai educației consideră că actualmente educația nu merge în direcția care trebuie, iar argumentul lor de rezistență este însăși realitatea evoluției sociale. Ei atrag atenția asupra faptului că paradigma instruirii în bază de competențe nu ar trebui considerată „un panaceu”, că problemele educației sunt, de fapt, problemele societății și că anume societatea actuală nu este capabilă să susțină dezvoltarea unui sistem educativ prosper și competitiv în societatea cunoașterii...

Totuși, în condițiile actuale de globalizare a educației și de mobilitate academică a elevilor / studenților, anume competențele-cheie reprezintă acel punct comun de referință pentru elaborarea de politici comune, pentru dezvoltarea curriculumului școlar și a planurilor de învățământ, pentru eficientizarea instruirii și pentru evaluarea comparativă a rezultatelor învățării. Dar, în raport cu teoretizările elaborate pe această temă, problema implementării competențelor-cheie în procesul de învățământ din R. Moldova este examinată deocamdată doar tangențial, deși cuvintele de ordine în analiza rezultatelor sistemului educațional sunt: *competență, eficiență, calitate și performanță*.

Teoreticianul S. Cristea, care urmărește evoluția ideilor, conceptelor și modelelor educaționale, examinează cu acribie și apreciază calitatea documentelor curriculare (plan de învățământ, curriculum școlar, programe de formare, manuale școlare), analizează și emite judecăți de valoare despre sistemul și procesul actual de învățământ, a introdus recent în circuitul pedagogic și conceptul de *calitate în educație*, pe care l-a definit prin „capacitatea sistemului și procesului de învățământ de realizare a *funcțiilor* lor generale (cu caracter obiectiv), la parametri superiori, angajați în sens pozitiv prin intermediul *finalităților* (cu caracter subiectiv), proiectate valoric la o anumită etapă pentru domeniul educației” [4].

La rândul său, și C. Cuciș evidențiază importanța *finalităților educației*, care se află la baza oricărui proiect pedagogic, subliniind că acestea reprezintă „*orientările asumate la nivel de politică a educației în vederea realizării activității de formare-dezvoltare a personalității umane conform anumitelor valori angajate în proiectarea sistemului și procesului de învățământ*”. Ele vizează scopul fundamental al educației, ca reconstrucție și transformare continuă a persona-

lității umane, și se formulează în funcție de tendințele de evoluție ascendentă a societății, proiectate și realizate în plan cultural, politic, economic [5, p. 80].

Totuși, subliniază acesta, omul a fost și rămâne a fi o ființă eminamente culturală, care se desăvârșește numai prin accesul la educație, educația fiind percepută, înainte de toate, ca o inițiere în cultură, ca un proces de transmitere a culturii umane pe verticală, între generații, și pe orizontală, între comunități culturale. „Inițierea în cultură și dobândirea instrumentelor culturale sunt cele mai stringente cerințe pe care școala trebuie să le îndeplinească acum și întotdeauna”. [idem, p. 190]

De aceea, pentru a nu se produce un nou dezechilibru prin scoaterea în prim-planul educației, credem că astăzi ar fi necesară o reflecție profundă atât asupra finalităților proiectate în curriculum, cât și o regândire din perspectivă axiologică a tuturor componentelor procesului paideutic aflat în continuă restructurare, pentru o reșezare echilibrată a competențelor pe fundamentul unei *culturi pedagogice aprofundate* la toate nivelurile ei de formare (generală, metodologică și aplicativă), cultura profesorului reprezentând *factorul determinant* în realizarea educației de calitate.

În opinia noastră, cultura pedagogică insuficientă a cadrelor didactice și pregătirea inadecvată a acestora pentru realizarea instruirii în bază de competențe-cheie reprezintă alte două probleme cu care se confruntă astăzi învățământul secundar din R. Moldova în ascensiunea sa spre o educație de calitate, iar soluționarea acesteia depinde, în primul rând, de modul în care cele două instanțe ale formării profesionale de nivel universitar și postuniversitar – instituțiile de formare inițială și cele de formare continuă, își asumă responsabilitatea și realizează, prin programele lor, acest deziderat formativ, iar în al doilea rând – de disponibilitatea învățătorilor și profesorilor pentru autoformare / autodezvoltare în acest scop.

Având în vedere aceste probleme, considerăm că programele de formare inițială și continuă a profesorilor ar trebui supuse unei analize calitative și perfecționat continuu în vederea dobândirii de către viitorii pedagogi a nivelului necesar de cultură pedagogică aprofundată, dat fiind că anume pe aceasta se bazează devenirea cadrului didactic ca *personalitate culturală*, care se caracterizează prin disponibilitatea de asimilare, organizare și transfer a cunoștințelor, dar și de adaptare la cerințele mereu schimbătoare ale procesului educațional, formarea expresă a acestei personalități trebuind să constituie obiectivul principal al unei formări pedagogice autentice. [5]

În acest sens, formarea inițială și continuă reprezintă soluția strategică de formare și dezvoltare a culturii pedagogice aprofundate a cadrelor didactice în vederea integrării lor în activitatea de educație / instruire, proiectată și realizată la nivelul instituțiilor școlare, dar și în scopul ameliorării calității procesului de învățământ actual, care solicită expres o *cultură pedagogică* fundamentată din punct de vedere teleologic și abordabilă ca „ansamblu de: a) produse ale cunoașterii pedagogice necesare, afirmate în plan general, particular și concret; b) atitudini exprimate psihosocial, în plan afectiv, motivațional, volitiv, caracterial” [5, p. 155].

În același context, reamintim că, în opinia lui S. Cristea, una dintre axiomele de bază ale educației de calitate astăzi se referă expres la *cultura pedagogică a profesorului*, care este dată de ansamblul: a) produselor cunoașterii umane (artă, religie, filozofie, știință, tehnologie), validate social, la diferite intervale de timp, în cadrul unor activități și instituții/ organizații specifice; b) mentalităților, obișnuințelor, comportamentelor, atitudinilor afirmate psihosocial, ca mod de a fi al unei comunități sau persoane, al unui grup social sau individualități umane [4].

O altă axiomă de bază a educației de calitate se referă la *profesorul de calitate*, care, potrivit aceluiași autor, prezintă următoarele caracteristici:

- cunoaște în profunzime și respectă principiile și normele pedagogice / didactice stabilizate epistemologic și social în cadrul celor trei științe pedagogice fundamentale (teoria educației, teoria instruirii, teoria curriculumului);
- receptează, interiorizează, exprimă și angajează valorile proprii culturii pedagogice în contextul cerințelor impuse de paradigma curriculumului și necesară societății informaționale, bazată pe cunoaștere;
- are capacitatea de a proiecta și realiza la nivelul normativității pedagogice activitatea de formare-dezvoltare a personalității elevului. [idem]

Așadar, paradigma instruirii bazată pe formarea competențelor solicită astăzi formarea unui profesor de *calitate superioară*, care trebuie înzestrat nu doar cu o înaltă cultură pedagogică formată pe toate dimensiunile, ci și cu toate *competențele necesare practicii educaționale*, care însă nu poate fi dobândită altfel decât prin integralizarea culturii pedagogice și a culturii emoționale, atât la nivel teoretic, cât și la nivel metodologic, și care trebuie probată zilnic la nivelul practicii de proiectare și realizare a activității de instruire.

Nu în ultimul rând, problemele implementării acestei abordări țin *complexitatea proiectării și realizării unui învățământ centrat pe formarea de competențe*, în condițiile când învățarea este proiectată monodisciplinar atât în planul de învățământ, cât și în curriculumul școlar, iar competențele-cheie solicită o abordare inter-/transdisciplinară a conținuturilor învățării, prin integrarea unor domenii de studiu și organizarea unei învățări de tip integrat, asigurarea unui feedback permanent și corespunzător, evaluarea în scop formativ fiind nu doar un principiu pedagogic, ci armatura însăși a demersului formativ.

Competența se manifestă atât în forma unor produse-performanță realizate de cel care învață sau se formează, cât și în relațiile profesionale cu elevii/studentii/colegii, iar eficacitatea este determinată de schimbările pozitive obținute de aceștia. Sintetic vorbind, competența presupune o abordare concertată a unei realități educaționale complexe prin intermediul științei, conștiinței și voinței pedagogice.

În scop de reactualizare a unor norme, principii și valori cu puternic impact formativ, din care se constituie astăzi normativitatea pedagogică, vom încheia reflecțiile noastre prin scoaterea în evidență a cinci principii fundamentale ale acțiunii educative, formulate în modernitate de clasicul R. Hubert, pe care le considerăm conexe la scopurile și finalitățile procesului actual de educație și formare realizat din perspectiva competențelor:

- *principiul maturizării specifice*: educația trebuie să fie un ajutor dat omului pentru a funcționa plenar;
- *principiul socializării și profesionalizării*: individul este supus unei formări în perspectiva inserției în structurile sociale și a îndeplinirii unor sarcini practice;
- *principiul civilizării*: educația are menirea de a-l introduce pe om în cultură, prin cunoașterea, încorporarea și crearea valorilor sedimentate la un moment dat;
- *principiul individualizării*: educația are obligația de a cultiva libertatea creativă a individului, de a-l face autonom, stăpân și responsabil de gândirea și faptele sale;
- *principiul spiritualizării*: prin intermediul instruirii și formării, omul trebuie să ajungă la un sens înalt al culturii, mai ales raportân-

du-se la transcendență, ca sinteză a tuturor demersurilor educative [apud 5, p. 57].

Sunt principii cu valoare de normă și de acțiune strategică necesare de reactivat în practica actuală de formare inițială a viitoarelor cadre didactice, care trebuie înțelese ca un sistem ce acționează simultan și intercorelat cu alte principii și valori afirmate deja în postmodernitate, deci respectarea unui principiu atrage după sine respectarea tuturor. De pe această platformă a principiilor și a competențelor profesionale necesare de format, se va putea înălța și dezvolta comportamentul profesional al cadrului didactic de calitate.

Așadar, principalul actor sau factor subiectiv implicat în realizarea unei educații de calitate este profesorul de înaltă calificare, înzestrat, prin cursurile universitare, cu toate componentele de conținut ale culturii pedagogice și cu întreg sistemul de competențe profesionale și chiar supra-profesionale necesare, care să îi și permită ulterior să devină un specialist de calitate, capabil să proiecteze și să realizeze procesul educativ în acord cu normele pedagogice și să se adapteze la cerințele mereu schimbătoare ale mediului educațional.

În concluzie, reamintim că, în contextul pedagogiei postmoderne, finalitățile educației formulate în termeni de *competențe*, sunt vectorii care direcționează activitatea de proiectare și realizare a conținuturilor instruirii, selectate în raport cu resursele și condițiile existente, iar *standardele de calitate* și / sau de eficiență a instruirii, elaborate în acord cu aceste finalități și aplicate unitar în scop de evaluare, la diferite intervale de timp, a rezultatelor școlare / profesionale vor asigura exprimarea eficacității activităților educative/instructive în raport cu obiectivele pedagogice și finalitățile propuse.

Prin urmare, *școala / universitatea*, ca instituție în cadrul căreia este organizată și se desfășoară activitatea de formare-dezvoltare a personalității în devenire, *conținuturile instruirii*, transpuse în curriculumul școlar / universitar ca mijloace de formare pedagogică a competențelor necesare elevului / studentului, și *profesorul de calitate*, ca proiectant al activității didactice în scop de asigurare a procesului de formare a competențelor, sunt cele trei elemente-cheie obligate să asigure eficiența în ceea ce privește realizarea funcțiilor învățământului și atingerea finalităților asumate de sistem pentru procesul de învățământ.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ANTONESCU, L. *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*. 1996.
2. COOMBS, PH. *La crise mondiale de l'éducation. Analyses de systemes*. Bruxelles: De Boeck Université, 1989.
3. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie. Literele A – C*. București, 2017.
4. CRISTEA, S. *Finalitățile educației*. Volumul 8. Didactica Publishing House, 2018.
5. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 1998.
6. STAN, E. *Pedagogie postmodernă*. Iași: Editura Institutul European, 2004.
7. *Recomandarea Consiliului Europei din 22 mai 2018 privind învățarea pe tot parcursul vieții*. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/>, accesat la 22.09.2020.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.3.06>
CZU: 37.026

EVALUAREA ALTFEL: PROBLEME ȘI PERSPECTIVE¹

Ion ACHIRI,

doctor, conferențiar universitar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID iD: 0000-0002-8874-2329

Rezumat: *Prezentul articol vizează aspecte strategice, metodologice și praxiologice ce țin de procesul evaluării rezultatelor școlare. Se propune modernizarea evaluării rezultatelor școlare prin realizarea unei evaluări altfel. Sunt evidențiate problemele și perspectivele implementării evaluării altfel în sistemul educațional din Republica Moldova. Se accentuează necesitatea elaborării unei noi Concepții a evaluării rezultatelor școlare. Implementarea în practica educațională a evaluării altfel a rezultatelor școlare ar majora nivelul calității educației.*

Cuvinte cheie: *evaluarea rezultatelor școlare, evaluarea altfel, nota, modernizare, examene, testare, proiecte, perspective, transdisciplinaritate, calitate.*

ASSESSING OTHERWISE: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

Abstract: *This article aims at strategic, methodological and praxiological aspects related to the process of evaluating school results. It is proposed to modernize the evaluation of school results by carrying out a different evaluation. The problems and perspectives of the implementation of different evaluation in the educational system of the Republic of Moldova are highlighted. The need to develop a new concept of evaluating school results is emphasized. The implementation in educational practice of otherwise evaluating school results would increase the level of education quality.*

Keywords: *evaluation of school results, otherwise evaluation, grade, modernization, exams, testing, projects, perspectives, transdisciplinarity, quality.*

Constatăm că, în pofida tuturor reformelor realizate în educație, problema evaluării rezultatelor școlare în sistemul educațional din Republica Moldova nu este soluționată. Persistă evaluarea tradițională, axată pe cunoștințe și note. Astfel, declarăm formarea și dezvoltarea competențelor, însă evaluăm, de regulă, cunoștințe. Analiza testelor propuse în ultimii ani la diverse discipline pentru examenele de absolvire a gimnaziului și la examenele de bacalaureat pentru liceu confirmă acest deziderat. Încă n-am însușit lecția privind evaluarea în bază de competențe. Ar trebui să învățăm, în primul rând, de la Franța (concluzie făcută fiind analizate testele propuse, de exemplu, la disciplina Matematica [6]) ce înseamnă testarea axată pe competențe. Astfel practica educațională și obiectivele privind realizarea unei educații de calitate deja cere realizarea unei evaluări altfel a rezultatelor școlare. **Scopul**

articolului constă în evidențierea problemelor actuale, referitoare la evaluarea rezultatelor școlare, și conturarea perspectivelor de majorare a calității evaluării în sistemul învățământului secundar general din Republica Moldova prin realizarea unei altfel de evaluare a rezultatelor școlare.

Evaluarea altfel a rezultatelor școlare este concepută ca evaluare axată pe realizarea principiului pozitiv al evaluării în învățământul secundar general și pe evaluarea nivelului de formare a competențelor școlare la elevi.

Aspecte metodologice. Desigur, am obținut și unele succese în reconceptualizarea evaluării rezultatelor școlare. De exemplu, implementarea evaluării criteriale în învățământul primar a accelerat procesul de implementare a **evaluării altfel a rezultatelor școlare**. Un aspect pozitiv al implementării evaluării criteriale rezidă în faptul că se schim-

¹ Articolul este elaborat în cadrul proiectului de cercetare instituțională *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*. Cifru: 20.80009.0807.27 A.

bă mentalitatea societății, inclusiv a părinților/tutorilor, privind importanța și impactul notei în dezvoltarea personalității elevului. E realizat și un pas important în implementarea în practica educațională a principiului pozitiv al evaluării: **Evaluarea determină și stimulează succesul elevului, nu în succesul acestuia și nu-l pedepsește.**

Prin aprobarea, în anul 2020, a **Regulamentului privind evaluarea și notarea rezultatelor învățării, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar** Ministerul Educației și Cercetării a implementat acest principiu și la nivelul treptei gimnaziale, nu doar la nivelul treptei primare de învățământ. Astfel, conform Articolului 6 din Regulament elevii din clasele gimnaziale sunt promovați în următoarea clasă având orice notă, de la 10 la 1:

6. Sunt considerate rezultate de promovare a anului de învățământ:

6.1. Notele de la „1” la „10” și calificativele „foarte bine”, „bine”, „satisfăcător”, „admis” în învățământul gimnazial;

6.2. Notele de la „5” la „10” și calificativele „foarte bine”, „bine”, „satisfăcător”, „admis” în învățământul liceal. Rezultatele învățării școlare apreciate cu notele de la „4” la „1” sunt considerate sub limita de promovare [4, p.2].

Deci, mai e necesar de realizat acest principiu, inclusiv în contextul realizării principiilor școlii prietenoase elevului, și în învățământul liceal. Dar, doar respectând în mod obligatoriu cerința ca la învățământul liceal să fie admiși numai elevii care merită, doresc și pot să realizeze cerințele curriculare respective. Adică, admiterea la liceu se va face doar în bază de concurs și în limitele cerințelor Codului Educației [1].

Societatea trebuie să conștientizeze că obiectivul major al învățământului liceal este **pregătirea viitoarei elite intelectuale a statului Republica Moldova**. Deci, se cere o selectare adecvată a viitorilor specialiști și o evaluare maximum obiectivă la examenele de bacalaureat.

În acest context extrem de importantă este realizarea unei evaluări obiective și în cadrul examenelor de absolvire a gimnaziului. Constatăm că datele statistice, prezentate în fiecare an de către minister, privind rezultatele examenelor la disciplinele desemnate pentru gimnaziu, nu corespund realității. Obiectiv, reușita este mult mai scăzută. Copiatul, în multe instituții de învățământ, este și astăzi la modă în cadrul susținerii acestor examene. E timpul ca Ministerul Educației și Cercetării să aplice în cadrul realizării evaluării externe la nivel de stat (testarea națională în clasele primare, examenele de absolvire

a gimnaziului și examenele de bacalaureat la liceu) **camerele de luat vederi**, monitorizate de minister, în toate instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal. Și rezultatele testărilor naționale în clasele primare **nu sunt obiective**. Frecvent profesorii care predau în clasele a V-a constată că pregătirea unor elevi nu corespunde aprecierilor date de învățătorul/învățătoarea claselor primare. Astfel în practica educațională, la etapa clasei a V-a, frecvent apar atât stresurile la elevi și profesori, cât și conflictele cu părinții/tutorii.

O idee privind realizarea unei evaluări altfel ar fi acceptarea tuturor notelor de la 10 la 1 ca rezultate pozitive ale susținerii examenelor de absolvire a gimnaziului și de bacalaureat, certificate în documentele respective. Din această perspectivă instituțiile de învățământ superior ar avea dreptul să admită sau nu absolvenții liceelor la facultățile respective în funcție de rezultatele acestora. De exemplu, absolventul cu notele 8-10 la matematică va fi acceptat ca student la facultatea de matematică, chiar dacă a luat o notă 1-4 la disciplinele Limba română, Limba străină.

Pentru a majora responsabilitatea instituției de învățământ privind obiectivitatea evaluării rezultatelor școlare ar fi bine să acordăm **licență** (vezi experiența Finlandei) celor mai bune licee pentru organizarea și desfășurarea examenelor de absolvire a gimnaziului și de bacalaureat. Probabil, în aceste instituții evaluarea va fi maximum obiectivă.

Un alt aspect al realizării evaluării altfel ar fi modernizarea evaluării externe la nivel de stat, adică a sistemelor de examene la toate treptele de învățământ. Unele aspecte, privind acest deziderat, sunt formulate în *Cadrul de referință al curriculumului național*, aprobat în anul 2017, dar fără succese în implementare [2].

Considerăm logice implementarea următoarelor sisteme de examene de absolvire la treptele respective de învățământ:

- **La finele învățământului primar (clasa a IV-a)** se va realiza o unică testare națională având la bază un test axat pe competențe și standarde de eficiență a învățării tuturor disciplinelor școlare studiate în clasele I-IV, în cadrul cărora se formează competențele specifice, care ar trebui să fie evaluate. Testul respectiv va fi fundamentat și pe aspectele transdisciplinare corespunzătoare.
- **Sistemul de examene de absolvire a gimnaziului ar include:**

a) **Examen la Limba și literatura română**, realizat în două etape: 1) evaluarea competențelor de comunicare orală; 2) evaluarea competențelor de comunicare în scris:

b) Examen la Matematică, fundamentat pe evaluarea competențelor specifice determinate de curriculumul la matematică pentru gimnaziu și pe standardele de eficiență a învățării matematicii.

c) Examen la Limba străină (de regulă, Limba engleză), realizat în două etape: 1) evaluarea competențelor de comunicare orală; 2) evaluarea competențelor de comunicare în scris.

E rațional ca evaluarea competențelor de comunicare orală să fie realizată în cadrul instituției de învățământ, elevii cărora susțin examenele de absolvire a gimnaziului și/sau a liceului.

Prin susținerea unui **Proiect individual**, pe parcursul anului de învățământ în clasa a IX-a, ar fi bine de evaluat și **nivelul de formare a competențelor digitale** ale absolventului gimnaziului.

- **Sistemul de examene de absolvire a liceului** ar include examene la disciplinele de bază ale profilului absolvit. Astfel la profilul real e logic ca liceenii să susțină examene la matematică, fizică, chimie, biologie, nu la disciplinele lingvistice. Similar, la profilurile umanist, arte și sport – examenele trebuie să acopere, de regulă, disciplinele lingvistice și sociale.

În contextul tendințelor moderne, **examenul la Limba străină (de regulă, Limba engleză)** ar trebui să fie obligatoriu pentru toate profilurile. Examenul va fi realizat în două etape: 1) evaluarea competențelor de comunicare orală (în cadrul instituției în care învață absolventul liceului); 2) evaluarea competențelor de comunicare în scris (tradițional în centrele de bacalaureat).

E logic, ca examenele de absolvire a liceului să coreleze și cu viitoarea profesie, selectată de către absolvent.

Practica educațională demonstrează că **testarea** nu este cea mai eficientă metodă de evaluare a competențelor. Testul nu poate acoperi toate aspectele semnificative ale evaluării nivelului de formare a competențelor. Mult mai eficientă este **metoda proiectelor**. Considerăm că, în perspectivă, examenele de bacalaureat, la toate profilurile, vor fi realizate prin susținerea de către absolventul liceului doar a **examenului la disciplina de profil, examenului la limba străină și a proiectului transdisciplinar individual**. Considerăm necesară **proiectarea și elaborarea unei metodologii** de organizare și desfășurare a procesului de susținere a astfel de proiecte. Probabil, în acest context, rolul principal îl va avea liceul/instituția în care se vor realiza susținerea respective.

Implementarea **paradigmei transdisciplinare**, desigur, va impulsiona realizarea evaluării altfel la toate treptele de școlarizare. Inclusiv prin realiza-

rea proiectelor transdisciplinare STEM, STEAM și STREAM [5].

Evaluarea altfel a rezultatelor școlare la nivel de stat poate fi realizată și prin implementarea în practica educațională din Republica Moldova a **evaluării cumulate** la finele gimnaziului și a liceului. Astfel, elevii claselor a IX-a vor susține cele trei examene nu în luna iunie, ci pe parcursul anului de învățământ (de exemplu, în unele dintre vacanțe). Iar examenele de bacalaureat pot fi susținute pe parcursul celor trei ani de studii în clasele X-XII. Unele state deja realizează această oportunitate. De exemplu, în sesiunea 2023, examenul de bacalaureat la disciplina Matematica în Franța a fost desfășurat la 21 martie 2023 [6].

Este absolut necesară implementarea în practica educațională din Republica Moldova și a **evaluării predictive**, axată pe funcția de predicție a posibilului succes al elevului în diverse domenii. Fiind realizată, în baza unor criterii psihologici și pedagogici bine determinați la finele clasei a IX-a, ea va direcționa absolvenții spre profilurile de succes în liceu sau spre obținerea unei profesii în cadrul centrelor de excelență/colegiilor sau în cadrul învățământului profesional tehnic.

Fiind aplicată la finele clasei a XII-a va contribui la selectarea conștientă de către absolvent a viitoarei profesii.

Constatăm că Ministerul Educației și Cercetării, realizând dezvoltarea curriculară în anii 2018-2019 prin elaborarea și implementarea curricula actualizate la disciplinele școlare, a uitat să coreleze curricula cu Standardele de eficiență a învățării a acestor discipline. Astfel, Standardele de eficiență, editate în anul 2012, nu corespund cerințelor curriculare actualizate și, astfel, evaluarea finală sumativă și externă la nivel de stat a rezultatelor școlare a devenit una destul de dificilă. **Corelarea Curricula școlare cu Standardele de eficiență a învățării reprezintă o urgență educațională pentru Republica Moldova** [3].

De asemenea, considerăm absolut necesară elaborarea și aprobarea unei noi **Concepții a evaluării rezultatelor școlare în Republica Moldova**, concepție fundamentată pe noile realități și perspective de dezvoltare a educației în aspect național și internațional.

În Concluzie vom menționa faptul că evaluarea rezultatelor școlare joacă un rol semnificativ în educație, de o imensă importanță socială și psihopedagogică. Implementarea celor propuse în articol privind realizarea evaluării altfel a rezultatelor școlare ar majora nivelul calității evaluării și a educației, în ansamblu, în Republica Moldova. Desigur, **evaluarea altfel a rezultatelor școlare** trebuie să fie susținută de **predarea altfel și învățarea altfel**.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Codul Educației al Republicii Moldova Monitorul Oficial, nr. 152 din 17.07.2014. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/codul-educatiei-0>
2. Cadrul de Referință a Curriculumului Național, 2019. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf.
3. Standarde de eficiență a învățării, 2012. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_eficienta_a_invatarii.pdf
4. **Regulamentul** privind evaluarea și notarea rezultatelor învățării, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar, 2020. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_modificare_regulament_evaluare.pdf
5. ACHIRI, I. *Transdisciplinaritatea și integrarea curriculumului școlar*. In: Materialele Conferinței *Cercetarea în științe ale educației și în psihologie: provocări, perspective*. Chișinău, 16.09.2021, ISBN 978-9975-56-934-7.
6. <https://www.letudiant.fr/bac/corriges-du-bac/article/sujets-et-corriges-bac-mathematiques-2023.html>.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.3.07>
 CZU: 377.3.091(478+498)

ÎNVĂȚĂMÂNTUL DUAL. JUSTIFICARE, PREMISE JURIDICE, PRECAUȚII ȘI LIMITE PEDAGOGICE DE CONCRETIZARE

Constantin CUCOȘ,

doctor în științele educației, profesor universitar,
 Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România
 ORCID iD: 0000-0002-3087-2593

Rezumat: În prezentul text, ne propunem să realizăm o radiografiere a statutului învățământului dual, ca o cale de formare profesional-vocațională, din perspectiva normelor legislative, a principiilor și prescripțiilor pedagogice, dar și a realităților educaționale concrete, mai ales cu referire la România și Republica Moldova, dar și conexat la ce se întâmplă în țări din Uniunea Europeană. Vom aduce în atenție evoluții recente în acest domeniu, dar vom încerca să semnalăm și unele interogații, limite sau precauții legate de dezvoltarea și implementarea unui autentic învățământ dual, având ca puncte de plecare - epistemologice, practice - principiile și constrângerile de ordin didactic, psihopedagogic, strategic.

Cuvinte cheie: învățământ dual, învățare experiențială, formare în alternanță, învățământ vocațional.

DUAL EDUCATION. JUSTIFICATION, LEGAL PREMISES, PRECAUTIONS AND PEDAGOGICAL LIMITS FOR CONCRETIZATION

Abstract: In this article, we propose an evaluation of the situation of dual education, as a way of professional-vocational training, from the perspective of legislative norms, pedagogical principles or prescriptions, but also of concrete educational realities, especially with reference to Romania and the Republic Moldova, but, of course, in direct connection with what is happening in European Union countries. We will bring to attention recent developments in this field, but we will also try to signal some doubts, limits or precautions related to the development and implementation of an authentic dual education, having as epistemological or praxeological premises the didactic, psychopedagogical, strategic principles and constraints.

Keywords: dual education, experiential learning, alternating training, vocational education.

Scopul prezentului studiu constă în evidențierea importanței învățământului dual în contemporaneitate, arătând beneficiile acestuia, dar și avansarea unor interogații legate de dificultățile pedagogice de implementare, având în vedere atât compatibilizarea acestuia cu sistemul de formare profesională existent dar și de ordin curricular, procedural, acțional. De mai mulți ani, expresia de „învățământ dual” a intrat în uzul celor care prefigurează sistemul educațional la nivel de politici publice, de norme legislative sau de desfășurări concrete, procesuale. Desigur, astfel de preocupări explicitează un țel eminemamente realist, umanist, integrator în materie de educație, mai precis, perspectiva cuprinderii și profesionalizării unui segment cât mai larg dintre candidații la educație, indiferent de punctele de pornire, evoluția școlară, performanțele dovedite formal, istoria de viață sau mediul de proveniență etc.

Un sistem educativ viabil trebuie să fie atent la necesitatea valorizării și cuplării unor aptitudini

date sau câștigate natural (mai ales pe direcție vocațională, psihomotrică, experiențială) la nevoi reale ale comunității. Este normal, chiar necesar, ca experiențele acumulate în contexte nonformale sau informale, demonstrate factual, să poată fi întărite sau validate în cadre credibile de recunoaștere aptitudinal-vocațională. E un semn firesc, credem noi, de largire a plajei de oportunități și de deschidere spre învățare a multor categorii de copii/tineri, de integrare sau cooptare a acestora într-un sistem credibil/motivant de formare, dar și de racordare a pregătirii în acord cu așteptările sau cerințele mediului economic foarte concret, cel al performării unor activități ce se supun unei dinamici ce nu încape, întotdeauna, în structurile clasice de formare (predictibile, stabile, rigide, stagnante, previzionate pe termen mediu sau lung).

1. Poziționări și experiențe prealabile

Ca să facem (și) o regresie în timp, o anumită formă de „dualizare” a învățământului (tehnic, pro-

fesional) a existat în condițiile profesionalizării din perioada anterioară anilor 90, sub forma unor școli profesionale conexe/subordonate direct la/în întreprinderile de stat, ce susțineau explicit filiere și elevi, prin burse sau alte stimulente, cu obligativitatea încadrării celor formați la respectivele întreprinderi. Am subzistat, sub presiunile epocii privind industrializarea, și diverse tipuri de calificări mai laxe, „la locul de muncă”, prin care, printr-o partajare a formării preponderent spre partea practică se asigura tânărului o pregătire înspre exercitarea unei activități de care economia avea imperios nevoie la un moment dat. Nu mai vorbim de instituția uceniciei, a magisteriatului clasic consumat în sute sau chiar mii de ani, când punerea în situație sau „experierea” unor roluri constituia „calea regală” de formare, cel puțin în domeniile spirituale, practice, meșteșugărești. Desigur, acestea sunt doar anticipări sau rudimente ale unui învățământ dual, așa după cum vom discuta în cele ce urmează.

Sintagma menționată, proiecțiile normative sau chiar inițiativele practice recente au vizat, mai ales, învățământul profesional de nivel preuniversitar, cel care urmează (cel puțin în România) după parcursul celor 10 clase obligatorii dar care poate fi conceput (conform legislației anterioare aprobării Legilor educației din 2023) și pentru absolvenții clasei a VIII-a, respectiv a IX-a. Mai nou, chiar și parcursuri universitare vizează o astfel de perspectivă structurală, astfel încât, pentru prima dată, Legea învățământului superior, aprobată în iulie 2023, conține o secțiune dedicată acestei orientări.

Cu referire la învățământul românesc, anumite „amenajări”, în ce privește învățământul dual, au avut loc prin stipulări legislative anterioare aprobării legilor educației tocmai intrate în uz. De pildă, potrivit acestor reglementări, organizarea învățământului dual se face la cererea agenților economici, funcție de nevoi, anticipări, proiecții, dar în ce privește alte constrângeri (durata, țintele, conținutul programelor de pregătire și modalitățile de certificare a pregătirii profesionale se stabilesc prin consultare reciprocă. O altă normă, și anume, OUG 94/2014 [13, articolul 31, alineatul 7] oferă cadrul legal în vederea organizării ei, dând deopotrivă posibilitatea agenților economici să se implice direct în toate componentele formării forței de muncă de care au nevoie (desigur, am putea pune în discuție implicarea acestor agenți în ce privește proiectarea și implementarea curriculumului, de formare adiacent). Toate aceste prevederi stipulează faptul că învățământul dual se organizează în baza unui contract de muncă încheiat între agentul economic și elev.

Învățământul dual îi are în vedere pe elevii care au absolvit învățământul obligatoriu, în perspectiva formării unor competențe astfel încât să poată intra în activități productive, servicii, nevoi ale pieței muncii. Acest parcurs alternativ se aseamănă cu școlile postliceale care formează candidați la diferite profesii, numai că în loc de o diplomă de absolvire a 12 clase, aceștia trebuie să posede dovada absolvirii celor 10 clase obligatorii. Ordonanța de urgență Nr. 81/2016, [12, articolul 33, paragrafele 4 și 5], care a modificat Legea Educației din 2011, a creat un cadru legal pentru organizarea învățământului profesional dual inclusiv după terminarea celor 10 clase obligatorii, față de învățământul profesional de doi sau trei ani, care se organizează, pe mai departe, pe aliniamente legislative cunoscute, la sfârșitul clasei a VIII-a, respectiv a IX-a.

Învățământul dual, se stipulează în aceleași documente legislative, oferă absolvenților nu numai posibilitatea de a fi absorbiți pe piața muncii, ci și dreptul de a continua pregătirea profesională la un nivel superior de calificare (nu se spune cât de „superior”; pregătire universitară, doctorat?). La această formă de pregătire au acces, în virtutea principiilor deschiderii și flexibilizării formării, și absolvenții din promoții anterioare. Oricum, avem de-a face cu o formare compensatorie și integrativă, benefică, în cele din urmă, și pentru persoanele în cauză, dar și pentru agenții sau perimetrul economic. Cu precizarea ca aceștia din urmă să previzioneze ce doresc, să respecte angajamentele luate, să valorizeze prin angajare pe cei care au beneficiat de un astfel de tra-sau formativ.

2. La ce se referă învățământul dual?

Sintagma de „învățământ dual” vizează o înțelegere - de sistem, situațională, strategică - dintre două perimetre de formare în ce privește scopurile, implicarea, resursele, utilitatea și valorificarea pregătirii, mai cu seamă a celei profesionale și tehnice, dar care ar putea în perspectivă cuprinde și alte arii ocupaționale. Conceptul de „dual” nu are nimic peiorativ în sine, nu presupune separare, poziționare contrară, dihonie, ci armonizare, complinire, spirit cooperativ. Termenul în discuție este utilizat cel mai adesea ca referențial integrator, având în vedere faptul că predarea și învățarea privitoare la învățământul profesional și tehnic (VET – „Vocational Education and Training”, cf UNESCO) [15, p. 1]. se caracterizează prin „dualitate”, prin angajare a două părți, prin copartaj, din cel puțin următoarele puncte de vedere:

- Dualitatea asumării finalității formării, una la nivel de sistem, concepută pe termen mediu și

lung, și alta a agenților economici care mizează pe direcții finaliste imediate și concrete;

- Dualitatea resurselor antrenate, atât în ce privește actorii formatori, contextele sau echipamentele de învățare/experimentare/aplicare, dar și a resurselor financiare disponibilizate în acest sens;
- Dualitatea spațiilor fizice/virtuale de învățare (școli/furnizori de VET și companii de formare), care împărtășesc responsabilitatea de a asigura formarea teoretică și practică;
- Dualitatea pozițiilor/intereselor actorilor implicați (actori publici și privați), care se responsabilizează pe baze de contracte explicite în legătură cu politicile, desfășurarea, valorificarea unor practici în materie de VET.

Caracterul dual al spațiilor de învățare (exersare, aplicare) este un punct de plecare pentru a defini un astfel de sistem de învățământ. Conform unor documente ale UNESCO [15, p. 1], acest mod de a face educație combină formarea dintr-o entitate economică, productivă cu formarea profesională formală prin instituții consacrate. Pentru alte organisme - de pildă, Cedefop [2], „învățământul dual se referă la perioade în care învățarea sau formarea într-o instituție de învățământ sau într-un centru de formare este combinată cu învățarea sau formarea la locul de muncă”. De asemenea, Cedefop consideră învățământul dual ca fiind un gen de pregătire prin alternanță, subliniind faptul că termenul „învățământ dual” poate fi alăturat, ca termen referențial de „formare în alternanță”, de „programe de ucenicie” sau de „învățare la locul de muncă”. Diferențe de semnificație persistă, pe mai departe deoarece aceste referențieri conceptuale primesc înțelesuri specifice din punct de vedere temporal, al concordanței sau consecuției dintre teorie și practică, al gradului de constrângere instituțională, normativă, procedurală etc.

Datorită potențialului social, economic și strategic, programele de ucenicie și alte programe conexe se generează interogații, poziționări diferite atât la nivelul factorilor de decizie, cât și al cercetătorilor din domeniul formării [6, p. 5]. Studiile sunt la început, dar sunt promițătoare atât din perspectivă comparativă [4, pp. 629-653], în raport cu exigențele sau axiomele pedagogice [3, pp. 810-833], dar și din perspectiva cerințelor firmelor sau potențialilor angajatori [1, pp. 744-765]. Crizele aproape permanente legate de absorbția celor formați pe piața muncii, ce vizează mai tot timpul un decalaj (obiectiv, tehnic, dar și din cauza unor deficiențe previzionale) între ce oferă școala și care sunt ce-

rințele concrete ale pieței muncii, mobilitatea chiar imprevizibilitatea mizelor ocupaționale, schimbări de priorități în ce privește nevoile și politicile în materie de politici publice etc. fac ca oportunitatea oferite de învățământul dual să mai estompeze din disfuncțiunile relaționale dintre perimetrul formării și perimetrul performării (valorificării) unor competențe presupuse [6, p. 3].

3. Învățământul dual – o preocupare europeană

La nivel european există o pluralitate de formule de punere în aplicare a conceptului de învățământ în perspectivă duală. Explicația este dată atât de diferențele sau particularitățile structurale ale diferitelor sisteme de învățământ, de stabilitatea entităților economice angajatoare, dar și de permisivitatea, clarviziunea și interesul unor virtuali angajatori cu privire la viitorul propriilor resurse umane. Există cel puțin un consens legat de decelarea unui parcurs educațional care să ofere o combinație coerentă și credibilă între învățarea la locul de muncă și învățarea la școală în marea majoritate a statelor membre. Deși statele membre, în virtutea autonomiilor legislative, decizionale etc., își gândesc sau restructurează sistemele de VET în raport cu nevoile curente, gama variată de puncte de pornire, combinată cu contextul socio-cultural experiențele tezaurizate, etos-urile pedagogice diferite, dar și de particularitățile legate de felul cum sunt proiectate diferitele sisteme de învățământ, face imposibil ca țările europene să construiască același model pe termen scurt sau mediu. Implicarea tot mai evidentă a angajatorilor, susținerea și încurajarea venite de la aceștia dar și percepția comunitară pozitivă asupra acestor direcții de formare care cunosc și vor cunoaște o dinamică și extensie greu de anticipat. Mai trebuie adăugat că terminologia folosită pentru a descrie sistemele VET nu este uniformă: sistemele similare pot avea denumiri diferite, iar nume similare pot descrie sisteme diferite. Nu mai vorbim și de anumite antecedente sau valorificări/actualizări ale unor formule de pregătire ce țin de tradiții paideice specifice. În acest, de pildă, s-a pus în discuția fiabilității transferului modelelor sau al bunelor practici în materie de învățământ dual. Dăm drept exemplu interogații de acest fel editate la nivelul Ministerului Educației din Quebec [14, pp. 3-5]. legate de viabilitatea modelului german de învățământ dual pentru o parte din Canada. Concluziile avansate de experți sunt evidente: „modelul dual german este, după cum sugerează și numele, de origine germană. Se găsește și în celelalte țări vorbitoare de germană din Austria și Elveția sau în vecina sa, Danemarca. Găsim apli-

cații foarte variabile în anumite țări, printre care Franța și Ungaria.... Acest model este un program de formare la locul de muncă, ocazie care permite studenților, care sunt numiți „ucenici”... Este, de fapt, un model educațional menit să răspundă nevoilor întreprinderilor și ale pieței muncii în general, dar care își propune să răspundă și nevoilor studenților interesați de o pregătire mai tehnic (p. 3). „Modelul dual nu se va putea impune fără un „consens social”, fără ajutorul și participarea părților interesate de primă linie și, mai general, nu va fi în detrimentul rolul social și uman al educației” (p. 5).

Politicile publice europene au luat în calcul o atare calibrare a formării și în direcția unui învățământ dual de calitate. De curând, Parlamentul European [6, p. 1] a publicat un studiu care analizează punctele forte și slabe ale învățământului dual și examinează evoluțiile politicilor din Uniunea Europeană în ceea ce privește introducerea și/sau îmbunătățirea acestui tip de învățare. Studiul invocă abordează elemente ce țin de frâne și obstacole de configurare/implementare, cum poate fi atinsă/motivată excelența vocațională, care ar fi legătura dintre calificarea de tip VET și dezvoltarea economică, cum previzionăm mobilitatea și flexibilitatea structurilor de tip VET, cum alimentăm motivația și ce pârghii de atragere punem în funcțiune pentru formarea de acest tip.

Desigur, astfel de abordări sau interogații pot fi preluate și la nivel de sistem românesc de formare de tip VET, cu precauții legate de stabilitatea economică, de gradul de responsabilizare a factorilor economici dar și de imprevedibilități funcționale ale sistemului de învățământ, și așa supralicitate, chiar excedate de cerințe curente, firești, urgente. Nu că învățământul dual nu ar fi o necesitate și ar face mult bine, însă chestiunile curente, normale, nefiind acoperite, este hazardant să vizezi căi complementare/suplimentare de întărire a sistemului.

4. Noul cadru legislativ - contextul României și al Republicii Moldova

În România, potrivit *Legii învățământului preuniversitar* [10], secțiunea a 5-a, votată și promulgată în vara anului 2023, cu referire la învățământul dual, se precizează mai multe articole ce vizează caracteristicile învățământului dual, legătura dintre operatorii economici și ofertanții de formare, responsabilitățile entităților administrativ, angajamentele contractuale, etc., ceea ce aduce oarece claritate legislativă - vom vedea și ce urmează din punct de vedere procesual. În ce privește pregătirea de nivel universitar în sistem dual, aflăm noutăți în diferite articole din *Legea învățământului superior*, cap X [11], după cum urmează:

„Art. 90. (2) Instituția de învățământ superior organizează și desfășoară activități de învățare, predare și evaluare, iar operatorii economici organizează activități de învățare prin muncă și participă la evaluare. Activitățile aplicative și de cercetare se pot desfășura atât la instituția de învățământ superior, cât și la operatorii economici.

(3) Instituția de învățământ superior încheie cu operatorii economici contractul de parteneriat, prin care sunt stabilite condițiile de colaborare, drepturile și obligațiile părților, precum și costurile asumate de parteneri (...).

Art. 91. — Curriculumul pentru învățământul superior dual conține activități de învățare, de predare și de învățare prin muncă, precum și de evaluare. Volumul de muncă specific activităților de învățare, de predare, respectiv de învățare prin muncă, este partajat în mod egal. Volumul de muncă este estimat în concordanță cu ECTS/SECT, exprimându-se în termenii creditelor de studii (...).

Art. 93. — Învățământul superior dual se organizează pentru ciclul scurt, ciclul I, ciclul II și ciclul III, prin doctorat profesional conform unei metodologii aprobate prin ordin al ministrului educației (...).

În Republica Moldova, atentă și chiar performanță în acest domeniu, învățământul dual este organizat în baza „Legii 110/2022 cu privire la învățământul dual” [9], și a actelor normative propuse de Ministerul Educației și Cercetării. Activitatea de suport și monitorizare a învățământului dual este realizată de Camera de Comerț și Industrie a Republicii Moldova, iar Ministerul Dezvoltării Economice și Digitalizării, prin intermediul Organizației pentru Dezvoltarea Antreprenoriatului, subvenționează cheltuielile pe care le suportă *unitățile în învățământul dual* „legate de organizarea și realizarea învățământului dual, inclusiv pentru instruirea și retribuirea muncii maistrului-instructor al unității, pentru transport, hrană și cazare, pentru remunerație de formare profesională, pentru materialele necesare formării profesionale a elevilor în cadrul unității în învățământul dual (unelte și/sau materiale consumabile), și alte cheltuieli ordinare și necesare” [8]. Tendința de aliniere cu dinamica europeană în materie vizează și învățământul superior, acesta asimilând note, trăsături și determinări specifice formării duale [informații suplimentare, vezi 5].

Coroborând aceste direcții legislative cu alte norme sau practici, interne dar și internaționale, vom reliefa următoarele caracteristici ale învățământului dual, așa cum se profilează în arealul românesc:

- a atare rută de formare tinde să fie formalizată, normele emise fiind din ce în ce mai precise și

- cuprinzătoare, mergând pe linia încurajării la nivel de structuri de formare, dar și la nivel de antreprenariat astfel de perspective de pregătire;
- învățământul dual reprezintă o cale alternativă sau complementară de formare, neafectând parcursurile clasice și complete de pregătire care vor funcționa pe mai departe în acord cu parametri conveniți;
 - în învățământul dual partajarea public-privat devine evidentă și prioritară, ne-excluzând co-participări din direcții individuale, comunitare, asociative, informale etc.;
 - acest tip de învățământ se bazează pe o externalizare secvențială controlată, ceea ce poate susține și dezvoltă inițiativa, curajul antreprenorial, implicarea în formare și a altor foruri decât cele consacrate (școala, universitatea), putând conduce la o derobare parțială și la o identificare sau repartizare mai judicioasă a resurselor (mai ales financiare);
 - dacă inițial, învățământul dual a vizat formarea tehnologic-productivă, uneori sub presiunea dezvoltării industriale, noile demersuri vizează și alte parcursuri de pregătire, de nivel preuniversitar sau universitar, unde există o componentă puternic vocațională;
 - amenajarea și intrarea într-un astfel de dispozitiv de formare presupune un angajament contractual în care sunt responsabilizate părțile participante în ce privește punerea la dispoziție a resurselor, activarea unor strategii de derulare a formării în bune condiții, obligații ale părților privind angajarea etc.

5. Precauții, limite pedagogice de concretizare, probleme deschise

Din motive de realism și pentru a evita disfuncțiuni sau derapaje (care pot apărea la nivel de sistem educațional), e bine să listăm și o serie de probleme, interogații, dubitații, chiar dacă realitatea ar putea să infirme unele dintre „pre-judecățile” exprimate mai jos. În materie de învățământ nu există soluții unice, căi regale sau formule miraculoase de rezolvare a lucrurilor, ci bună-viziune în raport cu situația dată, coerență și continuitate strategică, profesionalism dovedit, decizii luate de cine, când și cum trebuie.

De aceea, în cele de mai jos, chiar dacă optimismul inițial pare a fi „strunit” de câteva „frâne” (epistemologice, praxiologice, pedagogice), credem că un astfel de exercițiu dubitativ (ce se poate continua prin studii aprofundate, relevante, focusate pe probleme, provocări etc.), s-ar putea să se dovedească a fi util.

Iată câteva precauții, ținte sau direcții de urmărit, pe care le supunem atenției:

- Încurajarea agenților formativi (școli, universități) de a dezvolta parteneriate cu agenții economici și în a proiecta, oferi, implementa rute credibile de formare în acord cu nevoi și presiuni economice valide, sustenabile; eliminarea din start a unor false nevoi sau strategeme de folosire defectuoasă a resurselor publice, de inducere în eroare etc.;
- Stipularea unei mai înalte flexibilizări în ce privește proiectarea și derularea unor parcursuri de formare; după cum se știe, sistemul de alocare bugetară, cifrele de școlarizare, metodologiile sau procedurile de recrutare, de derulare a activităților de formare etc. au un grad inerțial ridicat ceea ce ar putea constitui o frână în raport cu formule multiple, neunitare, imprecizabile de pregătire;
- Stabilirea unor norme, metodologii, proceduri de echivalare a experiențelor sau competențelor formate în mediul semi-formal sau informal și de traducere a acestora în certificări credibile, ușor de depistat și recunoscut; în ultimul timp, se încearcă, inclusiv la nivel universitar, prin sistemul micro-creditelor, obținute cu diferite prilejuri, să se recupereze sau să se convertească competențe secvențiale, formate în cadre mai puțin normate și controlate, în competențe formal recunoscute;
- Recuperarea unor formule paideice de formare experiențială, consumate în decursul omenirii (magisteriatul, ucenicia artistică, spirituală etc.) și actualizarea unor practici în acord cu specificul și determinările ocupaționale contemporane; ceva de acest ordin subzistă în sistemul medical, artistic sau educațional (prin mentorat, de pildă); e de reflectat dacă nu s-ar putea identifica și alte extensiuni ale situațiilor de formare sau perfecționare vocațională de factură experiențială;
- Resemnificarea (școlară, academică) a unor rute, filiere de formare care să aibă aceleași șanse de valorizare (salariale, de dezvoltare ulterioară, de validare socială); nu este vorba de nivelare, ci de valorificare și recunoaștere obiectivă a competențelor finale probate de o persoană (indiferent de certificările consacrate);
- Încercarea de perenizare/permanetizare a acestor rute de formare pe baza unor alocări bugetare continue și sigure, și nu fluctuante sau contingente (gen linii de finanțare PNRR, din direcția unor agenți economici pasageri, care pot dispărea din peisajul economic etc.); ar fi de bun augur ca ministerul responsabilizat cu educația să dispune de resurse sigure în acest sens;
- Cuplarea, pe cât posibil, a VET cu rutele/curriculumul de formare existent – secvențial, parțial, fără modificări sistemice, costisitoare; în caz con-

trar, să se aibă în vedere resurse legate de dimensionarea a noi curricule, a unor norme didactice speciale, alocări pentru formarea profesorilor etc.

- Regândirea sistemelor de formare profesională în sensul deschiderii, flexibilizării, modularizării care să integreze facil formații de cursanți externi/suplementari/indeterminați ca număr; desigur, un astfel de imperativ nu corelează cu principiul predictibilității, dar va fi de reflectat asupra raportului predictibil-impredictibil în beneficiul oportunității, realismului și dinamicii socio-economice;
- Creșterea rolului STEM în profilarea și credibilizarea unor formule de pregătire în sistem dual; comandarea unor studii care să fundamenteze pe evidențe, psihopedagogice și experiențiale, care să ofere sau să verifice practici educaționale în acest domeniu;
- Creșterea rolului consilierii vocaționale și orientării în carieră; din acest punct de vedere, sarcina revine învățământului obligatoriu și, mai ales, activităților consilierilor psihopedagogi în colaborare cu părinții, elevii, alți factori comunitari;
- Evitarea centrării exclusive și a fetișizării învățământului dual: acesta rămâne o oportunitate, o rută alternativă, o variantă complementară și recuperativă pentru ceea ce înseamnă formare vocațională sistematică, asumată, motivată, directivă;
- Luarea în calcul a structurării integrate, la nivel de sistem, a unor rețele/consorții educaționale care să cupleze sau să completeze operativ cerințe de formare în sistem dual, resurse și competențe probate în acord cu ofertanții/furnizorii de formare vizați;
- Activarea și/sau responsabilizarea departamentelor/serviciilor de resurse umane și formare adiacentă de la nivelul agenților economici în perspectiva creșterii coerenței unor parcursuri de formare în sistem dual; am sugera ca la nivelul acestor direcții să existe psihopedagogi de profesie care să faciliteze joncțiunea entitate economică

- furnizor de formare (din mediul preuniversitar sau universitar);

- Elaborarea unor metodologii/proceduri coerente și motivante de organizare la nivel de școli a unor cerințe formative în sistem dual (privind compunerea normelor didactice, stimularea profesorilor de a inova și implementa cursuri noi, impuse de noile evoluții profesionale, flexibilitate și mobilitate a resurselor de formare de la o entitate la alta, etc.;
- Informarea formabililor/elevilor (și a părinților/tutorilor acestora), încă din fazele incipiente de orientare școlară și profesională, în legătură cu existența acestor oportunități de pregătire în sistem dual și sugerarea, în cunoștință de cauză, de către diriginți, consilieri, psihologi școlari etc. de a avea în vedere (și) astfel de rute de pregătire.

Concluzii

Întrucât ne aflăm la început de drum în ce privește formarea profesională în sistem dual, este indicat ca, dincolo de optimismul bine temperat, să conștientizăm și să gestionăm convenabil unele dificultăți sau limitări care pot apărea în procesul de implementare și de extindere a acestui concept educațional. Este mult mai indicat să prevenim disfuncțiuni decât să „reparăm” derapaje care pot apărea la un moment dat. Previzionarea acestora reprezintă primul pas în a crea un sistem care, dincolo de specificitate și nouitate, trebuie să se integreze eficient și natural în procesualitatea deja existentă și să accelereze joncțiunea dintre dinamica pieții muncii și dinamica normală pe care trebuie să și-o asume sistemele de formare.

O comunitate de învățare nu funcționează autarhic și nu trebuie să fie ruptă de sistemul socio-economic global. Învățământul dual poate deveni un exemplu de legătură viabilă dintre dorințele sau posibilitățile celor care se formează, necesitățile sau presiunile profesionalizării pentru anumite meserii, dar și posibilitățile tehnologic-didactice ale sistemelor de pregătire profesională.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. FRIEDRICH, A. *Task composition and vocational education and training – a firm level perspective*. In: Journal of Vocational Education & Training, Volume 75, 2023, Issue 4, cf. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13636820.2021.1956999>
2. CEDEFOP, Centrul European pentru Dezvoltarea Formării Profesionale, cf. <https://www.cedefop.europa.eu/ro>
3. LIEKE, C.; MALAEZIAB, A.; NIEUWENHUISUN, L.; ANONIM, DE BRUIJN. *Pedagogic practices in the context of students' workplace learning: a literature review*. In: Journal of Vocational Education & Training, Volume 75, 2023 - Issue 4, cf. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13636820.2021.1973544>

4. Hoidn, S., Štastnýb, Vit. *Labour Market Success of Initial Vocational Education and Training Graduates: A Comparative Study of Three Education Systems in Central Europe*. In: *Journal of Vocational Education & Training*, Volume 75, 2023 - Issue 4, cf. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13636820.2021.1931946>
5. Învățământul dual la nivel universitar: o tendință actuală în Republica Moldova și o realitate la ULIM, cf. : <https://civic.md/stiri/71383-invatamantul-dual-la-nivel-universitar-o-tendinta-actuala-in-republica-moldova-si-o-realitate-la-ulim.html>
6. Învățământul dual: o soluție pentru situații problematice?, Document PE, Cf. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2014/529082/IPOL_BRI\(2014\)529082_RO.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2014/529082/IPOL_BRI(2014)529082_RO.pdf)
7. Învățământul profesional tehnic în sistem dual din Republica Moldova, Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, cf. <https://ipt.dual.md/>
8. Învățământul profesional tehnic în sistem dual din Moldova, cf. <https://ipt.md/ro/invatamint-dual> și https://lege.md/act/cu_privire_la_invatamantul_dual
9. Legea cu privire la învățământul dual în Republica Moldova,, nr. 110 din 21.04.2022 cu schimbări în 2023, cf. https://lege.md/act/cu_privire_la_invatamantul_dual
10. Legea învățământului preuniversitar, publicată în Monitorul Oficial al României, Anul 191 (XXXV) — Nr. 613, Miercuri, 5 iulie 2023.
11. Legea învățământului superior, publicată în Monitorul Oficial al României, Anul 191 (XXXV) — Nr. 614 Miercuri, 5 iulie 2023.
12. ORDONANȚĂ DE URGENȚĂ nr. 81 din 16 noiembrie 2016 privind modificarea și completarea Legii educației naționale nr. 1/2011, cf. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/183883>
13. ORDONANȚĂ DE URGENȚĂ nr. 94 din 29 decembrie 2014 privind modificarea și completarea Legii educației naționale nr. 1/2011, cf. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/164305>
14. Peñafiel, Ricardo, 2016. *Le modèle dual allemand et l'éducation au Québec*, Comité école et société (Conseil fédéral – 25 au 27 mai 2016), cf. https://www.academia.edu/49284799/Le_mode_le_dual_allemand_et_l_e_ducation_au_Que_bec?email_work_card=view-paper
15. UNESCO, Glosar TVETipedia, cf. <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/lang=en/show=term/term=Vocational+education+and+training>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.3.08>
CZU: 37.091

ABORDAREA INTER/TRANSDISCIPLINARĂ – CONTEXT PENTRU RECONFIGURAREA ÎNVĂȚĂRII¹

Nina PETROVSKI

doctor habilitat, conferențiar universitar,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID iD: 0000-0002-4014-790X

Rezumat: *Articolul dat formulează un șir de răspunsuri la întrebarea - cum abordarea inter/ transdisciplinară creează un nou context pentru învățare care conduce la reconfigurarea învățării. Acest mecanism de învățare trece dincolo de orientarea excesiv academică a disciplinelor tradiționale și o transformă în una cu accent pe dezvoltarea personală și socială a elevului.*

Cuvinte-cheie: *interdisciplinaritate, transdisciplinaritate, reconfigurarea învățării, competență transdisciplinară, educație integrală.*

INTER/TRANSDISCIPLINARY APPROACH – CONTEXT FOR RECONFIGURING LEARNING

Abstract: *This article formulates a series of answers to the question how the organization of education, starting from problems, realities of life, contributes to a better contextualization of learning, to the formation of values, attitudes and transversal competences, based on the fact that this mechanism offers a learning model that goes beyond the rigidity and excessive academic orientation of traditional disciplines, turning it into a process with sustainable and efficient results for the personal and social development of the student.*

Keywords: *interdisciplinarity, transdisciplinarity, transdisciplinary attitude, transdisciplinary competence, integral education.*

În contextul noilor provocări societale tot mai activ se promovează ideea că organizarea învățării pe criteriul disciplinelor în variantă clasică este insuficientă. Școala de astăzi trebuie să pregătească elevii pentru adaptarea la schimbările tot mai rapide din economie și societate, pentru ocupații care încă nu au fost create, pentru a folosi tehnologii care nu au fost încă inventate. Dar abordarea fragmentată în învățare nu poate oferi elevului o viziune corectă asupra lumii, deoarece în această învățare nu se realizează legături între domenii și nu se ia în calcul interdependențele dintre acestea. Abordarea disciplinară fiind restrictivă nu permite cercetarea și cunoașterea complexității vieții reale. Așa cum afirmă C. Cucoș „doar integrativul și holisticul bine fundamentate au șansa să ne facă să înțelegem sensurile adânci ale existenței” [Apud 2, p. 51]. Reiese că, e nevoie de unirea profilurilor disciplinare care să cuprindă toate aspectele cu care este înzestrată ființa umană, iar această abordare a educației conduce la reconfigurarea procesului de învățare. Aceste împrejurări, după cum susține L. Ciolan, a

impus în fața cercetătorilor din domeniul științelor educației problema identificării unui *nou mod de producere a cunoașterii* [5]. În opinia cercetătorului L. Ciolan, noul mod de producere a cunoașterii, spre deosebire de cel clasic, provine din două mari surse – *cognitivă și socială* și „se bazează mai mult pe transformările din lumea contemporană fiind determinat de *imersiunea transdisciplinarității, de gândirea transversală* și axat pe rezolvarea problemelor vieții cotidiene”. Respectiv, subliniază cercetătorul, noul mod de producere a cunoașterii revendică și un alt tip de învățare: „*una de tip integrat, orientată de contextul aplicării și centrată pe rezolvarea de probleme*”, astfel, încât să asigure dobândirea de competențe transdisciplinare, care să permită oamenilor să facă față noilor provocări [5, p. 35].

Prin noul mod de cunoaștere identificat de L. Ciolan, cercetătoarea M. Hadîrcă, are în vedere instituirea *cunoașterii transdisciplinare*, care este asociată cu soluționarea problemelor lumii actuale, care au influențat puternic direcțiile de dezvoltare a educației și formării determinând apariția de noi

¹ Articolul este elaborat în cadrul proiectului de cercetare instituțională *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*. Cifru: 20.80009.0807.27 A.

concepte, viziuni, paradigme educaționale și antrenând cele mai largi dezbateri cu privire la natura, funcțiile, scopurile educației în postmodernitate [6, p. 41]. Prin urmare, învățarea trece *dincolo de discipline*, ea devine integrată.

Astfel, învățarea ieșită din cutia disciplinelor școlare se apropie de problemele vieții reale. Fenomenele tot mai complexe ale vieții nu pot fi explicate de științele isolate, astfel, apare necesitatea de a readuce în actualitate ideea de *educație integrală*. Abordarea integralizată, în opinia cercetătoarei T. Callo, înseamnă crearea de corelații între teme, domenii, subiecte sau competențe. Acestea au o puternică legătură cu viața cotidiană și vizează formarea de *valori și atitudini* [3, p. 18]. Având drept scop formarea competențelor-cheie ale elevului, integralizarea contribuie la satisfacerea intereselor și abilităților lui. Ajungem să înțelegem, că integrarea ajută să se identifice relațiile nu numai dintr-un singur domeniu, dar și între domenii diferite și din afara școlii, în așa fel, fiind asigurată dezvoltarea integrală a personalității [8].

Din cele analizate reiese că integralizarea în educație este un proces, precum și rezultatul interacțiunii diferitelor elemente care conduce la apariția unor elemente integrate, noi. Interacțiunea dintre diferite elemente constituie un proces complex și pe mai multe niveluri.

Integrarea conținuturilor vizează stabilirea de relații între concepte, noțiuni, idei, informații, valori ce aparțin diverselor discipline școlare. Din acest punct de vedere, sunt identificate următoarele niveluri de integrare: intradisciplinară, multidisciplinară, pluridisciplinară, interdisciplinară, transdisciplinară.

Nu putem vorbi despre procese reale de integrare, despre procese explicite de frontieră la nivelul *intradisciplinarității* și *multidisciplinarității* unde, în primul caz, are loc conjugarea conținuturilor interdependente din același domeniu de studiu, iar în cazul multidisciplinarității are loc o corelare a demersurilor mai multor discipline pentru a clarifica o problemă din mai multe puncte de vedere. Dar totuși, integrarea curriculară la aceste niveluri creează anumite avantaje. Integrarea la nivelul *intradisciplinarității* contribuie la creșterea coerenței interne a disciplinei școlare prin centrarea pe facilitarea procesului de învățare; creșterea semnificativității predării prin sporirea activităților de învățare și stimularea realizării de legături între conținuturi; creșterea eficienței învățării prin sprijinul adus prin inserție și armonizare. În cazul *multidisciplinarității* integrarea curriculară facilitează realizarea legăturilor între conținuturile mai multor discipline; ajută la o mai bună înțelegere a problemelor care nu pot fi explicate integral în cadrul unei discipline.

Nivelul unde pentru prima dată are loc integrarea propriu-zisă este *interdisciplinaritatea*. Ea apare ca o cerință a diferențierii limitelor dintre domenii și implică interferarea diverselor arii curricular. Presupunând interferența dintre competențe sau conținuturi, *interdisciplinaritatea* permite transferul cunoștințelor între domenii adiacente, transferul conceptelor între discipline, a metodelor și strategiilor de învățare. Prin abordarea *interdisciplinară* elevii se cunosc cu conceptele și principiile comune mai multor domenii. Astfel, limitele stricte ale disciplinelor sunt ignorate, iar aceasta contribuie la realizarea obiectivelor de învățare, la dezvoltarea competențelor integrate care avantajează transferul cunoștințelor fundamentale în diverse contexte ale lumii reale și la formarea unei viziuni globale.

Interdisciplinaritatea presupune abordarea complexă a conținuturilor pentru formarea unei imagini întregi asupra unei problematice. *Interdisciplinaritatea* permite soluționarea problemelor care nu pot fi rezolvate prin metode sau abordări unice, permite schimbări de ordin conceptual și metodologic deoarece ea presupune integrare între diferite domenii ale cunoașterii și între diferite abordări. Reiese că, *interdisciplinaritatea* reprezintă un mijloc de organizare a conținuturilor învățării cu consecințe asupra întregii strategii de proiectare a curriculumului, *Interdisciplinaritatea* prezintă o imagine holistică asupra fenomenelor studiate în cadrul diferitelor discipline și admite utilizarea cunoștințelor într-un anumit context. În așa fel, prin interdisciplinaritate *învățarea are loc altfel* și obține un aspect formativ.

Din punct de vedere epistemologic, metodologic și pragmatic *interdisciplinaritatea* cuprinde cunoașterea și acțiunea didactică, oferind, în așa fel, o reprezentare holistică asupra fenomenelor care înlesnește contextualizarea și aplicarea cunoștințelor în contexte diverse.

Transferul strategiilor între discipline reprezintă principiul de bază al *interdisciplinarității*. Având la bază acest principiu, în abordarea *interdisciplinară* se evidențiază următoarele grade:

- *aplicativ*;
- *epistemologic*;
- *generator de noi discipline* [Apud 5, p. 127].

Aceste niveluri se manifestă în felul următor: din transferul de metode rezultă aplicații practice concrete, din asimilarea metodelor din alte domenii în cadrul unei anumite discipline se inițiază analize interesante privind propria epistemologie, iar din transferul de metode dintre două sau mai multe discipline generează o disciplină nouă.

Deci, *interdisciplinaritatea* este o totalitate de relații și interdependențe dintre diverse conținuturi la nivelul demersului didactic pentru dezvoltarea personalității elevului.

În procesul învățării *abordarea interdisciplinară* contribuie la:

- asimilarea cunoștințelor care vor fi exploatate în alte perioade ale școlarității;
- elucidează o temă apelând la mai multe discipline;
- creează situații de corelare a limbajului de specialitate a mai multor discipline școlare;
- oferă posibilități de aplicare a cunoștințelor în diferite contexte;
- favorizează transferul și rezolvarea de probleme noi;
- permite o viziune mai generală și o decompartmentare a cunoașterii umane;
- pune în evidență globalitatea temei/problemei de studiat.

Este important de cunoscut că utilizarea în exces a *interdisciplinarității* poate duce la superficialitate, generalizare abuzivă, însușirea unor cunoștințe și formarea unor competențe confuze, neclare, dispariția concretului. De aceea ea trebuie să fie corelată cu intra/pluridisciplinaritatea.

Formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care să permită participarea activă a individului la viața socială și economică solicită o altă perspectivă de abordare a activității de formare-dezvoltare a personalității umane, și anume, formarea *competențelor - cheie* necesare pentru fiecare cetățean. *Abordarea transdisciplinară* este mai apropiată de această perspectivă. Ea oferă un *alt context pentru învățare* bazat pe transfer, experiență, făcându-i capabili pe elevi să vadă dincolo de fapte sau idei și să poată decide în legătură cu problemele din viața reală. Dovadă că abordarea transdisciplinară creează contexte de a învăța altfel servesc și următoarele idei: obiectivele și conținuturile învățării se concentrează în jurul unor teme cross-curriculare, facilitează transferul de cunoștințe în contexte noi, încurajează elevul în construcția propriei învățări, dă sens învățării și asigură o mai bună pregătire pentru viață a celui ce învață, oferă șansa să înțeleagă legăturile dintre domeniile învățării etc.

Astfel, putem afirma că *transdisciplinaritatea* oferă o perspectivă clară pentru reconfigurarea procesului actual de învățare orientat spre formarea de competențe-cheie. Această reconfigurare asigură o mai bună adecvare a educației naționale la contextul sociocultural al epocii în care se dezvoltă și servește drept bază conceptuală pentru dezvoltarea curriculumului actual, luat ca întreg, el însuși fiind transdisciplinar prin natura sa. În același timp, *abordarea transdisciplinară* ca context pentru reconfigurarea învățării oferă elevilor șansa unei *culturi transdisciplinare*, construită pe cei patru piloni

ai învățării sugerați de J. Dellors între care există o „trans-relație”: *a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să trăiești alături de ceilalți* ce presupune o *atitudine transculturală*, *a învăța să fii*, pentru că numai cel care *a învățat să fie* poate fi cu adevărat și împreună cu ceilalți [6, p. 66].

Transdisciplinaritatea. reprezintă cel mai înalt nivel de integralizare, alcătuind faza cea mai complexă și mai radicală a integrării. La acest nivel, mai multe discipline școlare se întrepătrund care, mai apoi, dă naștere unui fenomen real de cunoaștere. Or, după cum susține B. Nicolescu, *transdisciplinaritatea* este ceea ce în același timp se află între discipline, în interiorul lor și dincolo de orice disciplină școlară [3, p. 53]. Iar cercetătoarea V. Bălci constată că *transdisciplinaritatea* se fundamentează pe *dialogul* dintre discipline pentru a ajunge la *unitatea cunoașterii*, având finalitate *înțelegerea lumii prezente* [32, p. 51].

Abordarea transdisciplinară, are la bază următoarele viziuni, concepții și concepte științifice: *viziunea constructivistă asupra cunoașterii, concepția învățării pe tot parcursul vieții, conceptul de învățare transdisciplinară, conceptul de competențe-cheie* ca finalități ale educației moderne. Această abordare, în opinia cercetătoarei M. Hadîrcă, oferă posibilitatea de realizare a unei *pedagogii collaborative*, în baza unui curriculum de tip integrat și a unor strategii transdisciplinare de predare-învățare, care să permită transferul de cunoștințe și abilități de la o disciplină școlară la alta și să favorizeze astfel integrarea cunoașterii, înțelegerea unitară a lumii și apropierea învățării de realitatea vieții [6, p. 67].

Principala caracteristică a *abordării transdisciplinare* este ideea că nici o disciplină de învățământ nu reprezintă un domeniu închis. Astfel, exploatarea și punerea în evidență a legăturilor dintre diferite discipline devine necesară. Cunoașterea reală și complexă a lumii, formarea unei viziuni integrate despre viață și lume devine posibilă numai prin corelarea cunoștințelor obținute de la lecții și activitățile de educație nonformală și informală la care participă elevii. Constatăm că *transdisciplinaritatea* se bazează pe probleme din viața reală și responsabilizează elevii pentru propria învățare, participând în mod direct și construind învățarea în jurul unor probleme mari.

Abordarea transdisciplinară se bazează pe intervențiile intelectuale, afective și psihomotorii ale elevului, pe conduitele mentale ale elevului și nu pe disciplină. Astfel, elevul învață în ritm propriu și este evaluat în funcție de ceea ce știe. Elevul cooperează cu colegii, își creează strategii proprii de învățare, în așa mod, asigurându-și o învățare activă. Prin *abordarea transdisciplinară*, spre deosebire de abordarea intra-

disciplinară, elevul interpretează, analizează, formulează, exprimă opinii personale, utilizează informația în rezolvarea problemelor. Deci, prin *transdisciplinaritate* se formează competențe integratoare și durabile prin transferabilitatea lor.

Creatorul și promotorul *paradigmei transdisciplinarității* B. Nicolescu susține că viziunea transdisciplinară asupra învățării poate conduce la realizarea unei *educații integrale a personalității*, care trebuie să dezvolte „atât mentalul, cât și sensibilitatea, dar și trupul ființei umane, întrucât numai transdisciplinaritatea acționează în scopul stabilirii echilibrului necesar între interioritatea și exterioritatea ființei umane” [7, p. 93]. O persoană formată integral pune în acord cele trei dimensiuni ce alcătuiesc ființa: *mentală, emoțională și fizică*.

În opinia cercetătorului, intelectul uman însoțește mai rapid și mai bine cunoștințele atunci când ele sunt înțelese nu doar cu mintea, ci și cu sentimentele și corpul, și că numai educația integrală poate conduce la „dezvoltarea unei gândiri transdisciplinare și la instaurarea unei culturi transdisciplinare”. Asume educația transdisciplinară, susține autorul, oferă instrumental prin care pot fi compatibilizate cele două sisteme de gândire, sistemul din *planul fizic* – material și sistemul din *planul ideatic* – imaterial [7, p. 148].

Operând cu noțiunea de *transdisciplinaritate*, L. Ciolan afirmă că aceasta înseamnă integrarea competențelor într-un cadru flexibil de acțiune, stabilit ca urmare a consensului asupra unor practici cognitive și sociale, afirmație la care aderăm și noi. Soluția unei probleme, susține autorul, trece dincolo de cadrele formale ale oricărei discipline și va fi eminamente transdisciplinară [5, p. 36].

După cum constată cercetătorul, nu structurile disciplinare, centrate pe conținut, duc la integrare ci cele inter- și transdisciplinare: *integrarea provine din caracterul dinamic și complex al competențelor necesare pentru a rezolva o problemă într-un context specific*. Întrucât este greu de imaginat o disciplină / disciplinarizare a socialului, opțiunea logică rămâne *integrarea disciplinelor*. Datorită nevoilor cognitive și sociale, organizarea cunoașterii are loc după alte criterii: se trece de la criteriile legate de structura logică/cronologică/epistemologică a disciplinei la articlările temporale, orientate pe rezolvarea de probleme. Cunoașterea este un proces și produce, la rândul ei, procese, acțiuni angajate [5, p. 38-40].

Astfel, putem constata că *abordarea transdisciplinară* creează condiții pentru reconfigurarea învățării. În susținerea acestei concluzii vin și afirmațiile cercetătorului L. Ciolan că *abordarea transdisciplinară* a învățării presupune fuziunea obiectivelor și a conținuturilor disciplinare în perspecti-

va reprezentării holistice și a rezolvării problemelor complexe ale contemporaneității. În abordarea holistică a unui obiect, accentul se pune numai pe unitate, pe întreg, nu pe părți, iar integrarea curriculumului se poate realiza prin:

- combinarea obiectelor de studiu;
- stabilirea relațiilor între concepte, fenomene și procese din domenii diferite;
- corelarea temelor supuse învățării cu situațiile din viața cotidiană;
- crearea unor unități tematice în curriculum;
- centrarea pe activități integrate de tipul proiectelor;
- gestionarea eficientă a timpului școlar și gruparea elevilor pe cercuri de interese [6, p. 63].

Venind în sprijinul valorizării superioare a mediului de învățare, abordarea transdisciplinară a învățării este utilă pentru înțelegerea realității la nivel global. Și în acest sens, abordarea transdisciplinară poate să asigure reconfigurarea învățării prin unirea diferitelor aspecte ale cunoașterii în asociații semnificative, ca mai apoi să se ajungă la formarea competențelor transversal sau competențe-cheie

Se deosebesc două tipuri de *transdisciplinaritate*: *instrumentală și comportamentală*. *Transdisciplinaritatea instrumentală* se axează mai mult pe rezolvarea problemelor, decât pe obținerea de cunoștințe „de dragul cunoașterii” și transmite elevului metode de muncă intelectuală transferabile la situații noi. *Transdisciplinaritatea comportamentală* susține elevul în organizarea încercărilor sale în context diferite [Apud 1, pp. 150-151].

Pentru *transdisciplinaritate* sunt caracteristice teme de cercetare care tind spre o abordare holistică unde se pune accentul pe unitate, pe întreg. Reiese că, în *abordarea transdisciplinară* nu se neglijează relațiile reciproce și în același timp se abordează întregul și părțile, unitatea prin diversitate și diversitatea prin unitate [1, p. 152]. *Abordarea transdisciplinară* presupune stabilirea corelațiilor dintre cunoștințe, domenii, științe și implicarea unor concepte sau metode utilizate inițial într-o disciplină, știință și care sunt utilizate în prezent de alte discipline/științe[9].

Transdisciplinarității îi sunt caracteristice două laturi esențiale:

- *latura filosofică*;
- *latura metodologică*.

Latura filosofică ține de propagarea unei noi înțelegeri a realității, în general, și a realității educaționale, în special, aceasta alcătuind *atitudinea transdisciplinară*. *Latura metodologică* ține de modalitățile de utilizare a diverselor trepte ale integrării în procesul educațional și alcătuiește *competența transdisciplinară*.

Aceste modele pot fi realizate prin implementarea *Curriculumului privind învățarea cross-curriculară/ Curriculum transdisciplinar* care va asigura abordarea transdisciplinară și *Core curriculum*, care realizează aspectele învățării monodisciplinare sau pluridisciplinare obligatorii.

Modularitatea cross-curriculară ca punte între treptele școlare, între educația formală, nonformală și informală trebuie să răspundă următoarelor criterii fundamentale:

- să definească un ansamblu de situații de învățare;
- să vizeze obiective determinate;
- să propună probe de evaluare pentru a realiza feedback-ul;
- să poată să se integreze în contexte variate ale învățării;
- să contribuie la formarea competențelor-cheie [1, p.151].

Cele analizate mai sus ne conduc la concluzia, că *inter/ transdisciplinaritatea* creează un nou context de învățare, astfel, contribuind la reconfigurarea învățării prin:

- stabilirea relațiilor reciproce între elev – profesor;
- trecerea la tipul de învățare conceptuală aprofundată;
- angajarea elevilor în învățare prin probleme;
- aplicarea cunoștințelor în contexte noi și complexe;
- centrarea pe colaborare, rezolvare de probleme;
- transferarea cunoștințelor din viața de zi cu zi în practica școlară, de la o disciplină la alta, pe verticală și orizontală;
- creșterea motivației pentru învățare;
- stimularea capacității de autoevaluare;
- creșterea stimei de sine și a sentimentului de siguranță într-o lume a schimbărilor rapide etc.

Inter/transdisciplinaritatea permit nu doar asigurarea unei integralități pedagogice a procesului de formare-dezvoltare integrală a personalității umane, ci și cunoașterea de tip integrat, contribuind la conștientizarea faptului că întregul univers este un ansamblu de sisteme interconectate și acțiunea oricăruia dintre ele influențează manifestările ulterioare ale celorlalte.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ACHIRI, I. *Posibile modele de inter- și transdisciplinaritate în învățământul general*. În: Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare. Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2021, 242 p.
2. BĂLICI, V. *Contextul învățării transdisciplinare și comunicarea eficientă*. În: Cercetarea în științele educației și în psihologie: provocări, perspective. În memoria profesorului Nicolae Bucun. Conferința științifică națională, 16 septembrie 2021. Chișinău: IȘE (Tipogr. Print-Caro).
3. CALLO, T. *Conceptia educației integrale*. În: Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative. Chișinău: IȘE, 2015, p. 12-33.
4. CALLO, T. *Integrarea conținuturilor învățării din perspectiva formării competențelor-cheie*. În: Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare. Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2021, 242 p.
5. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008.
6. HADÎRCĂ, M. *Abordarea transdisciplinară: o perspectivă de reconfigurare a învățării spre formarea de competențe-cheie*. În: Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare. Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2021, 242 p.
7. NICOLESCU, B. *Transdisciplinaritate*. Iași: Editura Polirom, 1999.
8. PETROVȘCHI, N. *Integralizarea – o nouă abordare a perspectivelor cunoașterii în procesul educațional*. În: Univers Pedagogic. 2020, nr. 1(65), pp. 3-6.
9. ZAMAN, Gh., GOSCHIN, Z. *Multidisciplinaritate, interdisciplinaritate și transdisciplinaritate: abordări teoretice și implicații pentru strategia dezvoltării durabile postcriză*. În: Economie teoretică și aplicată, Volumul XVII (2010), No.12(553), pp. 3-20, http://store.ectap.ro/articole/532_ro.pdf. (accesat în 19 iulie, 2023).

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.3.09>
CZU: 373.025:004

CONCEPTUL EDUCAȚIONAL STEAM – MANIFEST AL TRANSFERULUI TEHNOLOGIC ÎN EDUCAȚIE¹

Eduard COROPCEANU,

doctor, profesor universitar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0003-1073-828X

Nadejda CAZACIOC

doctorandă,

Scoala Doctorală Științe Ale Educației,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-1086-633X

Rezumat: Acest articol oferă o analiză a documentelor de politici educaționale care reliefează căile transferului tehnologic în învățământ și în același timp analizează potențialul educației STEAM de a susține și realiza transferul tehnologic în procesele instructiv-educative. Se analizează viziunea cadrelor didactice despre modul în care transferul tehnologic afectează învățarea și predarea în cadrul educației STEAM și subliniază relevanța sa în societatea digitală actuală.

Cuvinte cheie: educație STEAM, transfer tehnologic, curriculum, competențe.

STEAM EDUCATIONAL CONCEPT – MANIFEST OF TECHNOLOGICAL TRANSFER IN EDUCATION

Abstract: This article provides an analysis of educational policy documents that highlight the ways of technology transfer in education and at the same time analyzes the potential of STEAM education to support and achieve technology transfer in instructional-educational processes. It examines teachers' views on how technology transfer affects learning and teaching in STEAM education and highlights its relevance in today's digital society.

Keywords: STEAM education, technology transfer, curriculum, skills.

Într-o eră caracterizată de transformări tehnologice rapide și profunde, sectorul educațional se află în fața unei provocări cruciale: integrarea tehnologiei în procesul de învățare unde educația tinde, concomitent, atât să se universalizeze, cât și să se particularizeze, devenind tot mai extinsă pentru a include fenomene globale, dar, totodată, și specifice, individuale [2]. Fenomenul transferului tehnologic este determinat de necesitatea de a pregăti elevii pentru societatea și economia bazată pe cunoaștere și tehnologie, ce are la bază concepte precum e-learning,

realitatea virtuală, realitatea augmentată, inteligența artificială, și altele, care au potențialul de a revoluționa modul în care educația este livrată și asimilată.

Educația STEAM și transferul tehnologic se corelează direct cu formarea și dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor. Transferul tehnologic implică adoptarea și integrarea tehnologiei în procesul de predare. Acest lucru poate include utilizarea computerelor, tabletelor, software-urilor educaționale, platformelor online și a altor instrumente

¹ Articolul este elaborat în cadrul proiectului de cercetare instituțională *Elaborarea noilor materiale multifuncționale și a tehnologiilor eficiente pentru agricultură, medicină, tehnică și sistemul educațional în baza complexelor metalelor „s” și „d” cu liganzi polidentati*. Cifru: 20.80009.5007.28.

tehnologice pentru a face predarea mai interactivă, accesibilă și eficientă. Lucrări precum cea realizată de J. Voogt și G. Knezek [10] au abordat această temă, arătând cum utilizarea tehnologiei în educația STEAM poate contribui la dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor, gândirea critică și competențele de comunicare necesare în societatea digitală. Un alt aspect fundamental al transferului tehnologic în educația STEAM este modul în care tehnologiile emergente sunt integrate în procesul de formarea a competențelor la educabili. Studiile de cercetare, cum ar fi cea realizată de M. J. Koehler și S. Mishra [5], au subliniat importanța implementării tehnologiilor în câmpul educațional pentru instruirea eficientă, evidențiind cum cunoștințele științifice se intersectează cu competențele tehnologice pentru a obține rezultate optime.

Abordarea STEAM în educație are menirea de a ghida elevii în lumea tehnologiei, oferindu-le experiențe practice în utilizarea și dezvoltarea tehnologiilor. Aceasta îi pregătește pentru a înțelege și a folosi instrumente tehnologice avansate, un aspect crucial în societatea tehnologică actuală. Educația STEAM se situează în centrul dezvoltării competențelor necesare pentru a face față provocărilor și oportunităților prezentate de societatea digitală. Transferul tehnologic în educație se referă la procesul de adopție și integrare a tehnologiilor digitale în mediul educațional, cu scopul de a îmbunătăți eficacitatea procesului de predare-învățare-evaluare și de a pregăti educabilii pentru a deveni cetățeni și profesioniști competenți. Aceste competențe devin din ce în ce mai importante într-o lume în care tehnologia joacă un rol central în toate aspectele vieții noastre.

Transfer tehnologic în educație prin documente de politici educaționale

Transferul tehnologic în educație este un concept extins care se referă la procesul complex de integrare și aplicare a tehnologiei în toate aspectele învățării și presupune încorporarea tehnologiei în curriculumul școlar. Asta înseamnă crearea de planuri de învățare care integrează tehnologia în mod semnificativ în materiile de studiu și în activitățile didactice. Documentele de politici educaționale din Republica Moldova au adoptat o serie de inițiative și orientări care susțin integrarea tehnologiilor în școală. Aceste inițiative au fost dezvoltate pentru a moderniza sistemul de învățământ și a îmbunătăți calitatea educației prin utilizarea tehnologiei. Sistemul educațional trebuie să se axeze pe valorizarea prin produse care să demonstreze capacitatea educabililor de a aplica în practică cele studiate [1].

În acest context în curriculumul național revizuit în 2019 pe lângă *proiectele STEAM* necesare a fi realizate în cadrul disciplinelor școlare propuse la finele unității de învățare ca element de totalizare a cunoștințelor dobândite pe parcursul unei unități a fost integrată și noțiunea de *competențe digitale* care vizează dezvoltarea abilităților digitale ale elevilor, inclusiv utilizarea computerelor, navigarea pe internet, rezolvarea problemelor tehnice și evaluarea critică a informațiilor online.

Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” [8] stabilește obiectivele majore pentru dezvoltarea sistemului de învățământ printre care și „dezvoltarea și implementarea tehnologiilor informaționale și comunicațiilor în procesul de învățământ”. Strategia urmărește să promoveze utilizarea tehnologiei în școli pentru a îmbunătăți accesul la educație și pentru a spori calitatea acesteia și este fortificată prin actualizarea Strategiei „Educația 2030” [9].

Identificăm în Curriculumul Școlar pentru clasele primare în cadrul disciplinei educație tehnologică [4] module precum „*Educație digitală*”, care are rolul de a pregăti elevii să gândească și să comunice digital, să efectueze prelucrări digitale elementare și modulul „*Robotică*” care tinde să dezvolte la elevi competența de a proiecta construi și programa roboții. Dealtfel conform Planului Cadru [6] „*Robotica*” este și o disciplină opțională propusă pentru clasele III-IV, VII-IX, X-XII ce implică aspecte de inginerie, programare și matematică unde elevii învață să construiască roboți să lucreze cu senzori, motoare și software de control.

O altă disciplină opțională identificată în Planul Cadru este *Design grafic* VIII-IX și X-XII, unde elevii învață să creeze și să editeze imagini și grafică digitală, ilustrații vectoriale, descoperă elemente și principii de design grafic și dobândesc competențe de utilizarea a software-urilor de design grafic, cum ar fi Adobe Photoshop, Adobe Illustrator și Adobe InDesign care pregătesc elevii să comunice eficient un mesaj sau o idee folosind elemente vizuale. *Proiectarea și dezvoltarea WEB* este disciplina opțională pentru clasele VII-XII care învață elevii să dezvolte propriile site-uri web sau aplicații mobile pentru a rezolva probleme sau a prezenta informații, această disciplină opțională implică programare, design de interfață și dezvoltare software. Această disciplină are ca scop pregătirea elevilor pentru a deveni profesioniști în domeniul dezvoltării web și pentru a înțelege complexitatea mediului online. O altă disciplină opțională identificată în Planul Cadru ce vizează direct transferul tehnologic în educație este

Inteligența Artificială, propusă elevilor din clasele XI-XII pentru ai învăța să folosească instrumente și platforme cu scopul de a dezvolta proiecte de inteligență artificială sau pentru a experimenta cu algoritmi de învățare automată. Această opțională oferă elevilor oportunitatea de a se familiariza cu unul dintre cele mai dinamice și promițătoare domenii ale tehnologiei.

Transfer tehnologic prin educație STEAM

Transferul tehnologic reprezintă procesul prin care cunoștințe, competențe și tehnologii sunt transferate sau împărtășite între diferite entități sau persoane, în special în contextul educației moderne [7]. Acest concept este esențial în dezvoltarea și îmbunătățirea sistemelor de învățământ și în asigurarea că elevii și studenții au acces la cele mai recente și relevante cunoștințe și tehnologii. Transferul tehnologic prin intermediul conceptului educațional STEAM este un proces complex și interconectat care implică transmiterea și aplicarea cunoștințelor și abilităților tehnologice în mediul școlar și în societate în ansamblu, în acest context este necesară sincronizarea evoluției metodologiei didactice [3] cu schimbările mondiale la nivel educațional. Transfer tehnologic în educație vizează nu doar utilizarea tehnologiei în clasă, ci și transformarea în profunzime a modului în care educația este livrată și experimentată. Scopul final este să se creeze un mediu de învățare mai eficient, inclusiv și adaptat nevoilor și cerințelor societății contemporane.

Educația STEAM și Transferul Tehnologic au la bază 5 puncte de interferență (Figura 1) de la care pornește formarea personalității educabilului și dezvoltarea de competențe. Punctul de reper se regăsește în *dezvoltarea competențelor tehnologice* deoarece educația STEAM încurajează elevii să dobândească abilități în domeniul tehnologiei, în special în ceea ce privește programarea, utilizarea instrumentelor digitale și înțelegerea conceptelor tehnologice. Aceste abilități tehnologice dezvoltate în cadrul educației STEAM pregătesc elevii pentru a face față tehnologiilor în continuă schimbare și pentru a participa la transferul tehnologic în produse, prototipuri, modele. Tehnologiile moderne joacă un rol crucial în facilitarea transferului tehnologic în educația modernă deoarece permit personalizarea

învățării, astfel încât elevii și studenții să poată învăța în ritmul lor și în funcție de stilul lor de învățare. Prin intermediul instrumentelor de adaptare și a analizelor de date, se pot crea experiențe de învățare individualizate.

Educația STEAM încurajează *gândirea creativă și inovatoare* acest aspect este fundamental pentru avansarea tehnologică, deoarece stimulează *colaborarea și comunicarea* pentru noilor tehnologii prin cercetare și inovare. Aspectele *interdisciplinare* promovează integrarea disciplinelor științifice necesare transferului tehnologic, deoarece problemele tehnologice complexe necesită adesea o abordare holistică care să combine multiple domenii de cunoaștere pentru pregătirea viitoarelor generații.

Educația STEAM prin învățarea activă implică elevii în dezvoltarea și utilizarea tehnologiilor și îi pregătește pentru a deveni viitorii profesioniști și inovatori tehnologici care știu să lucreze în echipă și să comunice eficient. În acest context se promovează parteneriatele dintre școli și companii din industrie și comunități tehnologice locale pentru a aduce experți și resurse suplimentare în clasă care ar servi drept modele pentru noua generație. Acest lucru poate oferi elevilor o perspectivă mai amplă asupra tehnologiei și a modului în care aceasta este aplicată în practică, o bază solidă de cunoștințe și abilități care le permit să se implice în dezvoltarea și implementarea noilor tehnologii. Educația STEAM prin transfer tehnologic se bazează pe proiecte practice și activități de laborator care implică elevii în dezvoltarea și utilizarea tehnologiilor.

Rezultate obținute

În contextul temei de studiu am realizat o cercetare experimentală unde am analizat opinia cadrelor didactice în raport cu elementele de transfer tehnologic în educație și implementarea tehnologiilor digitale inovative în cadrul învățământului formal și nonformal printr-un chestionar propus celor 402 profesori participanți la cursul de formarea continuă „Transfer tehnologic în educație” organizat de către AO „Inovație în Educație de Performanță” în perioada 19-28 aprilie 2023 al cărui obiectiv principal a fost dezvoltarea competențelor profesionale în corelație cu inovațiile educaționale la nivel mondial axat pe tehnologiile didactice moderne.



Figura 1. Complementaritatea educației STEAM cu transferul tehnologic

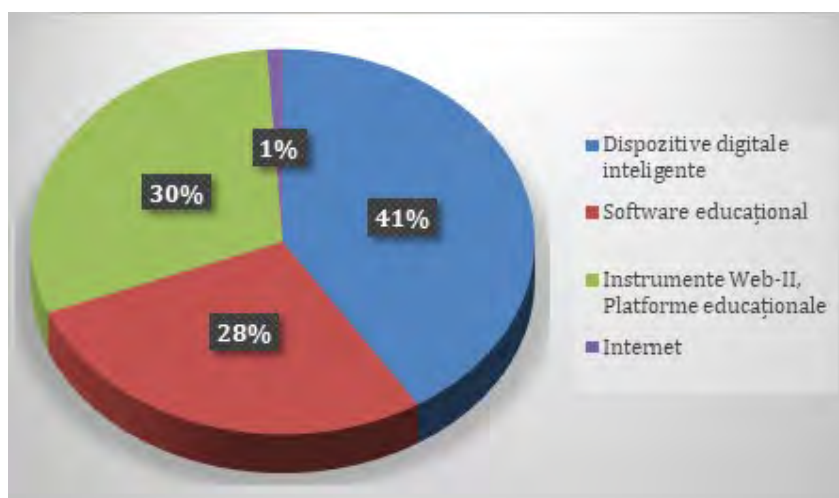


Figura 2. Viziunea cadrelor didactice despre transfer tehnologic în educație

În viziunea cadrelor didactice Transferul Tehnologic în educație este caracterizat de către (Figura 2):

- utilizarea dispozitivelor digitale inteligente- 41%;
- utilizarea software-ului educațional – 28%;
- utilizarea instrumentelor Web -II și planformelor educaționale – 30%;
- utilizarea internet -1%.

Întrebarea "Cât de des implementează cadrele didactice noile tehnologii în activitățile educaționale pe care le desfășoară?" propusă cadrelor didactice a avut scopul de a stabili frecvența utilizării tehnologiilor în procesul instructiv educativ.

Din răspunsurile cadrelor didactice stabilim că (Figura 3): 20,50% din profesorii chestionați folosesc tehnologiile „la fiecare oră”, alți 53,6% utilizează tehnologiile „mai mult de o oră pe

săptămână”. Deși trebuie să menționăm că în cadrul cercetării am identificat și profesori care utilizează tehnologiile „de câteva ori pe lună” sau „una două ori în semestru”, 2 cadre didactice participante la curs afirmă că „niciodată” nu au utilizat tehnologiile în cadrul orelor, aceștia sunt profesori din mediul rural cu o experiență didactică mai mare de 40 ani și predau disciplinele: educație tehnologică și educație fizică.

Următorul pas al cercetării noastre a avut ca scop să stabilească „Care sunt acele tehnologii utilizate de către cadrele didactice în procesul de predare – învățare- evaluare?”, întrebarea a fost una de tip deschis, unde profesorii au enumerat acele dispozitive digitale sau instrumente care le utilizează la clasă, analiza statistică a răspunsurilor a scos în evidență faptul că: 91% din profesorii

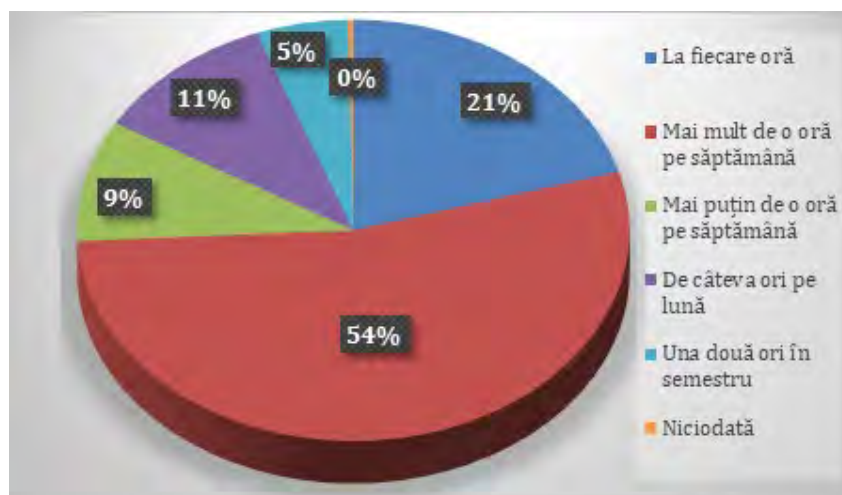


Figura 3. Frecvența utilizării tehnologiilor în activitățile educaționale

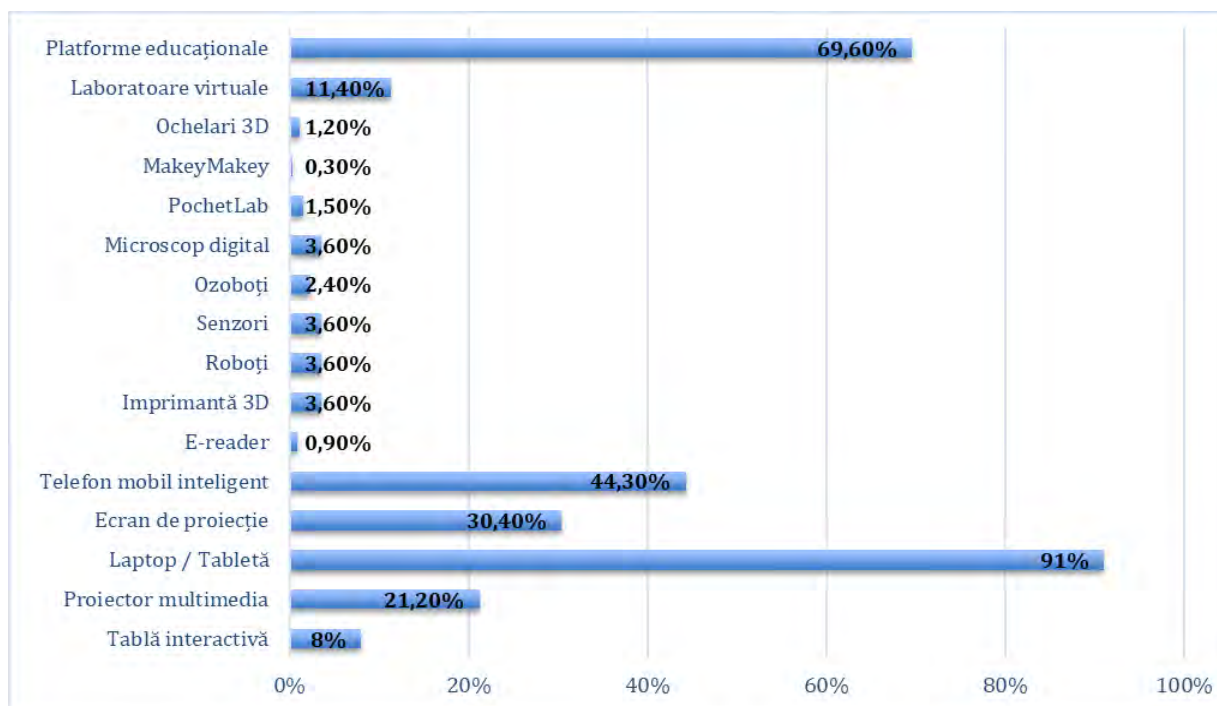


Figura 3. Tehnologii utilizate de către cadrele didactice în procesul instructiv-educativ

chestionați folosesc „laptopul/tableta” la ore, 21,20% din cei chestionați dispun de „proiector” în sala de clasă iar 8% din profesorii eșantionului de cercetare au la dispoziție pentru a realiza demersul didactic „table interactive”. 69,6% din cadrele didactice utilizează „platformele educaționale” cu scopul de dinamiza procesul instructiv educativ, 11,40% din profesori apelează la laboratoarele virtuale pentru a realiza experimente practice în cadrul orelor. Printre echipamentele digitale de care dispun cadrele didactice se enumeră: „roboți”, „senzori”, „microscop digital” (Figura 4).

Pentru că cercetarea și propus analiza aprofundată a opiniei cadrelor didactice dvs despre transferul tehnologic în educație și efectele lui asupra procesului de formare a personalității educabilului am propus o grilă de întrebări cu idei relevante subiectului cercetat iar profesorii au selectat acele 3 afirmații cu care sunt în totalitate de acord, în acest sens constatăm că (Figura 4):

- 71% din respondenți susțin afirmația „Utilizarea tehnologiilor în activitatea de la clasă îi încurajează pe elevi să învețe”;
- 64,50% din cadrele didactice afirmă că „Transferul tehnologic în educație accentuează potențialul de învățare al elevilor, dezvoltarea cognitivă, sporște creativitatea”;

- 56,9% susțin ideea că „Transferul tehnologic în educație ne poate ajuta să ne atingem obiectivele într-un mod eficient”;
- 47% din eșantionul de cercetare și-au dat acordul că „Utilizarea noilor dispozitive digitale ca instrumente și/sau tehnologie auxiliară a procesului instructiv educativ poate aduce efecte educative în condițiile integrării lor într-o strategie de instruire și autoinstruire bine fundamentată”.

O altă latură a cercetării își propune să analizeze „În ce măsură în viziunea cadrelor didactice transferul tehnologic are impact asupra performanței școlare?” (Figura 5). Rezultatele chestionarului arată că aproape jumătate dintre cadrele didactice (47%) consideră că transferul tehnologic „în mare măsură” are un impact semnificativ asupra performanței școlare a elevilor. Aceste răspunsuri sugerează că profesorii sunt de acord că utilizarea tehnologiilor în procesul de predare – învățare - evaluare are un efect pozitiv semnificativ asupra rezultatelor școlare ale elevilor. 26,2% dintre cadrele didactice consideră că transferul tehnologic „în foarte mare măsură” are un impact foarte semnificativ asupra performanței școlare. Deși trebuie să menționăm că cele două cadre didactice menționate anterior că nu utilizează tehnologii în procesul instructiv educativ afirmă că transferul

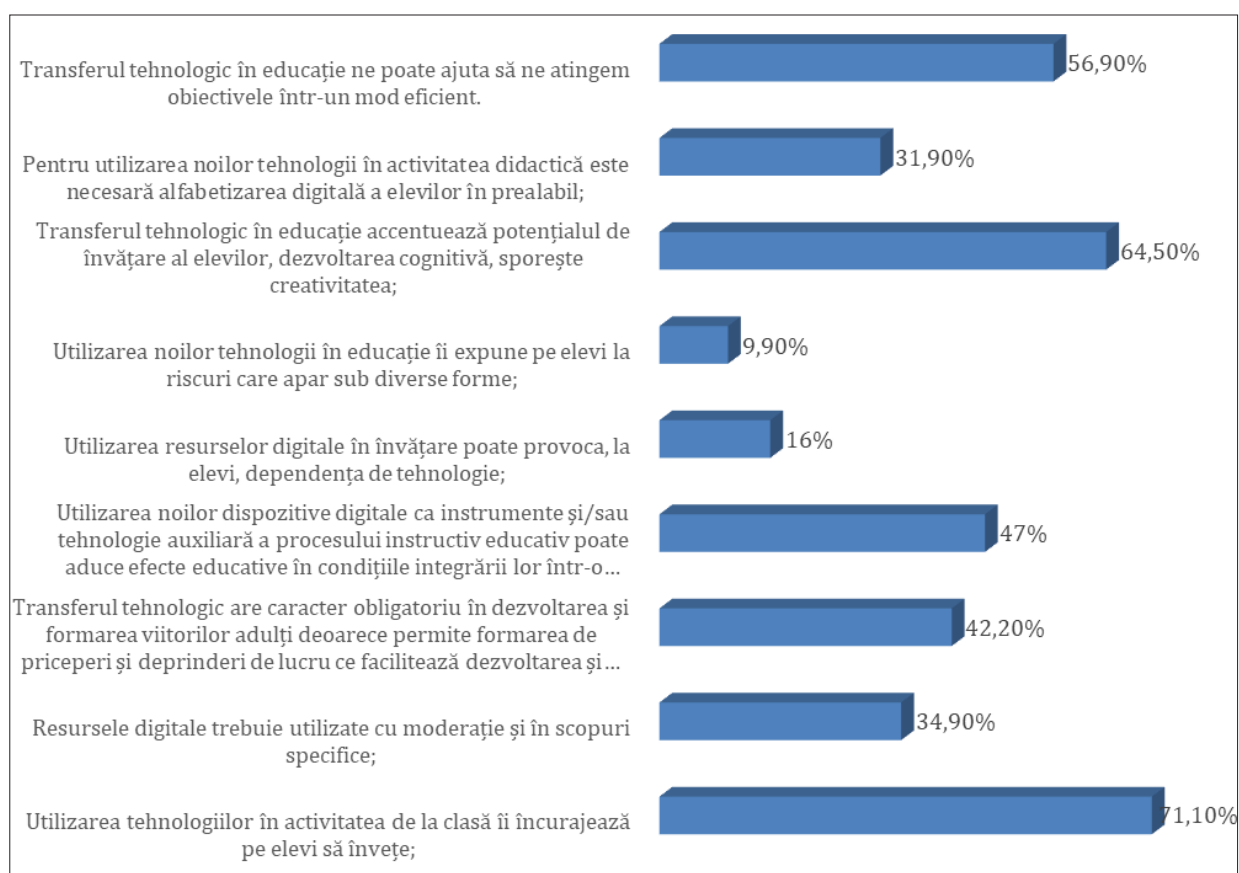


Figura 4. *Opinia cadrelor didactice despre relevanța transferului tehnologic în educație*

tehnologic „în foarte mică măsură” – influențează performanțele școlare ale elvilor. Acest lucru indică nevoia de formare și sprijin pentru acești profesori cu scopul de a-i ajuta să înțeleagă mai bine potențialul tehnologiei în procesul de învățare și să o integreze mai eficient în practica lor didactică. Educația STEAM se caracterizează prin aplicarea practică a conceptelor și cunoștințelor într-un context interdisciplinar. Faptul că profesorii consideră că această abordare este eficientă sugerează că elevii beneficiază de o învățare mai profundă și mai concretă în ceea ce privește tehnologia și transferul său către situații reale.

În cadrul cercetării, una din cele mai importante întrebări a fost evaluarea eficienței educației STEAM în ceea ce privește facilitarea procesului de transfer tehnologic. Pentru a realiza această evaluare, cadrele didactice au fost rugate să atribuie o notă pe o scară de la 1 la 5, unde 1 reprezintă ineficiență totală și 5 reprezintă eficiență maximă, în ceea ce privește capacitatea educației STEAM de a contribui la transferul tehnologic în procesul instructiv-educativ.

Rezultatele analizei statistice au arătat că cadrele didactice au dat în mare parte scoruri ridicate în ceea ce privește eficiența educației STEAM pentru realizarea transferului tehnologic și anume 68% din respondenți au optat pentru eficiență maximă a conceptului educațional STEAM în realizarea transferului tehnologic în educație, 24% au evaluat cu variabila 4, și 1% din respondenți au optat pentru ineficiență totală. Analiza statistică a răspunsurilor scoate în evidență faptul că profesorii apreciază ca fiind foarte eficientă educația STEAM pentru realizarea transferului tehnologic în procesul instructiv educativ (Figura 6) și în pregătirea elevilor pentru a face față cerințelor tehnologice ale societății contemporane. Iar ca argumentare a răspunsului profesorii notează idei ca:

- Educația STEAM reprezintă o cale vitală pentru pregătirea viitoarelor generații pentru a utiliza și dezvolta tehnologia, contribuind astfel la progresul societății și la inovare în domeniul tehnologic.
- Educația STEAM învață elevii să găsească soluții creative și inovatoare la provocările tehnologice.

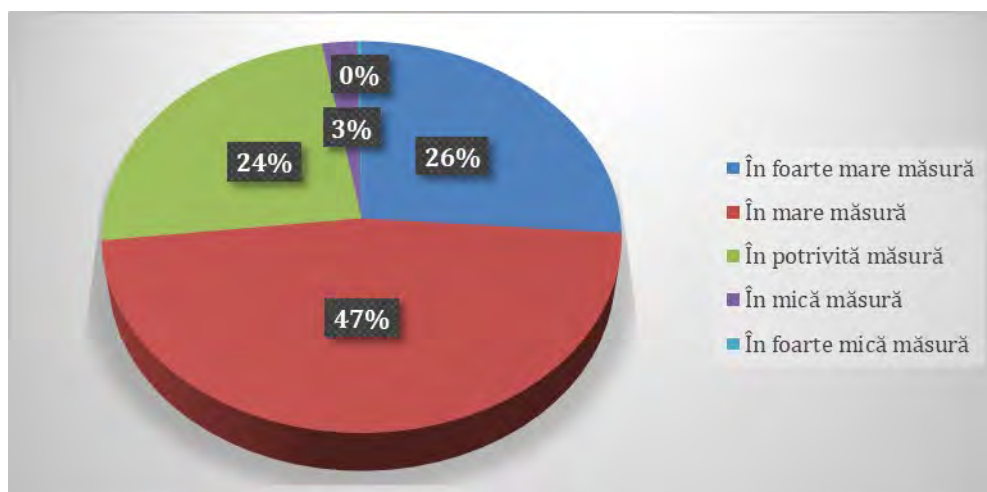


Figura 5. Impactul transferului tehnologic asupra performanței școlare în viziunea cadrelor didactice

- Educația STEAM îi pregătește pe elevi cu abilități tehnologice esențiale, cum ar fi programarea, utilizarea instrumentelor digitale și gândirea computațională.

Transferul tehnologic este o parte integrantă a vieții și a muncii în secolul XXI. Cadrul eficient al educației STEAM ajută elevii să dobândească abilitățile și competențele necesare pentru a se adapta la schimbările tehnologice rapide și pentru a contribui la inovație și dezvoltare. În ansamblu, aceste rezultate subliniază importanța educației STEAM în formarea viitoare a elevilor și în pregătirea lor pentru a fi cetățeni activi și implicați într-o societate în continuă evoluție tehnologică.

Drept concluzii, conceptul educațional STEAM reprezintă un manifest al transferului tehnic în edu-

cație, ajutând elevii să înțeleagă și să se adapteze la lumea tehnologică în continuă schimbare. Prin integrarea disciplinelor științifice, tehnologice, de inginerie, arte și matematică în procesul de învățare, educația STEAM pregătește elevii pentru provocările și oportunitățile oferite de societatea modernă. Este esențial să continuăm să explorăm și să dezvoltăm această abordare educațională pentru a asigura un viitor luminos pentru tinerii noștri. Prin curriculumul STEAM, formarea cadrelor didactice, echiparea școlilor cu resurse tehnologice și elaborarea proiectelor practice ancorate în realitatea educabilului, educația STEAM încurajează gândirea critică, rezolvarea de probleme și creativitatea, competențe esențiale pentru a face față provocărilor tehnologice.

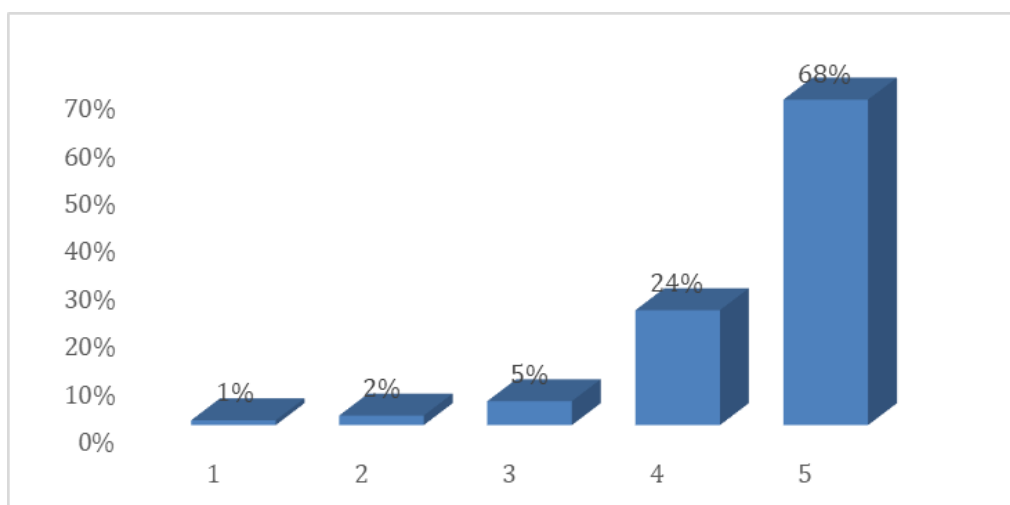


Figura 6. Viziunea cadrelor didactice despre eficiența educației STEAM în realizarea transferului tehnologic în procesul instructiv educativ

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. CAZACIOC, N., COROPCEANU, E. *Educația STE(A)M – o nouă paradigmă a învățării*. In: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*, pp. 22-33, 2021.
2. COROPCEANU, E. *Cuvânt înainte*. In: *Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar*, Vol. 2, pp. 3-4, 2017.
3. COROPCEANU, E. *Impactul cercetărilor interdisciplinare asupra calității procesului educațional*. 2018.
4. CURRICULUM NAȚIONAL Învățământul primar, Chișinău 2018, Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf
5. KOEHLER, M. J., MISHRA, P., & CAIN, W. *What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?* In: *Journal of education*, 193(3), pp. 13-19, 2013.
6. PLANUL-CADRU pentru învățământul primar, gimnazial și liceal anul de studii 2022-2023 https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_mec_nr_123_din_28.02.2022_plan-cadru_2022-2023.pdf
7. ROMANOVICH, L., SEVOSTYANOV, V., ROMANOVICH, M., & SEVOSTYANOV, M. *Innovation activity and technology transfer of higher education*. In: *Journal of Applied Engineering Science*, 12(4), 2014
8. STRATEGIA DE DEZVOLTARE „EDUCAȚIA 2030”, Chișinău 2022, Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/node/10477>
9. STRATEGIA de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_strategia_educatia-2020_3.pdf
10. VOOGT, J., KNEZEK, G., CHRISTENSEN, R., & LAI, K. W. *Developing an understanding of the impact of digital technologies on teaching and learning in an ever-changing landscape*. In: *Second handbook of information technology in primary and secondary education*, pp. 3-12., 2018.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.3.10>
CZU: 159.922.8.072.4

AGRESIVITATEA LA ADOLESCENȚI: CARACTERISTICI ȘI IMPLICAȚII PSIHOLOGICE¹

Iulia RACU,

doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID ID: 0000-0002-9096-7121

Rezumat: Schimbările la nivel de societate, precum și cele la nivelul fiecărui individ determină sporirea fenomenului agresivității. O categorie importantă în dezvoltarea umană este adolescența. Adolescenții se confruntă cu importante schimbări și provocări biologice, emoționale și sociale, pe acest fon evident că ia amploare agresivitatea în această etapă de vârstă. Conform celor expuse am întreprins o cercetare a agresivității și a corelatelor agresivității la adolescenți. Rezultatele obținute evidențiază un număr mare de adolescenți cu agresivitate și ostilitate generală. Totodată am consemnat că adolescenții cu nivel ridicat de ostilitate generală se caracterizează prin nivel scăzut al încrederii în sine și a inițierii contactelor sociale. Ca urmare a rezultatelor, devine necesar să se intervină cu tehnici concrete care îi pot învăța pe adolescenți să gestioneze agresivitatea și comportamentul nepotrivit.

Cuvinte-cheie: agresivitate, ostilitate generală, diferențe de gen, corelatele agresivității, adolescență.

AGRESIVNESS IN ADOLESCENCE: CHARACTERISTICS AND PSYCHOLOGICAL IMPLICATIONS

Abstract: Changes from society and those from each individual life increase the phenomenon of aggression. One of the most important age from human development is adolescence. Adolescents are facing essential biological, emotional and social changes that can conditionate the expending of aggression. According to the mention facts we studied aggressions and the correlates of aggression in adolescence. The obtained results highlight that for adolescents are characteristic aggressions and hostility. At the same time, we noted that for adolescents with high level of hostility are particular low level of self-confidence and the initiation of social contacts. Also, we consider that it is important and necessary to intervene with concrete techniques that can teach adolescents to manage aggression and inappropriate behaviour.

Keywords: aggression, general hostility, gender differences, correlates of aggression, adolescence.

De peste un secol în psihologie se studiază agresivitatea. Una din primele încercări de a defini agresivitatea în psihologie aparține lui S. Freud. Pentru S. Freud agresivitatea este înnăscută, astfel agresivitatea este un instinct cu care oamenii sunt înzestrați de la naștere de a agresa și a fi violenți. S. Freud mai menționează că în procesul educației trebuie găsite modalități nedestructive de canalizare a tendințelor agresive [5, apud 7, apud 10]. În contradicție cu accepțiunea lui S. Freud, K. Lorenz, A. Bandura și alții menționează că agresivitatea este un comportament învățat prin observare, imitație și antrenament [apud 7, apud 10].

Actualmente, agresivitatea este definită ca un comportament distructiv cu caracter violent orientat spre persoane, obiecte sau spre propria persoană [7].

R. Adams, E. Badea, M. Berzonsky, T. Crețu, F. Golu, E. Erikson, G. Pănișoară, D. Papalia, E. Verza și F. Verza acordă o atenție sporită adolescenței. Potrivit autorilor, adolescența rămâne a fi cea mai dinamică etapă. Anume în perioada adolescenței se produc multiple și variate modificări fizice, psihice și psihosociale. Cu referire la domeniu fizic vom enumera schimbări ce țin de creșterea anumitor părți ale corpului, a organelor, sistemelor de organe.

¹ Articolul este elaborat în cadrul proiectului de cercetare instituțională *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifru: 20.80009.1606.10.

Modificări esențiale se întâlnesc și la nivel de creier. Pentru domeniul psihic vom puncta transformările legate de abilitățile și capacitățile cognitive, afective, volitive și cele motivaționale. În ceea ce privește domeniul psihosocial se stabilizează trăsăturile de personalitate și atitudinile. Totodată adolescentul trece prin schimbări ce țin de modul lui de interrelaționare cu semenii și adulții și posibilitățile de integrare [1, 2, 3, 4, 6, apud 7, apud 10]. Evident că schimbările enunțate sunt însoțite de multiple experiențe emoționale și comportamentale cum ar fi: stări de anxietate și depresie, neliniști, impulsivitate, irascibilitate, agresivitate, etc.

Alături de caracteristicile de vârstă care condiționează ca trăirile emoționale și anumite comportamente la adolescenți să fie de o intensitate accentuată și realitățile sociale absolut noi afectează adolescenții contemporani. Dintre acestea vom lista câteva mai esențiale: dezintegrarea familiei, ca consecință a divorțurilor și a migrației părinților; violența, depresia, stresul, conflictele care caracterizează familia contemporană; accesul facil al adolescenților la diferite substanțe și gadget-uri, etc [1, 2, 3, 4, 6, 9, 10].

Metodologia cercetării. Conform celor expuse ne-am propus să investigăm modalitățile de manifestare ale agresivității la adolescenți, corelatele acesteia (încrederea în sine, inițierea contactelor sociale și curajul social) precum și implicațiile psihologice pentru diminuarea agresivității. Pentru a evalua și examina variabilele cercetării (agresivitatea, încrederea în sine, inițierea contactelor sociale și curajul social) pe întregul lot de adolescenți am administrat următoarele teste și chestionare: Chestionarul Evaluarea potențialului de agresivitate, Inventarul ostilității de A. Bass și A. Darkee și Testul

de studiere a încrederii în sine (B. Pomeroy). Lotul de adolescenți a fost constituit din 69 de elevi: 28 băieți și 41 de fete, elevi într-un liceu din municipiul Chișinău.

Rezultate și discuții. Vom demara prezentarea rezultatelor investigației experimentale cu frecvențele adolescenților pentru agresivitate (figura 1). Chestionarul Evaluarea potențialului de agresivitate evidențiază următoarele niveluri: non-agresivitate, nivel scăzut de agresivitate, nivel mediu de agresivitate și nivelul ridicat de agresivitate.

Conform frecvențelor din figura de mai sus vom menționa că pentru adolescenți sunt particulare toate cele patru niveluri de agresivitate după cum urmează: aproape jumătate din adolescenți (40,60%) sunt non-agresivi. Ei sunt liniștiți, calmi, echilibrați, pașnici, fiind mulțumiți de toate. În situațiile conflictuale ei cedează mult prea ușor, chiar și atunci când lucrurile sunt evidente în dezavantajul lor.

Pentru nivelurile scăzut, mediu și înalt de agresivitate frecvențele adolescenților sunt în descreștere (27,59%, 17,40% și 14,50%). Pentru adolescenții cu nivel scăzut de agresivitate vom enumera următoarele caracteristici: sunt situații și circumstanțe foarte rare când ei dau dovadă de violență în formă ușoară. Agresivitatea pe care ei o manifestă mai curând este verbală. Doresc să fie lăsați în pace, atacurile semenilor nu îi deranjează. Dispun de autocontrol, iar reacțiile agresive sunt raționale decât reacții din impuls. Adolescenții cu nivel mediu de agresivitate prezintă: izbucniri violente în anumite situații și circumstanțe, după ce au manifestat comportament agresiv, ei regretă că sa-u comportat așa. Au relații tensionate cu semenii și adulții. Adolescenții ce demonstrează nivel înalt de agresivitate cu greu

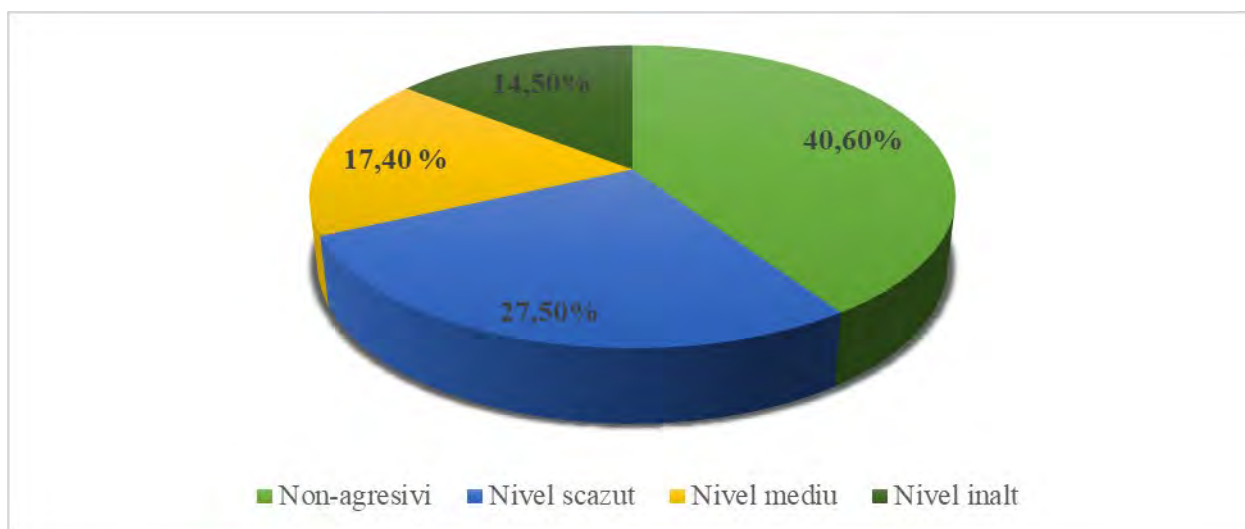


Figura 1. Evaluarea potențialului de agresivitate la adolescenți (%)

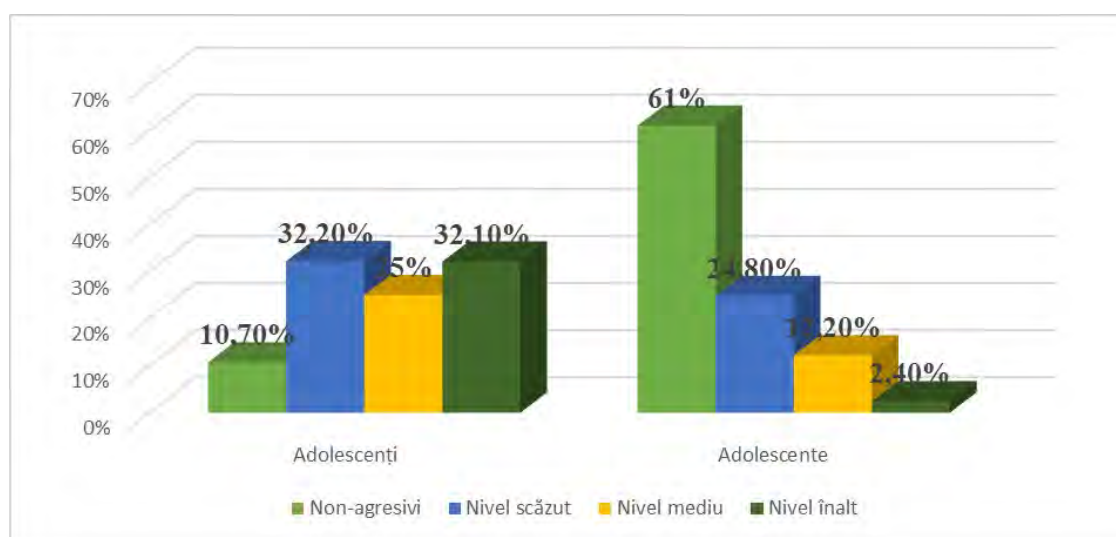


Figura 2. Evaluarea potențialului de agresivitate la adolescenți și adolescente (%)

își controlează comportamentele agresive, unii din ei nici nu manifestă motivație pentru a fi mai reținuți. Situațiile mai problematice ei le soluționează prin recurgerea la agresivitate, și anume din aceste considerente cei din jur îi evită și nu își doresc să comunice cu ei. Pentru a controla comportamentele agresive este necesar ca adolescenții cu nivel mediu și înalt de agresivitate să fie incluși în programe psihologice de intervenții orientate la exteriorizarea productivă și controlul agresivității.

Figura 2 conține frecvențele pentru agresivitate la adolescenți în funcție de genul acestora (adolescenți și adolescente).

Adolescenții și adolescentele se caracterizează prin frecvențe distincte pentru agresivitate. Nivelul de non-agresivitate se întâlnește în frecvență mai mare la adolescente (61%) spre deosebire de 10,70% din adolescenți. Pentru toate celelalte trei niveluri de agresivitate (scăzut, mediu și înalt) frecvențele adolescenților (32,20%, 25% și 32,10%) depășesc cu mult frecvențele adolescentelor (24,80%, 12,20% și 2,40%).

Diferențele între frecvențe consemnate sunt susținute și de diferențele statistice obținute, astfel vom puncta că după Testul T-student adolescenții demonstrează agresivitate mai accentuată compa-

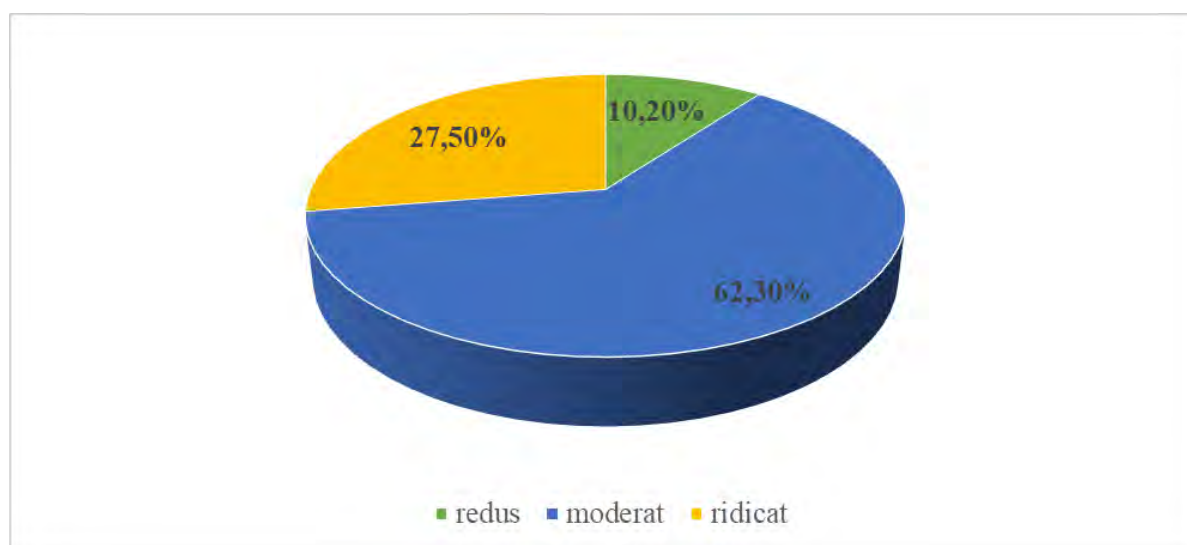


Figura 3. Evaluarea ostilității generale la adolescenți (%)

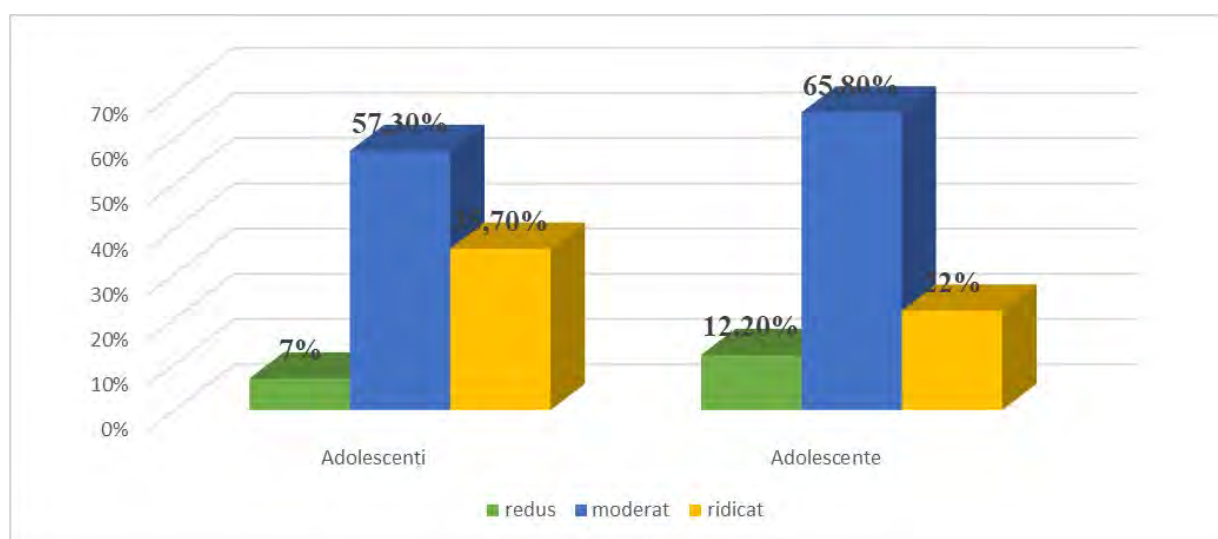


Figura 4. Evaluarea ostilității generale la adolescenți și adolescente (%)

rativ cu adolescentele (adolescenți, media: 76,46, adolescente, media: 48,34, $T=4,8$, $p \leq 0,01$).

Pentru o investigație experimentală mai detaliată a agresivității am aplicat Inventarul ostilității de A. Buss și A. Darkee. Frecvențele adolescenților pentru ostilitatea generală sunt ilustrate în figura 3.

Adolescenții din lotul experimental prezintă următoarele frecvențe pentru ostilitatea generală: un număr mic din adolescenți au nivel redus de ostilitate generală (10,20%), cei mai mulți dintre adolescenți (62,30%) manifestă nivel moderat de ostilitate generală și 27,50% din adolescenți demonstrează nivel ridicat de agresivitate. După cum observăm, ostilitatea este un comportament ce ia amploare în rândul adolescenților, astfel pentru a evita consecințele negative ale acestui fenomen considerăm important ca adolescenții cu nivel moderat și ridicat de ostilitate generală să fie încadrați în activități de intervenție psihologică.

În continuare am fost interesați să aflăm dacă rezultate pentru agresivitate (Evaluarea potențialului de agresivitate) corelează cu rezultatele pentru ostilitatea generală (Inventarul ostilității de A. Buss și A. Darkee) la adolescenți. Coeficientul de corelație și pragul de semnificație obținuți pot fi vizualizați în tabelul 1.

În conformitate cu coeficientul de corelație și pragul de semnificație expuși în tabelul 1 vom men-

ționa că între agresivitate (Evaluarea potențialului de agresivitate) și ostilitate generală (Inventarul ostilității de A. Buss și A. Darkee) atestăm un coeficient semnificativ pozitiv ($r=0,7974$, $p \leq 0,01$). Aceste rezultate susțin următorul fapt: adolescenții cu nivel înalt de agresivitate se caracterizează prin nivel ridicat de ostilitate generală.

Ca și pentru agresivitate, vom prezenta frecvențele pentru ostilitatea generală la adolescenți în conformitate cu genul acestora (figura 4).

Frecvențele pentru ostilitatea generală a adolescenților și cele ale adolescentelor sunt următoarele: nivelul redus de ostilitate generală și nivelul moderat de ostilitate generală are frecvențe mai mari la adolescente (12,20% și 65,80%) comparativ cu adolescenții (7% și 57,30%). Pentru nivelul ridicat de ostilitate generală frecvența adolescenților este mai înaltă spre deosebire de cea a adolescentelor (35,70 și 22%).

După testul T-Student semnalăm diferențe statistice semnificative pentru ostilitatea generală pentru rezultate adolescenților (media: 40) și cele ale adolescentelor (media: 32,78) ($T=3,4$, $p \leq 0,01$). Adolescenții demonstrează ostilitate generală mai ridicată comparativ cu adolescentele.

În continuare investigația experimentală a fost direcționată la evidențierea interrelațiilor între

Tabelul 1. Corelația și pragul de semnificații pentru agresivitate și ostilitatea generală după Pearson

Variabilele	Coeficientul de corelații	Pragul de semnificații
Agresivitate / ostilitate generală	$r=0,7974$	$p \leq 0,01$

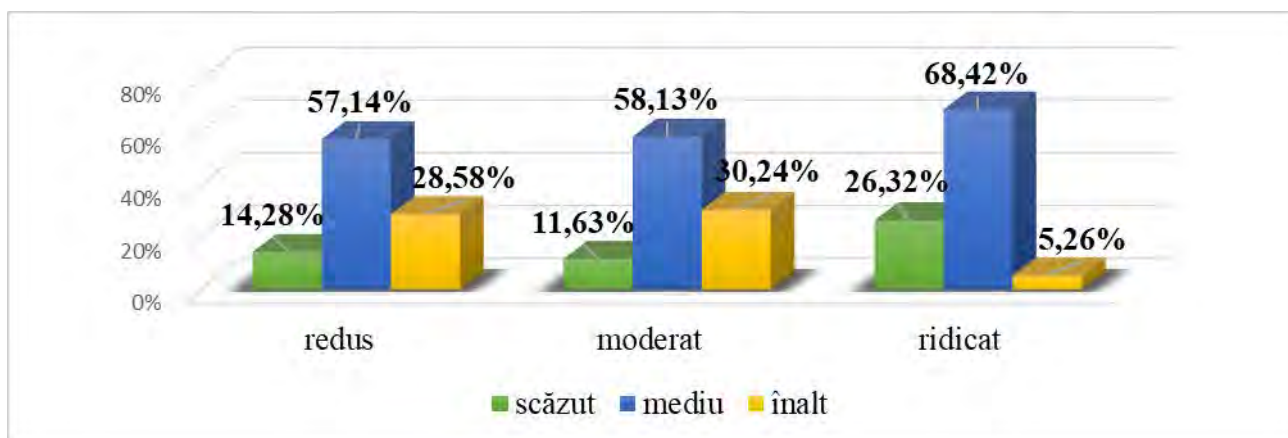


Figura 5. Încrederea în sine la adolescenții cu diferite niveluri de ostilitate generală (%)

agresivitate și următoarele variabile: încrederea în sine, inițierea contactelor sociale și curajul social.

Frecvențele adolescenților cu diferite niveluri de ostilitate generală pentru încrederea în sine sunt prezentate în figura 5.

Adolescenții cu nivel ridicat de ostilitate se caracterizează prin următoarele frecvențe pentru încrederea în sine: 26,32% au o încredere în sine scăzută, majoritatea adolescenților cu același nivel de ostilitate demonstrează încredere în sine medie (68,42%) și 5,26% din adolescenți manifestă încredere în sine înaltă.

Împreună cu prezentarea frecvențelor pentru încrederea în sine adolescenților cu diferite niveluri

de ostilitate generală am întreprins studiul interrelației între ostilitatea generală și încrederea în sine. Coeficientul de corelație și pragul de semnificații sunt prezentate în tabelul 2.

Conform rezultatelor din tabelul de mai sus atestăm o relație între ostilitatea generală și încrederea în sine. Corelația semnificativ negativă ($r = -0,4356$, $p \leq 0,01$) ne permite să evidențiem că adolescenții cu nivel ridicat de ostilitate generală se caracterizează prin nivel scăzut al încrederii în sine.

Exact, ca pentru încrederea în sine vom ilustra frecvențele pentru inițierea contactelor sociale la adolescenții cu diferite niveluri de ostilitate generală (figura 6).

Tabelul 2. Corelația și pragul de semnificații pentru ostilitate generală și încrederea în sine după Pearson

Variabilele	Coeficientul de corelații	Pragul de semnificații
Ostilitate generală / încrederea în sine	$r = -0,4356$	$p \leq 0,01$

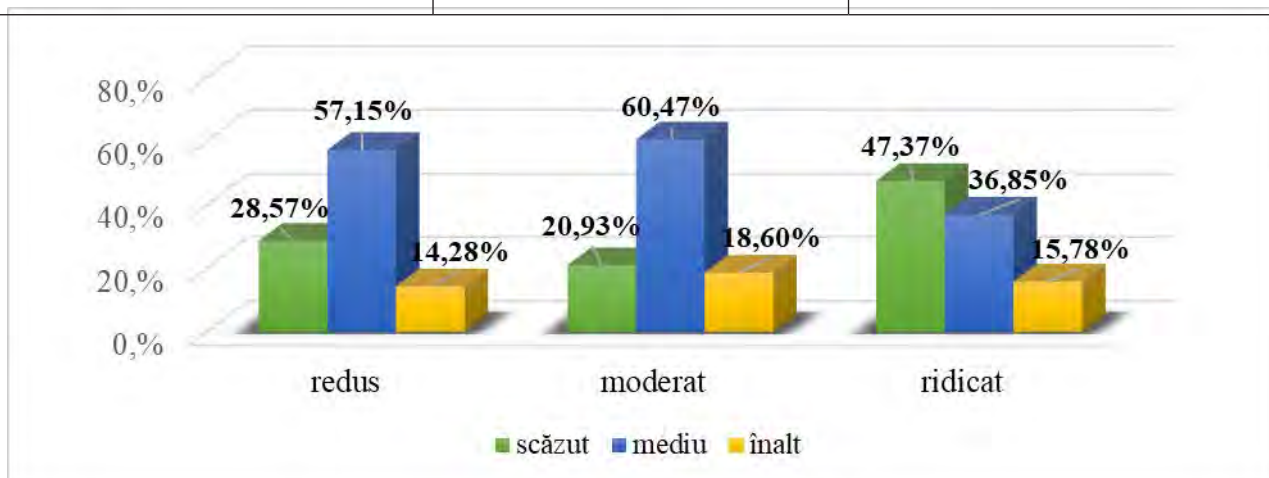


Figura 6. Inițierea contactelor sociale la adolescenții cu diferite niveluri de ostilitate generală (%)

Tabelul 3. Corelația și pragul de semnificații pentru ostilitate generală și inițierea contactelor sociale după Pearson

Variabilele	Coeficientul de corelații	Pragul de semnificații
Ostilitate generală / inițierea contactelor sociale	r= - 0,5178	p≤0,01

La adolescenții cu ostilitate generală ridicată prevalează nivelul scăzut și mediu de inițiere a contactelor sociale (47,37%, 36,85%). Un număr mic din adolescenții cu nivel ridicat de ostilitate generală dau dovadă de nivel înalt de inițiere a contactelor sociale.

Pentru ostilitatea generală și inițierea contactelor sociale am calculat coeficientul de corelație. Coeficientul de corelație și pragul de semnificații este prezentat în tabelul 3.

Astfel, coeficientul de corelație atestat ne permite să evidențiem o interrelație între ostilitatea generală și inițierea contactelor sociale ($r = -0,5178$, $p \leq 0,01$). Adolescenții cu nivel ridicat de ostilitate generală demonstrează un nivel scăzut de inițiere a contactelor sociale.

O ultimă dimensiune investigată este curajul social. Frecvențele pentru curajul social la adolescenții cu diferite niveluri de ostilitate generală sunt ilustrate în figura 7.

Frecvențele adolescenților cu nivel ridicat de ostilitate generală pentru curajul social oscilează pentru nivelul scăzut și mediu (47,37%). Doar 5,26% din adolescenți manifestă nivel înalt de dezvoltare a curajului social.

Interrelațiile stabilite între ostilitatea generală și încrederea în sine și ostilitatea generală și inițierea contactelor sociale sunt importante și pot fi valorificate într-un program de intervenții psihologice orientat la diminuarea agresivității prin prisma dezvoltării încrederii în sine și a abilității de inițiere a contactelor sociale.

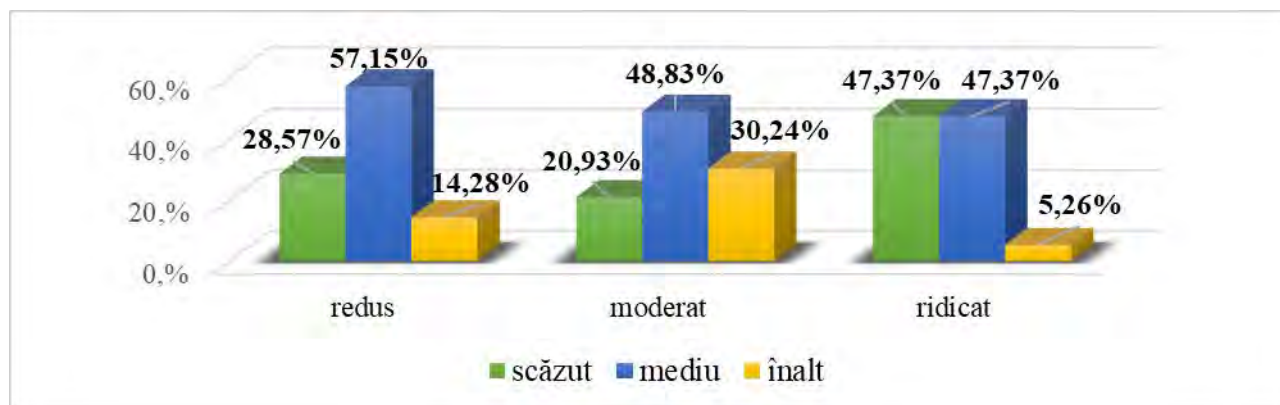
În conformitate cu rezultatele demersului experimental al agresivității și ostilității generale și a corelatelor acestora (încredere în sine, inițierea contactelor sociale și curajul social) la adolescenți vom prezenta câteva *implicații psihologice* pentru diminuarea agresivității.

Diminuarea agresivității în manieră eficientă se poate realiza doar cu respectarea anumitor principii psihologice de raportare la adolescenți: *principiul activismului, principiul poziției active de cunoaștere și cercetare, principiul obiectivării comportamentului, principiul parteneriatului în comunicare, principiul veridicității informației și principiul confidențialității* [8].

În continuare vom descrie câteva tehnici concrete ce pot fi practicate pentru diminuarea agresivității la adolescenți:

Exercițiul „Discuții despre noțiunea de „agresivitate”. Scop: crearea propriei accepțiuni cu referire la „agresivitate”, analizarea aspectelor pozitive și negative ale agresivității. Desfășurare: Psihologul va iniția o discuție cu adolescenții de la întrebările: Cu ce cuvinte se asociază agresivitatea? De ce omul are nevoie de agresivitate? Cum agresivitatea ne complică viața? [8].

Exprimarea prin dans „Dansul furiei”. Scop: exteriorizarea furiei, diminuarea tensiunii și a iritabilității. Desfășurare: Psihologul propune adolescenților prin mișcări de dans sub muzică să exprime caracterul furiei. Pe fonul unei muzici ritmate adolescenții vor dansa. La finalul activității se inițiază o discuție despre cum s-au simțit adolescenții și des-

**Figura 7.** Curajul social la adolescenții cu diferite niveluri de ostilitate generală (%)

pre semnificația dansului în decrisparea și destinderea psihomusculară.

Compunerea „Consecințele psihologice ale agresivității”. Scop: conștientizarea efectelor și consecințelor negative ale agresivității. Desfășurare: Psihologul propune adolescenților să scrie o compunere pe tema: „Consecințele negative ale agresivității” [8].

Activitatea de desen „Desenul agresivității / ostilității”. Scop: exteriorizarea agresivității / ostilității prin desen, conștientizarea unor conflicte și emoții negative. Desfășurare. Adolescenții vor fi rugați să deseneze agresivitatea. După activitatea psihologul propune spre discuție următoarele întrebări: Poveștile despre agresivitatea ta? Când ea apare, în ce situații și circumstanțe? În ce cuvinte și ce acțiuni sau comportamente se poate manifesta agresivitatea?

Exercițiul „Ce situații din școală îți provoacă agresivitate / furie?”. Scop: conștientizarea propriei experiențe, susținerea emoțională reciprocă. Desfășurare: Adolescenții vor răspunde pe rând la întrebarea: Ce situații, circumstanțe din școală îți cauzează agresivitate, furie, încordare, etc? Psihologul va insista ca adolescenții să nominalizeze situații concrete din viața lor școlară [8].

Desenul „Portretul unui om echilibrat și liniștit”. Scop: conștientizarea caracteristicilor unui om echilibrat și liniștit. Desfășurare: Adolescenții vor desena un om echilibrat și liniștit. După activitate se poate propune ca adolescenții să scrie o compunere pe aceeași temă.

Exercițiul „Meritele / reușitele mele”. Scop: dezvoltarea încrederii în sine. Desfășurare: Pe rând adolescenții vor verbaliza meritele / reușitele pe

care le-au obținut pe parcursul ultimelor 3 / 6 luni, evidențiind ceea ce îi justifică încrederea în sine în diferite situații [8].

Compunerea „Sunt deosebit / deosebită”. Scop: facilitarea autocunoașterii, descoperirea propriilor trăsături pozitive, ridicarea autoaprecierii și dezvoltarea încrederii în sine. Desfășurare: Adolescenții vor scrie o compunere pe tema „Sunt deosebit / deosebită”. Binevenite în acest context sunt și compunerile pe alte teme: „Despre mine”, „Emoțiile mele”.

Drept concluzii, cercetarea agresivității la adolescenți ne permite să formulăm următoarele constatări importante: un număr mare din adolescenți prezintă nivel moderat și ridicat de agresivitate și ostilitate generală. Adolescenții se caracterizează prin comportamente agresive și ostile mai frecvente și mai accentuate. Vom explica acest fapt prin caracteristicile de vârstă și modul de educație a acestora. Legități importante care conturează tabloul de manifestare al comportamentelor agresive în adolescență sunt interrelațiile stabilite între ostilitate generală și încrederea în sine și ostilitatea generală și inițierea contactelor sociale. Astfel, adolescenții cu nivel ridicat de ostilitate generală dau dovadă de o încredere în sine scăzută și inițierea contactelor sociale slab dezvoltate.

În vederea asigurării dezvoltării unei personalități armonioase este important ca agresivitatea și ostilitatea generală în adolescență să fie diminuată. Implicațiile psihologice orientate la diminuarea agresivității trebuie să fie fundamentate pe principii și tehnici concrete.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BANCUI, D., RĂDULESCU, S.M., VOICU, M. *Adolescenții și familia*. București: Editura Științifică și Enciclopedică. 1987. 250 p. ISBN lips.
2. BLOCH, H., CHEMAMA, R., DEPRET, É., GALLO, A., LECONTE, P., LE NY, J., F., POSTEL, J., REUCHLIN, M. *Marele dicționar al psihologiei*, tr. de: A. Ardeleanu, S. Dorneanu, N. Baltă, ș.a. București: Editura Trei. 2006. 1358 p. ISBN 973-707-099.
3. BRÂNZEI, P. *Adolescență și adaptare*. Iași: Centrul de cercetări pentru problemele tineretului. 1974. 367 p. ISBN lips.
4. CUCU-CIUHAN, G., VLADISLAV, E., ANGHEL-STEMATE, R., NEGREȚ, M., ALBIȘOR, G., OLTEANU, A., VELEANOVICI, A., MARC, G. *Copii și adolescenți. Probleme, tulburări, evaluare și intervenție psihoterapeutică*. București: SPER. 2014. 304 p. ISBN 978-606-8429-34-2.
5. FREUD, S. *Opere esențiale*. vol. 6. Inhibiție, simptom, angoasă. tr. de R. Melnicu, G. Mitrea. București: TREI. 2010. 280 p. ISBN 978-606-40-0103-0.
6. PAPALIA, D., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FELDMAN, R. *Dezvoltarea umană*. Tr. de A. Mîndrilă-Sonetto București: Editura Trei. 2010. 832 p. ISBN 978-973-8471-414-0.

7. POPESCU-NEVEANU, P. Dicționar de psihologie. București: Albatros. 1978. 387 p. ISBN lips.
8. RACU, I.U. *Anxietatea la preadolescenți: abordări teoretice, diagnostic, modalități de diminuare. Ghid pentru studenți și masteranzi*. Chișinău: Totex-Lux SRL. 2013. 154 p. ISBN 978-9975-4201-8-1.
9. RACU, Iu. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*. Monografie. Ed. a 2-a rev. și adăugită. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2021. 309 p. ISBN 978-9975-46-521-2.
10. STANICU, M. *Emoțiile negative la adolescenți și modalități de diminuare*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2023. 236 p.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.3.11>
CZU: 376.048

INTENȚIILE PROFESIONALE VERSUS RESURSELE PERSONALE LA PERSOANELE CU DIZABILITĂȚI¹

Angela CUCER,
doctor, conferențiar universitar,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID iD: 0000-0001-9304-9791

Lilia GOLOVEI,
doctorandă,
Școala Doctorală Psihologie,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
ORCID iD: 0000-0002-6510-1705

Rezumat. *Orientarea asistenței psihologice spre activizarea resurselor psihologice interioare ale persoanei cu dizabilități, potențialului de dezvoltare, formarea mobilităților profesionale și personale devine o condiție de facilitare a orientării profesionale a acestor persoane.*

În cadrul articolului sunt prezentate rezultatele studiului experimental al intențiilor profesionale și a resurselor personale la persoanele cu dezvoltare tipică comparativ cu cea a persoanelor cu dizabilități. Sunt elucidate asemănările și diferențele în identificarea planurilor generale, a intențiilor profesionale, a cunoștințelor despre profesia aleasă, autoevaluarea propriilor capacități pentru profesie, evaluarea autodeterminării profesionale cunoștințelor dar și a cunoștințelor respondenților cu privire la resursele personale, determinarea factorilor care influențează epuizarea rapidă și stabilirea resurselor utilizate pentru recuperare.

Cuvinte-cheie: *intenții profesionale, resurse personale, persoane cu dezvoltare tipică, persoane cu dizabilități, persoane cu dizabilități vizuale.*

VOCATIONAL INTENTIONS VERSUS PERSONAL RESOURCES IN PEOPLE WITH DISABILITIES

Abstract. *The orientation of psychological assistance towards the activation of the inner psychological resources of the disabled person, the development potential, the formation of professional and personal mobility becomes a condition for facilitating the professional orientation of these persons.*

The article presents the results of the experimental study of professional intentions and personal resources in people with typical development compared to that of people with disabilities. The similarities and differences are elucidated in the identification of general plans, professional intentions, knowledge about the chosen profession, self-assessment of one's own capacities for the profession, evaluation of the professional self-determination of knowledge but also of the respondents' knowledge regarding personal resources, determining the factors that influence rapid exhaustion and the establishment of resources used for recovery.

Keywords: *professional intentions, personal resources, people with typical development, people with disabilities, people with visual disabilities.*

Orientarea profesională este o problemă complexă – economică, tehnică, sociologică, psihologică și morală. J. Drevillon (1973) susține că în orientarea profesională ne putem bizui pe curiozitatea obișnuită și pe interesele tinerilor (pe care trebuie să le cunoaștem), dar nu mai puțin important este să le ofe-

rim tinerilor șansa de a-și extinde aria intereselor. Tot odată e necesar de a lua în considerare resursele personale ale persoanei așa ca: interese, aptitudini, valori, abilități, motivații etc [9].

După Bolboceanu A. (2015) *orientarea profesională* reprezintă ansamblul acțiunilor opționale și

¹ Articolul este elaborat în cadrul proiectului de cercetare instituțională *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifru: 20.80009.1606.10.

consultative realizate prin modalități psihologice și pedagogice, generale și speciale, destinate să sprijine elevul psihologic, moral și informațional în vederea elaborării unei opțiuni profesionale adecvate [3]. Cucer A. (2018) definește conceptul de *orientare profesională* ca un sistem coerent și dinamic de principii, acțiuni și măsuri prin care o persoană sau un grup sunt ghidați să-și aleagă o profesie, corespunzător înclinațiilor, aptitudinilor, aspirațiilor proprii, în scopul dezvoltării personalității și al pregătirii pentru o anumită profesie [6]. După Столяренко, Л. (2000) *orientarea profesională* reprezintă un sistem de activități orientate spre identificarea trăsăturilor de personalitate, a intereselor și abilităților persoanei, pentru a o ajuta să facă o alegere rațională a profesiei [25]. În *Dicționarul român de sociologie* (1998), Cătălin Zamfir Lazar Vlăsceanu definește termenul „*orientare*” ca: „activitate individuală și socială de planificare a studiilor și fundamentare a deciziilor care conduc o persoană la frecvența unui tip de instituție școlară și la angajarea în practica unei profesii” [7].

Unii savanți explică orientarea profesională ca o sarcină psihologo-pedagogică, care include în sine mai multe aspecte: asigurarea orientării profesionale generale a persoanei și a părinților acesteia; prezentarea informației referitoare la calitățile profesionale importante (orientările valorice, predispunerea față de profesie, capacități, sănătate); necesitățile de cadre profesionale ale țării, regiunii, raionului în care locuiesc; asistență în alegerea profesiei și a instituției de învățământ [21].

Organizarea științifică și eficientă a orientării profesionale implică elaborarea pe baza experienței pozitive acumulate a câtorva principii de activitate: pregătirea psihologică a persoanei, în vederea alegerii a profesiei; coordonarea de către școală, instituțiile implicate, a orientării profesionale; auto-dezvoltarea și autodeterminarea subiectului în procesul orientării; asigurarea unei concordanțe optime între structura de personalitate a subiectului și cerințele psihofiziologice ale profesiei; cunoașterea și respectarea cerințelor vieții sociale în procesul orientării; activizarea resurselor personale ale subiecților în procesul orientării profesionale [7].

Orientarea profesională poate fi abordată din mai multe aspecte. În cadrul activităților de orientare profesională persoana este ajutată să se autocunoască, să se recunoască în diverse situații și să-și mobilizeze „rezervele” la timpul oportun. Prin intermediul orientării profesionale propunem persoanei mijloace prin care să-și completeze lacunele în domeniul profesional și să-și compenseze competen-

țele lipsă sau insuficient dezvoltate. În cadrul orientării profesionale persoana primește informații despre lumea profesiilor, setul de documente necesare încadrării în câmpul muncii, dar și despre realitatea vieții sociale și a pieții muncii. Orientarea profesională ajută persoana să-și creeze traseul profesional pornind de la profilul studiilor la ciclul liceal, a profesiei în cadrul unei școli profesionale, a unui colegiu, centru de excelență sau a unei universități până la ascensiune profesională prin specializări și perfecționări sau schimbarea profesiei care încetează să satisfacă persoana fie profesional, fie material etc.

Persoanele cu dizabilități mult mai rar au șansa de a alege singuri profesia, deoarece până nu demult majoritatea dintre ei învățau în școli speciale. Astfel interesele lor profesionale erau limitate de specialitățile studiate în cadrul acestor școli. Problema orientării profesionale a persoanelor cu dizabilități necesită o atitudine:

- *social-economică* pentru repartizarea rațională a resurselor de muncă, mărirea eficacității de producere, identificarea potențialului personalității și dezvoltarea multilaterală a acestuia;
- *medico-psihologică*, deoarece fiecare profesie înaintea anumite cerințe față de calitățile fizice și psihofizice ale persoanei și față de sănătatea ei;
- *pedagogică*, deoarece la baza orientării profesionale trebuie să stea un complex de competențe, care oferă informație despre pregătirea persoanei pentru o profesie [6, p. 7-8].

După Barnes [5], „*dizabilitatea este o pierdere sau limitare a oportunităților de a lua parte la viața normală în comunitate la un nivel egal cu alții și se datorează unor bariere fizice sau sociale.*” Atât conceptul de dizabilitate, cât și atitudinea față de persoanele cu dizabilitate de-a lungul istoriei a evoluat de la *deviație de la normalitate* până la „*deficiențe care, în interacțiune cu diverse bariere/obstacole, pot îngreuna participarea ei deplină și eficientă la viața societății.*” [13]. În Legea nr. 60 din 30.03.2012 [13] este stipulat că persoane cu dizabilități sunt considerate persoanele cu deficiențe fizice, mintale, intelectuale sau senzoriale, unde:

- *Dizabilitatea fizică* se referă la orice tip de problemă legată de diminuarea sau eliminarea funcționalității unui membru.
- *Dizabilitatea senzorială* se referă la prezența unei limitări legate de deficiența unor simțuri cu care se percepe mediul intern sau extern. Se disting câteva tipuri de dizabilitate senzorială: vizuală, auditivă, surdocecitatea etc.
- *Dizabilitatea intelectuală* se referă la orice limitare în dezvoltarea autonomiei individului, a abili-

tăților cognitive și participarea socială a acestuia ca urmare a insuficienței intelectuale. Se disting câteva grade de dizabilitate intelectuală.

- *Dizabilitatea mintală* se referă la orice tip de problemă comportamentală, apărută din suferința unui anumit tip de tulburare mintală.
- *Dizabilitatea viscerală* se referă la înrăutățirea calității vieții și diminuarea participării individului în viața comunității legată de deficiența într-unul din organele interne.
- *Dizabilitatea multiplă* presupune combinația a două sau mai multe deficiențe enumerate mai sus.
- indică fiabilitatea sau eficiența compensării.

Conform datelor Biroului Național de Statistică [14], la 1 ianuarie 2022 persoanele cu dizabilități reprezentau 6,7% din populația țării. În Republica Moldova locuiesc 168,0 mii persoane recunoscute cu dizabilități, inclusiv 10,6 mii copii cu vârsta de 0-17 ani, ceea ce reprezintă 1,9% din numărul total al copiilor (Figura 1).

Dizabilitatea limitează atât inserția socială, cât și profesională și lasă urme asupra dezvoltării personalității. Cercetările referitor la orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități au servit drept premise propice pentru a proceda la cercetarea nemijlocită a intențiilor profesionale la persoanele cu dizabilitate senzorială de vedere (în continuare deficiențe vizuale).

În cercetarea sa, D. Gînu, a demonstrat interacțiunea dintre specificul activității nervoase superioare, a capacității de muncă, a dezvoltării psihomotorii, a deprinderilor de planificare, de organizare și de control a activității copiilor cu deficiență mintală. Totodată a determinat interacțiunea pozitivă a condițiilor psihofiziologice și psihopedagogice în procesul intervenției și recuperării dezvoltării copiilor cu deficiență mintală în cadrul educației tehnologice [6,10,11].

Cercetând particularitățile activității cognitive ale persoanelor cu dizabilități mintale, Ж.И. Шиф, В.Г. Петрова, В.И. Лубовский depistează devieri considerabile de la normă, fapt care nu poate să nu se răsfrângă asupra activității de muncă a acestora. În opinia autorilor de nivelul dezvoltării proceselor cognitive depinde formarea priceperilor de orientare în sarcina de muncă, organizarea și proiectarea acțiunilor de muncă, controlul și corectarea acțiunilor îndeplinite [6,15]. Mecanismele psihologice ale procesului de programare, analizate în numeroase investigații, demonstrează complexitatea acestui proces psihic, care include procese intelectuale, volitive și emotive. De aici se poate remarca că programarea activității de muncă de către persoanele cu dizabilități mintale se caracterizează printr-un șir de particularități specifice [2].

Aprecierea intelectuală a propriei experiențe lipsește: orice schimbare a activității de muncă sau mediu provoacă stări de neliniște, confuze. Din acest considerent adaptarea la viață și la formele simple de viață este posibilă doar prin monitorizare, control și îndrumare permanentă din partea celor din jur (familie, psihologi, cadre didactice etc.). [22].

Obținând date științifice importante vizând mecanismele și legitățile ce stau la baza schimbărilor stărilor funcționale în dependență de gradul tulburării de auz, complexitatea și particularitățile de organizare a orientării profesionale și a activității de muncă, N. Bucun, a elaborat bazele activității de muncă în caz de tulburări de auz la copii cu dizabilități. Conform concepției sale toate sistemele analizatorii sunt supuse unei organizări funcțional-structurale, legate de asigurarea funcționalității permanente a mecanismelor în condiții schimbătoare, care sunt îndreptate spre realizarea proceselor compensatorii de adaptare. Psihologul trebuie să se bazeze pe lângă factorii generali pe factorii

Figura 1. Numărul persoanelor recunoscute cu dizabilități în Republica Moldova, la 1 ianuarie 2018-2022

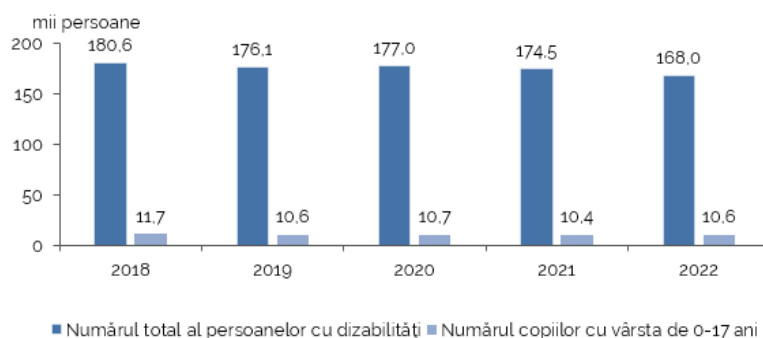


Figura 1. Numărul persoanelor cu dizabilități în Republica Moldova, la 1 ianuarie 2018-2022

speciali, care influențează optimal asupra funcțiilor analizatorilor păstrați; să ia în considerare nivelul de dezvoltare a persoanei și să țină cont de acest fapt în activitatea de grup [6,16].

Procesul autodeterminării profesionale ale persoanelor cu dizabilitate de auz are specificul său: nivel scăzut de educație generală și de pregătire în domeniul orientării profesionale în comparație cu persoanele cu auzul în normă; nedezvoltarea vorbirii îngreunează obținerea de informații despre profesii; afectarea analizatorului auditiv face dificilă iar uneori imposibilă utilizarea surselor de informație (radio, televizor etc.) [24]. În caz de surditate completă este nevoie de o atitudine individuală din partea psihologului: să utilizeze limbajul scris, să ofere timp mai îndelungat pentru îndeplinirea sarcinii etc. [7] Cercetând problema autocontrolului în procesul educației tehnologice la elevii cu deficiențe auditive, S. Gonciaruc, a stabilit că sistemele analizoare studiate sunt supuse organizării structural-funcționale legate de asigurarea constantă a mecanismelor funcțiilor la condițiile flexibile; a determinat că la elevii surzi predomină nivel scăzut al autocontrolului. Aceste restructurări sunt direcționate spre materializarea proceselor compensatorii de adaptare, la diferite grade de expresivitate a restructurării acestora [12].

Unii autori, Ivanițkii A., Bucun N., Danii A., consideră că orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități trebuie să se realizeze în două direcții: prima direcție ține de studierea calităților și particularităților persoanei în corespundere cu cerințele unei profesii concrete, a doua direcție se referă la studierea sistemică a potențialului persoanei, a aptitudinilor și competențelor sale, a comportamentului motivațional. Optând pentru a doua direcție, de la persoană la profesie, ei consideră că este important inițial de a studia în complex persoana, ca subiect al activității profesionale și apoi de a utiliza activitățile profesionale ca o oportunitate a potențialului existent [17].

De exemplu, la toate etapele de orientare profesională, în cazul persoanelor cu tulburări de văz, psihologul trebuie să ia în considerare faptul persoanele slab văzătoare din copilărie au probleme de mimica și pantomimică, care sunt componente importante în comunicare. Datorită acestui fapt este dificilă perceperea adecvată a interlocutorului în momentul comunicării, apar probleme în crearea unui contact pozitiv în procesul comunicării, ce la rândul său pot provoca dorință de izolare socială, neîncredere în sine. În caz de pierdere a abilităților motorii folosirea testelor cu un surplus de întrebări

este imposibilă, diagnosticul psihologic poate lua forma unor conversații, în cadrul cărora psihologul pune întrebări și obține răspunsuri orale. Nedezvoltarea motricității fine a mâinii la unele persoane provoacă disgrafie, alții au tulburări senzoriale, ce se manifestă prin dereglarea percepției vizuale și auditive, prin inhibarea activității de percepție. Toate acestea ar trebui, de asemenea, luate în considerare de către psiholog în activitatea de orientare profesională, selectarea metodelor și tehnicilor de diagnostic.

Mai multe cercetări ne demonstrează că în procesul de orientare profesională, diferite profesii au anumite cerințe față de persoană, referindu-se la procesele cognitive, trăsăturile de personalitate, particularitățile psihofiziologice de dezvoltare. Astfel fiecare profesie "adrează" cerințe diferitor structuri ale individualității - individului, subiectului activității, personalității. Aceste cerințe ne ajută să:

- înțelegem mecanismele psihologice ce stau la baza activității profesionale,
- înțelegem posibilitatea sau imposibilitatea compensării unor sau altor calități profesionale importante,
- conștientizăm și să dezvoltăm resurselor personale ale acestora, care vor contribui la depășirea dificultăților, edificarea noului,
- cunoaștem problemele ce apar în acest proces.

În literatura de specialitate sunt analizate resursele care ajuta persoana să facă față unor situații dificile de viață, la diferite perioade de vârstă. Spre exemplu în cercetările efectuate pe persoanele ce au unele tulburări emoționale s-a constatat că resursele personale au următoarele *caracteristici psihologice*: dezvoltarea cognitivă, particularitățile de temperament, independența, încrederea în sine, comunicarea etc. În plus, aici putem include lotul de control intern, stima de sine, încrederea în sine și capacitatea de a corecta erorile [19].

În calitate de *resurse personale* la vârsta adolescenței timpurii (preadolescența) mai mulți cercetători au evidențiat: dezvoltarea cognitivă, mecanismele de apărare, empatie. La adulți: resursele de adaptare la diferite situații, autoreglare, autocunoaștere, autostimare, autopercepere. Aceste calități se structurează pe orientările valorice autoactualizate [18].

Pentru determinarea resurselor ce caracterizează maturitatea profesională a persoanelor cu dizabilități, A. Cucer, a cercetat mai multe resurse: autonomie, informare, luarea deciziilor, planificare, atitudinea emoțională. Rezultatele acestui studiu au demonstrat că mai puțin din jumătatea de respon-

denți, participanți la cercetare nu posedă maturitate profesională; mai multă autonomie și capacitate de a lua decizii, manifestă subiecții cu tulburări senzoriale; cei mai informați privind profesiile au fost subiecții cu tulburări motore; s-a constatat că doar 10% subiecți posedă capacitatea de a planifica, deci posedă așa resurse personale ca: curiozitate; capacitatea de a raporta informațiile disponibile la problema în cauză și pentru a o evalua; abilitatea de a garanta pentru luarea deciziei și, să își asume responsabilitatea pentru aceasta; capacitatea de a împărtăși autoritatea și responsabilitatea cu colegii; capacitatea de a elabora pentru colectiv planul de activitate, pentru soluționarea problemei; capacitatea de apreciere a riscului potențial de luare a deciziilor; capacitatea de a aprecia riscul și a-și asuma responsabilitatea; capacitatea de a obține în procesul soluționării problemei anume acel rezultat ce a fost planificat [4].

Scopul cercetării a fost de a identifica intențiile profesionale ale persoanelor cu dizabilități și dependența acestora de resursele personale ale persoanei. În cadrul investigației efectuate în februarie – martie 2023 au participat 285 de persoane cu vârstă între 15 – 20 de ani dintre care 146 persoane cu dezvoltare tipică, 139 persoane cu dizabilitate (76 persoane cu dizabilitate vizuală și 63 persoane cu alte tipuri de dizabilitate).

Pentru determinarea intențiilor profesionale a fost aplicat chestionarul „**Intențiile profesionale**”, elaborat de L. M. Fridman, T. A. Pușkina și I. I. Caplunovici [23], tradus și adaptat de Golovei L. Chestionarul conține 35 itemi, grupați în 5 categorii: planuri generale, pasiuni și intenții profesionale, cunoștințe despre profesia aleasă, autoevaluarea

propriilor capacități pentru profesie și evaluarea autodeterminării profesionale.

Examinarea **planurilor profesionale generale** ale respondenților (Figura 2) ne-a permis să constatăm că 84% persoane cu dezvoltare tipică și 78% persoane cu dizabilitate, inclusiv 45% persoane cu dizabilitate vizuală au optat pentru studii, 8% persoane cu dezvoltare tipică și 12% persoane cu dizabilitate, inclusiv 7% persoane cu dizabilitate vizuală, planifică să se angajeze în câmpul muncii dintre care 8% persoane cu dizabilitate, inclusiv 6% persoane cu dizabilitate vizuală optează, în paralel, să continue studiile. 8% dintre persoanele cu dezvoltare tipică, 10% persoane cu dizabilitate, inclusiv 4% persoane cu dizabilitate vizuală nu știu ce vor face în perioada imediat următoare.

Examinarea **pasiunelor și intențiilor profesionale** ale respondenților a demonstrat că 73% persoane cu dezvoltare tipică și 73% persoane cu dizabilitate, inclusiv 72% persoane cu dizabilitate vizuală au indicat o profesie pentru viitor. Interesul a 19% persoane cu dezvoltare tipică și 20% persoane cu dizabilitate, inclusiv 11% persoane cu dizabilitate vizuală în prezent oscilează între 2 și mai multe profesii și doar 8% persoane cu dezvoltare tipică, 6% persoane cu dizabilitate, inclusiv 4% persoane cu dizabilitate vizuală nu știu ce vor face în viitor (Figura 3). Totuși 67% persoane cu dezvoltare tipică și 70% persoane cu dizabilitate, inclusiv 41% persoane cu dizabilitate vizuală au menționat că au fost interesați și de alte profesii.

În prezent diverși factori educaționali sunt antrenati în activitatea de orientare școlară și profesională a elevilor: școala, familia, organizații guvernamentale și non-guvernamentale, agenții și oficii

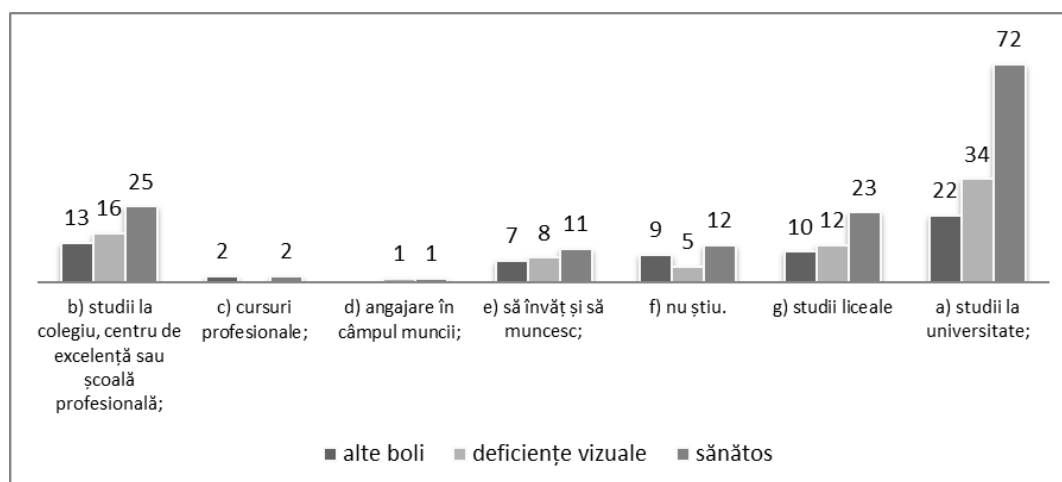


Figura 2. Ce dorești să faci în continuare?

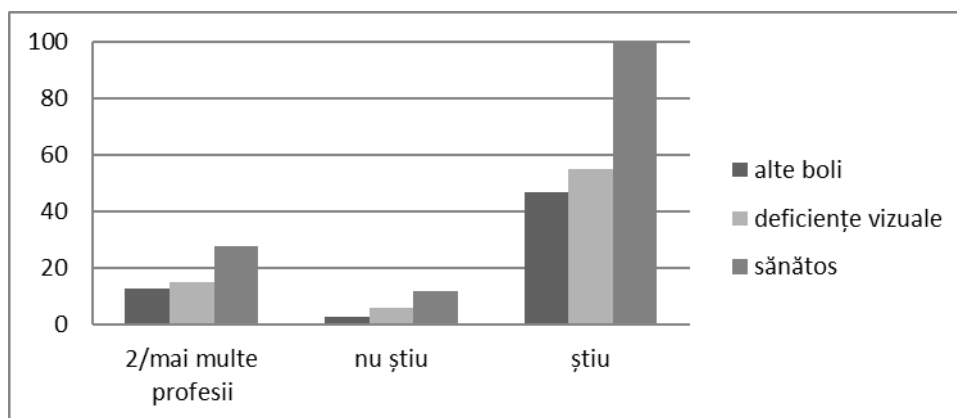


Figura 3. Știi ce profesie vei îmbrățișa la finalizarea studiilor?

ale forței de muncă, agenți economici etc. Am fost interesați cum școala se implică în orientarea profesională a viitorilor absolvenți, pornind de la ideea că principalii factori implicați în orientarea profesională la nivel de școală sunt:

- cadrele didactice care în cadrul lecțiilor orientează elevii în lumea profesiilor și le dezvoltă deprinderi și priceperi profesionale;
- diriginții de clasă care formează la elevi abilități de automanagement în cadrul orelor de „Dezvoltare personală”;
- serviciul psihologic care are ca scop „facilitarea posibilităților tinerilor în alegerea profesiei, valorificarea aptitudinilor și abilităților” [8, p. 8] prin evaluare psihologică, activități de profilaxie, consiliere și dezvoltare personală.

Majoritatea respondenților au indicat că, de obicei, tema orientării profesionale este abordată în cadrul următoarelor discipline școlare: limba străină (31%), dezvoltare personală (27%), matematică (15%), educația pentru societate (12%), limba română (12%), educație tehnologică (9%), alte discipline (28%). Doar 2% respondenți au indicat orele cu psihologul. Activitățile curriculare și extracurriculare din cadrul școlii și din afara școlii oferă o gamă variată de activități, prin intermediul cărora elevii au șansa de a cunoaște și explora diferite domenii profesionale. Doar 11% persoane cu dezvoltare tipică și 21% persoane cu dizabilitate, inclusiv 30% persoane cu dizabilitate vizuală au indicat că în ultimul au frecventat ore opționale/facultative. Aproape 38% respondenți au menționat că orarul școlar nu conține ore opționale, dar și-ar dori să studieze ore opționale/facultative de frizerie, hand-made, limba română, mașini, medicină, muzică, pictură/desen liniar, psihologie, sport, arte, istorie, informatică, limbi străine. De asemenea s-a

constatat că 73% persoane cu dezvoltare tipică și 72% persoane cu dizabilitate, inclusiv 63% persoane cu dizabilitate vizuală au indicat că nu știu sau nu doresc să frecventeze ore opționale/facultative.

Numărul respondenților care frecventează cercuri în cadrul școlii sau în afara ei este practic de 2 ori mai mare decât numărul persoanelor care frecventează ore opționale sau facultative. Cei mai mulți au indicat următoarele cercuri/secții sportive: sport, limbi străine și voluntariat, dar au fost listate și cercurile de religie, chimie, actorie, club de lectură, laborator multimedia, juridică, design interior, dezbateri, eco, fizică, fotografie și informatică, limba română, muzică, teatru, artă, pictură, dansuri, matematică. Totuși numărul persoanelor care nu frecventează nici un cerc/secție sportivă este destul de mare: 36% persoane cu dezvoltare tipică și 43% persoane cu dizabilitate, inclusiv 43% persoane cu dizabilitate vizuală. Totuși datele cercetării ne demonstrează că 51% respondenți și-ar dori să frecventeze un cerc, unde să-și extindă cunoștințele despre lumea profesiilor și să-și dezvolte abilitățile profesionale, fiind interesați de arhitectură, dezvoltare personală, fizică, instruire profesională, jurnalistică, grafică, știință, voluntariat, actorie, business și administrație, pictură, dansuri, limbi străine, informatică, sport. 53% persoane cu dezvoltare tipică și 49% persoane cu dizabilitate, inclusiv 26% persoane cu dizabilitate vizuală au indicat că nu știu sau nu sunt interesați de vreun cerc sau secție sportivă. Rezultatele demonstrează că în pofida faptului că majoritatea respondenților au făcut o alegere profesională, aceștia nu sunt tentați să-și dezvolte competențele în cadrul orelor opționale/facultative și/sau cercurilor din cadrul școlii sau în afara ei.

La întrebarea *Care sunt sursele, care te pot ajuta în alegerea profesiei?* (Figura 4) 61% persoane cu dezvoltare tipică și 63% persoane cu dizabilita-

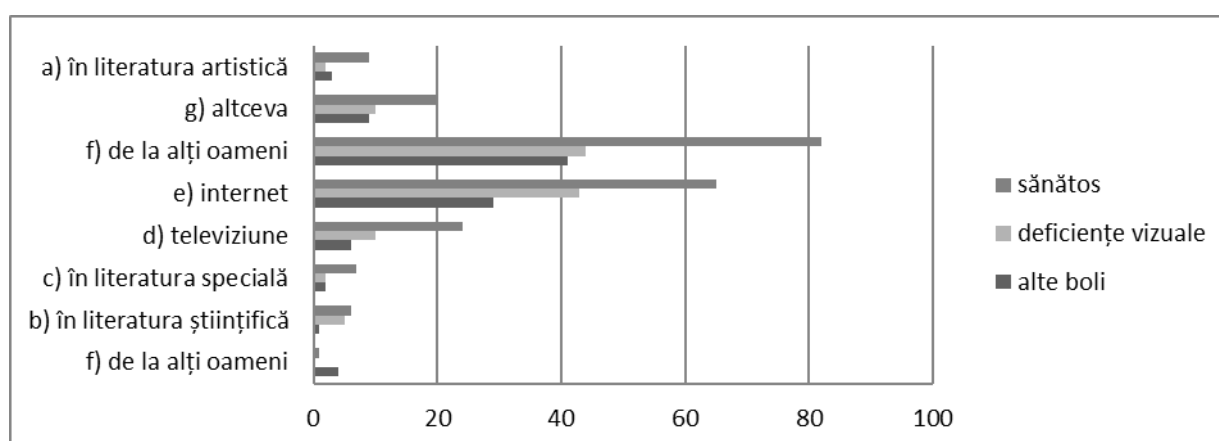


Figura 4. Care sunt sursele, care te pot ajuta în alegerea profesiei?

te, inclusiv 38% persoane cu dizabilitate vizuală au indicat internetul și televiziunea, 57% persoane cu dezvoltare tipică și 64% persoane cu dizabilitate, inclusiv 32% persoane cu dizabilitate vizuală au specificat că alți oameni sunt sursa principală. Literatura științifică, specială sau artistică a fost indicată de 15% persoane cu dezvoltare tipică și 11% persoane cu dizabilitate, inclusiv 6% persoane cu dizabilitate vizuală. 14% persoane cu dezvoltare tipică și 14% persoane cu dizabilitate, inclusiv 7% persoane cu dizabilitate vizuală au indicat că sursele în alegerea profesiei sunt altele, decât cele indicate în variantele de răspuns propuse.

Deși majoritatea respondenților la moment pun accent pe studii, 68% persoane cu dezvoltare tipică și 60% persoane cu dizabilitate, inclusiv 37% persoane cu dizabilitate vizuală își doresc ca munca să fie interesantă, 51% persoane cu dezvoltare tipică și 55% persoane cu dizabilitate, inclusiv 22% persoane cu dizabilitate vizuală își doresc un salariu motivant. 52% persoane cu dezvoltare tipică și 36%

persoane cu dizabilitate, inclusiv 22% persoane cu dizabilitate vizuală își doresc ca profesia să corespundă capacităților personale. 34% persoane cu dezvoltare tipică și 32% persoane cu dizabilitate, inclusiv 18% persoane cu dizabilitate vizuală doresc să fie de folos societății. Pentru 29% persoane cu dezvoltare tipică și 27% persoane cu dizabilitate, inclusiv 16% persoane cu dizabilitate vizuală este important prestigiul profesiei (Figura 5).

Deoarece 49% respondenți fac parte din categoria persoanelor cu dizabilitate un item le-a solicitat opinia cu privire la cerințele față de sănătate înaintate de profesia, pe care ar putea s-o îmbrățișeze. Astfel, 35% persoane cu dezvoltare tipică și 31% persoane cu dizabilitate, inclusiv 17% persoane cu dizabilitate vizuală consideră că acuitatea vizuală este foarte importantă în profesia care le place. Având probleme cu vederea această cerință ar putea să-i facă să abandoneze ideea de a îmbrățișa profesia de care sunt interesați. Respondenții au enumerat și alte cerințe față de profesie: 55% persoane

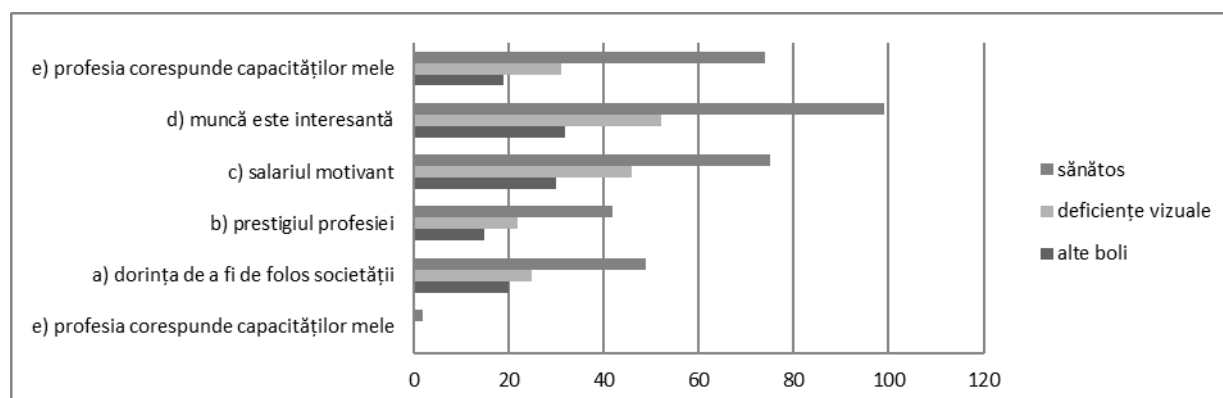


Figura 5. Ce este important în alegerea profesiei?

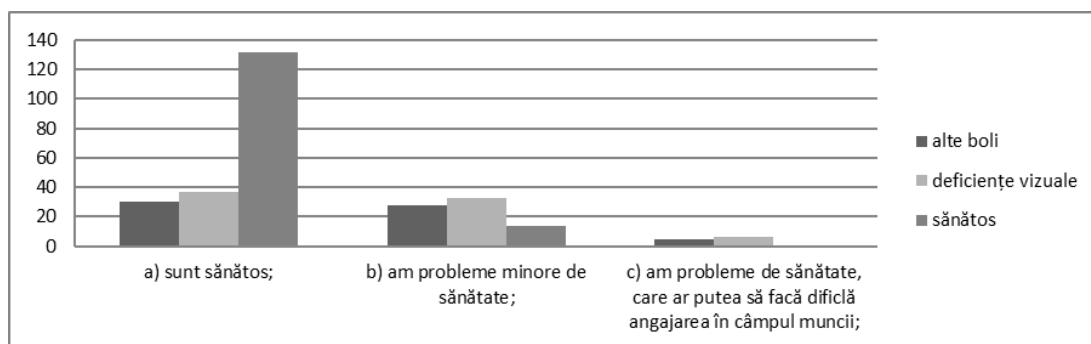


Figura 6. Cum apreciezi propriile capacități pentru această profesie din punct de vedere al stării tale de sănătate?

cu dezvoltare tipică și 49% persoane cu dizabilitate, inclusiv 25% persoane cu dizabilitate vizuală consideră că trebuie să fie sănătoși psihic. 32% persoane cu dezvoltare tipică și 35% persoane cu dizabilitate, inclusiv 19% persoane cu dizabilitate vizuală consideră că trebuie să mănuiască fără probleme diverse instrumente și echipamente. 36% persoane cu dezvoltare tipică și 28% persoane cu dizabilitate, inclusiv 18% persoane cu dizabilitate vizuală au indicat că trebuie să nu aibă probleme locomotorii; 35% persoane cu dezvoltare tipică și 31% persoane cu dizabilitate, inclusiv 17% persoane cu dizabilitate vizuală consideră că trebuie să deosebească culorile și tonalitățile acestora; 27% persoane cu dezvoltare tipică și 27% persoane cu dizabilitate, inclusiv 13,5% persoane cu dizabilitate vizuală că trebuie să aibă acuitatea auditivă dezvoltată; 34% persoane cu dezvoltare tipică și 23% persoane cu dizabilitate, inclusiv 12% persoane cu dizabilitate vizuală au specificat că profesia solicită persoanei să nu aibă probleme ale organelor interne; 36% persoane cu dezvoltare tipică și 33% persoane cu dizabilitate, inclusiv 19% persoane cu dizabilitate vizuală consideră că orice persoană poate profesa profesia care le place.

Domeniul 4 din chestionar se orientează pe identificarea **evaluarea propriilor capacități pentru profesie**. Pornind de la ideea că respondenții au deficiențe vizuale, unul din itemi le-a solicitat *să-și aprecieze propriile capacități pentru profesia preferată din punct de vedere al propriei stări de sănătate?* 0% persoane cu dezvoltare tipică și 8% persoane cu dizabilitate, inclusiv 4% persoane cu dizabilitate vizuală conștientizează că dizabilitatea ar putea să le creeze anumite obstacole în angajarea în câmpul muncii. Apare întrebarea: dacă ceilalți 92% persoane cu dizabilitate, inclusiv 50% persoane cu dizabilitate vizuală conștientizează că dizabilitatea ar putea să le creeze anumite dificultăți de angajare în câmpul muncii (Figura 6).

Domeniul 5 din chestionar se orientează pe identificarea **evaluării autodeterminării profesionale**. Respondenții au fost întrebați dacă *Decizia cu privire la alegerea profesiei este definitivă*. Doar 30% persoane cu dezvoltare tipică și 24% persoane cu dizabilitate, inclusiv 16% persoane cu dizabilitate vizuală au indicat că decizia este definitivă. Faptul că 70% persoane cu dezvoltare tipică și 76% persoane cu dizabilitate, inclusiv 84% persoane cu dizabilitate vizuală nu sunt siguri că decizia cu privire la alegerea profesiei este definitivă este confirmată și de durata menținerii interesului pentru o anumită profesie (Figura 7).

Pentru determinarea cunoștințelor respondenților cu privire la resursele personale, determinarea factorilor care influențează epuizarea rapidă și stabilirea resurselor utilizate pentru recuperare a fost elaborat și aplicat chestionarul „**Resursele personale**”. După Hobfoll, Johnson, Ennis & Jackson *resursele personale* sunt auto-evaluări pozitive, asociate rezilienței, ce se referă la percepția persoanei cu privire la propriile abilități de a controla și de a influența eficient mediul personal [1]. În opinia Kalashnikova S. A. *resursele personale* reprezintă caracteristica sistemică și integrală a personalității, care înlesnește depășirea situațiilor dificile de viață, ce se actualizează și se manifestă în procesele de autodeterminare a personalității [20]. Sintetizând concepțiile existente în literatura de specialitate, considerăm că resursele personale sunt un mecanism complex, care asigură funcționarea eficientă a persoanei în orice activitate. Distingem 2 tipuri de resurse care se influențează reciproc:

- **resursele interne** formează totalitatea însușirilor stabile: **înnăscute** cu care individul este dotat de la naștere (aptitudini, temperament etc. și **achiziționate** pe care individul le dobândește și le dezvoltă pe parcursul vieții (trăsături de caracter, interese, motivații, valori, abilități etc.)

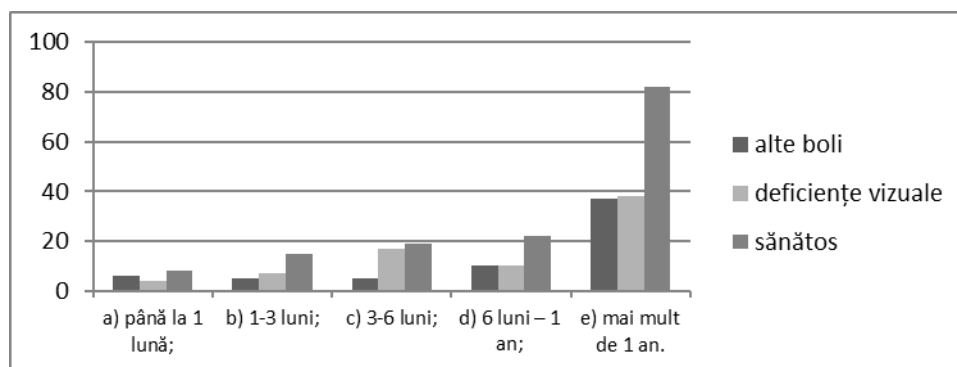


Figura 7. De cât timp îți place o profesie?

- **resursele externe** formează totalitatea elementelor puse la dispoziția individului de **mediul înconjurător** (obiecte, fenomene și elemente ale naturii) și **mediul social/relații** (oameni, comunicare, activități și evenimente).

Pentru identificarea **resursele externe** importante respondenților li s-a propus să aleagă între 5 elemente din cele 2 medii în care trăiesc, având posibilitatea să selecteze una sau mai multe variante de răspuns. Majoritatea respondenților au optat pentru elementele **mediului social/relații**. 72% respondenți cu dezvoltare tipică și 56% respondenți cu dizabilități, inclusiv 29% respondenți cu dizabilitate vizuală au indicat ca resursă externă **oamenii**. **Comunicarea** ca resursă externă importantă a fost selectată de 40% respondenți cu dezvoltare tipică și 33% dintre respondenți cu dizabilități, inclusiv 17% respondenți cu dizabilitate vizuală. Diverse **activități sau evenimente** ca resurse externe au fost menționate de 41% respondenți cu dezvoltare tipică și 27% dintre respondenți cu dizabilități, inclusiv 15% respondenți cu dizabilitate vizuală. Mai puțin importante s-au dovedit a fi elementele **mediului**

înconjurător. Astfel 11% respondenți cu dezvoltare tipică și 25% respondenți cu dizabilități, inclusiv 13% respondenți cu dizabilitate vizuală au specificat că **natura** este importantă, iar pentru 18% respondenți cu dezvoltare tipică și 17% respondenți cu dizabilități, inclusiv 8% respondenți cu dizabilitate vizuală importante sunt **obiectele** (Figura 8).

Un tablou total diferit apare în cazul **resurselor interne** (Figura 9), unde 36% respondenți cu dizabilități, inclusiv 21% respondenți cu dizabilitate vizuală și doar 19% respondenți cu dezvoltare tipică fie **nu au indicat** resursele interne de care dispun, fie **nu au știut** ce să răspundă, fie au specificat că **nu posedă nici un potențial**. Ceilalți respondenți au indicat cel puțin o resursă personală, identificând mai ușor **resursele interne achiziționate** (**abilități** – 25% respondenți cu dezvoltare tipică și 24% respondenți cu dizabilități, inclusiv 18% respondenți cu dizabilitate vizuală, iar **calități** – 30% respondenți cu dezvoltare tipică și 21% respondenți cu dizabilități, inclusiv 12% respondenți cu dizabilitate vizuală) și mai greu - **resursele interne înnăscute** (**talent** – 5% respondenți cu dezvoltare tipică și 12% respondenți cu dizabilități, inclusiv 5,5% respondenți

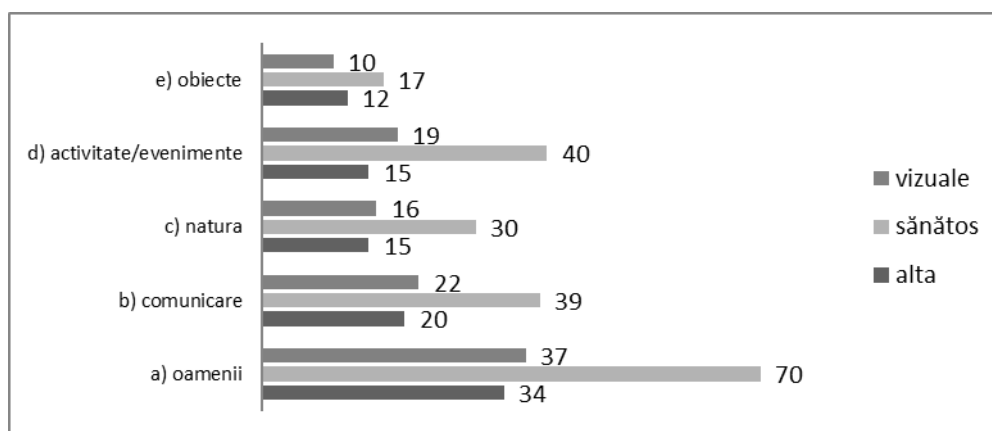


Figura 8. Resurse externe

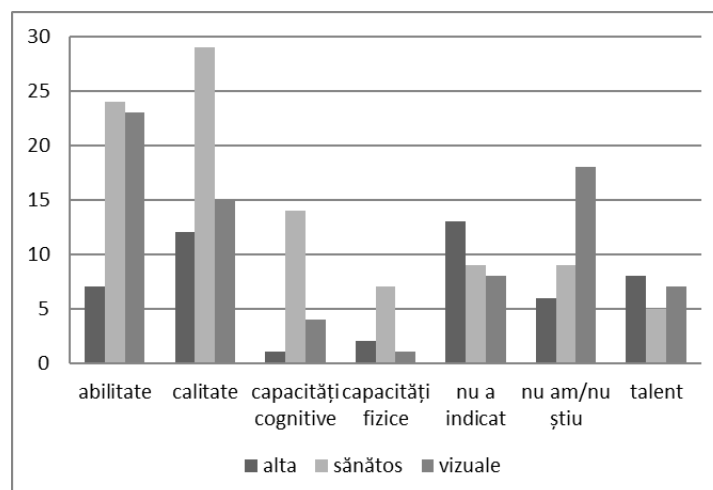


Figura 9. Resurse interne

cu dizabilitate vizuală, *capacități cognitive* – 14% respondenți cu dezvoltare tipică și 4% respondenți cu dizabilități, inclusiv 3% respondenți cu dizabilitate vizuală, *capacități fizice* – 7% respondenți cu dezvoltare tipică și 2% respondenți cu dizabilități, inclusiv 1% respondenți cu dizabilitate vizuală).

Pentru determinarea factorilor care influențează epuizarea rapidă respondenților li s-a propus să numească 2 categorii de factori: sociali și situaționali. Ca **factori sociali** (Figura 10) respondenții au numit *profesorii* - 72% respondenți cu dezvoltare tipică și 56% respondenți cu dizabilități, inclusiv 29% respondenți cu dizabilitate vizuală, *părinții* – 72% respondenți cu dezvoltare tipică și 56% respondenți cu dizabilități, inclusiv 29% respondenți cu dizabilitate vizuală, *colegii* – 72% respondenți cu dezvoltare tipică și 56% respondenți cu dizabilități, inclusiv

29% respondenți cu dizabilitate vizuală, *pe sine însuși* – 72% respondenți cu dezvoltare tipică și 56% respondenți cu dizabilități, inclusiv 29% respondenți cu dizabilitate vizuală. Celelalte răspunsuri au fost mai generale. 72% respondenți cu dezvoltare tipică și 56% respondenți cu dizabilități, inclusiv 29% respondenți cu dizabilitate vizuală au indicat că sunt unii oameni fără a specifica concret, iar 72% respondenți cu dezvoltare tipică și 56% respondenți cu dizabilități, inclusiv 29% respondenți cu dizabilitate vizuală fie nu au indicat, fie consideră că nu există oameni care îi epuizează.

Lista **factorilor situaționali** indicată de respondenți este mult mai mare, deși 72% respondenți cu dezvoltare tipică și 56% respondenți cu dizabilități, inclusiv 29% respondenți cu dizabilitate vizuală nu au putut enumera situațiile sau problemele care îi

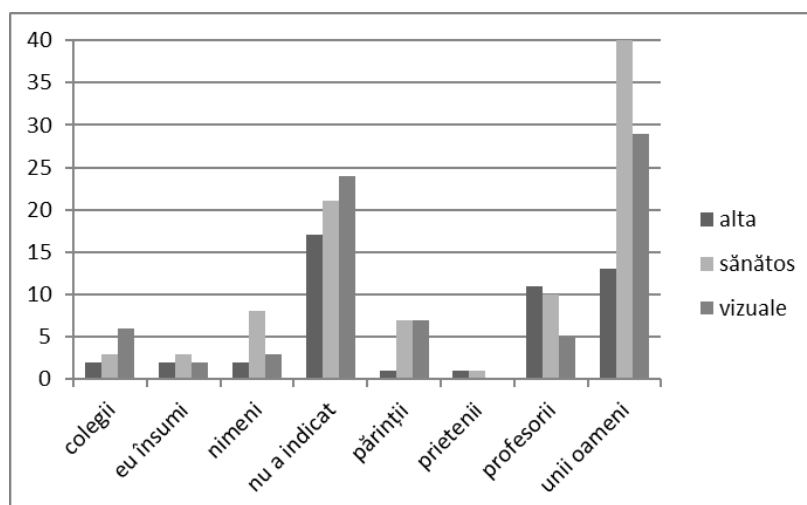


Figura 10. Factori sociali

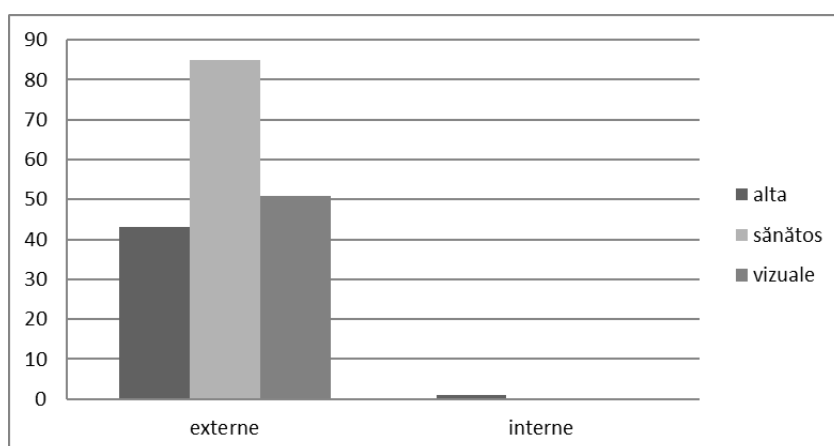
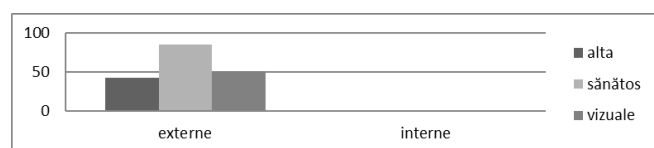


Figura 11. Ce faci, când ești epuizat (nu mai ai puteri)?

epuizează. Au fost indicate următoarele situații sau categorii de probleme care îi epuizează: *sarcinile școlare sau evaluarea –problemele relaționale, activitățile neinteresante, presiunea timpului, activitățile fizice, problemele emoționale, stresul alegerii*.

Pentru a face față factorilor sociali și situaționali care epuizează fiecare persoană apelează la diferite resurse personale. 72% respondenți cu dezvoltare tipică și 56% respondenți cu dizabilități, inclusiv 29% respondenți cu dizabilitate vizuală nu au numit *nici o resursă*. 58% respondenți cu dezvoltare tipică și 68% respondenți cu dizabilități, inclusiv 37% respondenți cu dizabilitate vizuală apelează la resurse externe (Figura 11). Totuși 72% respondenți cu dezvoltare tipică și 56% respondenți cu dizabilități, inclusiv 29% respondenți cu dizabilitate vizuală au indicat *somnul* ca unica metodă de recăpătare a forțelor interioare.



Realizarea cercetării experimentale comparative a intențiilor personale și a resurselor personale ne-a condus la formularea următoarelor concluzii privind resursele personale în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități.

Persoanele cu deficiențe vizuale consideră că pentru o profesie sunt importante cunoștințele, priceperile și deprinderile dobândite, iar lecțiile școlare, internetul și televiziunea sunt sursa principală pentru dezvoltarea acestora. Deși lipsa interesului pentru frecventarea activităților, unde pot culege in-

formația necesară pentru a cunoaște mai bine despre lumea profesiilor ar putea să ne ducă la ideea că cunoștințele lor sunt superficiale.

Jumătate din persoanele care au participat la cercetare conștientizează că deficiențele vizuale ar putea să le creeze anumite obstacole în angajarea în câmpul muncii.

Atât persoanele cu dezvoltare tipică, cât și persoanele cu dizabilități, inclusiv cu dizabilități vizuale consideră mai importante mediul social sau relațiile ca resursă externă și resursele achiziționate ca resurse interne.

Persoanele cu dizabilități au întâmpinat dificultăți în identificarea propriilor resurselor interne.

Atât factorii sociali, cât și factorii situaționali pot contribui la epuizarea unei persoane. Persoanele, participante la cercetare, au enumerat mai ușor factorii situaționali, decât cei sociali. Printre factorii sociali au fost enumerați: profesorii, părinții, colegii. Ca factorii situaționali au fost indicați: sarcinile școlare sau evaluarea, problemele relaționale, activitățile neinteresante, presiunea timpului, activitățile fizice, problemele emoționale, stresul alegerii. Deși există diferențe semnificative în răspunsuri, numărul persoanelor care nu au indicat nici un factor situațional este mare, inclusiv în rândul persoanelor cu dizabilități vizuale.

Pentru a face față factorilor sociali și situaționali care epuizează, fiecare persoană apelează la resursele sale personale. Majoritatea persoanelor, inclusiv cu dizabilități vizuale au enumerat una sau mai multe resurse la care apelează, când sunt epuizați. Totuși unii participanți la cercetare nu pot identifica resursele sale personale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BAKKER, A.B. *Building engagement in the workplace*. [online]. Erasmus University Rotterdam, 2009. [citată 20 februarie 2022] Disponibil: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.395.2276&rep=rep1&type=pdf>
2. BADÂR, C. *Fundamente psihopedagogice ale educației tehnologice în școala ajutătoare*. //Autoref. tezei doctor științe psihologice, Chișinău, 1998.
3. BOLBOCEANU, A. *Consiliere psihologică pentru orientare și dezvoltare în carieră*. Ghid de aplicare. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015. ISBN 978-9975-48-071-0.
4. BOLBOCEANU, A., CUCER, A., et.al. *Repere conceptuale ale asistenței psihologice în învățarea pe tot parcursul vieții*. Monografie colectivă. Coord. Bolboceanu A. Chișinău: IȘE, 2018. ISBN 978-9975-48-132-8.
5. CEDCD. *Repere în abordarea dizabilității*. [online] [citată 15 octombrie 2020] Disponibil: <http://www.cedcd.ro/despre-dizabilitati/despre-dizabilitati/2,repere-in-abordarea-dizabilitatii/>
6. CUCER, A. *Complexul de asistență psihologică în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități*. Ghid metodologic. Chișinău: IȘE, 2018. ISBN 978-9975-48-142-7.
7. CUCER, A. *Orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități*. Studiu. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2019. ISBN 978-9975-48-155-7.
8. DANDARA, O. *Orientarea școlară și profesională – dimensiune a educației pentru și prin profesie*. In: Didactica Pro. 2005, nr. 2, p. 12-14. ISSN 1810-6455.
9. DREVILLON, J. *Orientarea școlară și profesională*. București: EDP, 1973.
10. *Evoluția sistemului național al învățământului special și incluziv ca proces unitar teoretico-praxiologic în câmpul educațional european. 50 de ani de activitate a Catedrei Psihopedagogie și Psihopedagogie specială*. În: Materiale conferinței științifice naționale cu participare internațională, 2 decembrie 2022. Chișinău: S. n., 2023.
11. GÎNU, D. *Psihologia diferențierii elevilor cu deficiență mintală în procesul educației tehnologice*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 1995.
12. GONCEARUC S. *Autocontrolul în procesul educației tehnologice la elevii cu deficiențe auditive*. Teză de doctor în pedagogie specială. Chișinău, 1993.
13. Legea Republicii Moldova privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități Nr. 60 din 30.03.2012. [online] În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 27.07.2012, nr.155-159. [vizitat 17 octombrie 2020] Disponibil: <http://lex.justice.md/md/344149/>
14. *Persoanele cu dizabilități în Republica Moldova în anul 2021*. [citată 09.04.2023] Disponibil: https://statistica.gov.md/ro/persoanele-cu-dizabilitati-in-republica-moldova-in-anul-2021-9460_60129.html
15. Stratan, V, CERNEAVSCHI V. Impactul priceperilor generale de muncă a elevilor cu CES asupra incluziunii lor socioprofesionale http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/825/CERNEAVSCHI%2cV.%2c_STRATAN%2cV._IMPACTUL_PRICEPER._GENER._DE_MUNCA_ELEV._CU_CES.pdf?sequence=1&isAllowed=y
16. БУКУН, Н.И. *Основы трудовой деятельности при нарушениях слуха*. Монография. Кишинёв: Штиинца, 1988.
17. БУКУН, Н.И., ДАНИЙ, А.И., ИВАНИЦКИЙ, А.И. et al. *Совершенствование процессов социально-трудовой адапта-*

- ции учащихся и выпускников вспомогательных школ. Кишинев: Штиинца, 1990.
18. БАЕВА, И.А. *Общепсихологические категории в пространстве образовательной среды. Монография.* Москва: МГППУ, 2008.
 19. ВЛАСОВА, О.Г. Психический ресурс человека как субъекта труда: системный подход. В: Сборник научных трудов Северо-кавказского государственного технического университета. Серия „Гуманитарные науки”, 2005, №2 (14).
 20. КАЛАШНИКОВА, С.А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности. [online] В: *Молодой ученый*, 2011, №8, т.2. с. 84-87. ISSN 2072-0297 [citat 20 februarie 2023] Disponibil: file:///C:/Users/COALA~1/AppData/Local/Temp/Rar\$-DIa6740.35035/moluch_31_ch2.pdf
 21. КЛИМОВ, Е.А. *Как выбрать профессию.* Москва: Образование, 1990.
 22. МАТВЕЕВА, Н. Б. Социальная адаптация учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида [Текст] В: Н. Б. Матвеева, Е. С. Погостина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. - №3. С. 47-54.
 23. РОГОВ, Е. И. Настольная книга практического психолога. Кн. 1: *Система работы психолога с детьми разного возраста.* Москва: Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. ISBN 5-691-00180-9. ISBN 5-691-00181-7(1).
 24. *Профессиональная ориентация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы [Электронный ресурс]: сборник методических материалов / А. Н. Ахметова, Н. В. Белокопытова, А. В. Ильина, С. Н. Коваленко, Ю. Г. Маковецкая, С. В. Немцева, Л. А. Папроцкая, Д. Н. Погорелов, Т. Н. Симанович, Т. И. Шалашова, Т. Г. Шаталина.* Челябинск: ЧИППКРО, 2017.
 25. СТОЛЯРЕНКО, Л.Д. *Педагогическая психология.* Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. ISBN 5-222-02731-7.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.3.12>

CZU: 378.042:159.942.6

PERFECTIONISMUL ȘI DEZNĂDEJDEA: IMPLICAȚII PENTRU PERFORMANȚA ACADEMICĂ A STUDENȚILOR¹

Mihai MARIAN,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea din Oradea, Departamentul Psihologie, Oradea, România

ORCID iD: 0000-0001-7647-709X

Abstract: *Articolul analizează variabile care ar putea influența asocierile dintre dimensiunile perfecționismului și sentimentele actuale de deznădejde și ideile de suicid la studenții în pandemie și postpandemie. Analiza studiilor de specialitate indică faptul că perfecționismul orientat spre sine și cel orientat spre ceilalți sunt ipotetic adaptative sau dezadaptative în anumite condiții. Sunt discutate implicațiile pentru dezvoltarea unor modele comprehensive, multidimensionale și integrate ale legăturii dintre perfecționism - risc de suicid la studenți precum și pentru prevenția perfecționismului.*

Cuvinte - cheie: perfectionism; lipsă de speranță; idee suicidară; gen.

PERFECTIONISM AND HOPELESSNESS: IMPLICATIONS FOR STUDENT ACADEMIC ACHIEVEMENT

Abstract: *The article examines variables that might influence associations between dimensions of perfectionism and current feelings of hopelessness and suicidal ideation in pandemic and post-pandemic in university students. Review of the literature indicates that self-oriented and other-oriented perfectionism are possibly adaptive or maladaptive under certain conditions. Implications for the development of comprehensive, and multidimensional models of the perfectionism-suicide risk link in students and for prevention of perfectionists at risk of suicide are discussed.*

Keywords: perfectionism; hopelessness; suicide ideation; gender.

Menținerea distanței sociale, închiderea școlilor, universităților, a unor spitale și a instituțiilor precum și izolarea familiilor au fost măsuri care ar fi trebuit să limiteze răspândirea virusului și prin urmare încetinirea răspândirii COVID-19. China a fost prima țară care a adoptat aceste măsuri și a obținut unele rezultate în ceea ce privește limitarea epidemiei. Cu toate acestea, schimbările au generat modele comportamentale și de funcționare emoțională care au avut un impact negativ asupra sănătății mintale. Studiile au evidențiat faptul că deteriorarea sănătății mintale în timpul epidemiei COVID-19 nu a fost înrădăcinată doar în teama de a contracta boala, ci a fost, de asemenea, asociată cu măsurile de limitare a virusului, cum ar fi izolarea socială. Studenții, dar și elevii în timpul "lockdown" se confruntau cu noua formă de învățare (online), cu schimbări în evaluare și examinare, dar și cu un nou tip de relaționare cu profesorii și cu incertitudinea privind perspectivele educaționale ori profesionale, ceea ce

ducea la niveluri mai ridicate de anxietate și simptome ale depresiei.

În conformitate conceptualizarea clasică a lipsei de speranță, oamenii în situații complexe au sentimentul că orice efort care vizează o schimbare constructivă este condamnat înainte de a fi încercat. Pe de altă parte, Seligman și alți cercetători [11, 12] au conceptualizat neajutorarea ca fiind convingerea că tot ce se poate face a fost făcut deja, ceea ce duce la incapacitatea de a mobiliza energia și efortul [11]. Nu este deloc surprinzător faptul că perioade dificile (precum pandemia din 2020-2022) pot induce stări atât de disperare, cât și de neajutorare care pot vulnerabiliza în direcția psihopatologică. Mai mult, factorii de stres pot determina o redirecționare spre emoții negative din antecedentele noastre compromițând și mai mult bunăstarea noastră mentală.

În ultimul deceniu al secolului trecut s-a demonstrat că perfecționismul interacționează cu stresul pentru a modera relațiile dintre perfecționism și rezultate. Un moderator (cum ar fi, stresul) modifică

¹ Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Șanse egale pentru accesul la învățământul superior prin îmbunătățirea serviciilor de consiliere educațională*. Cifru: CNFIS-T-FDI-2023-0499

atât direcția cât și intensitatea relației dintre perfecționism și un rezultat (de exemplu, ideea suicidară). În studiul nostru examinăm relația comună a perfecționismului și a mai multor moderatori potențiali la studenții. Am căutat să trecem dincolo de simpla catalogare a asocierilor perfecționismului pentru a integra variabilele care explică modul în care perfecționismul interacționează cu mai multe construcții specifice pentru a prezice riscul de suicid [3, 15]. Abordăm aspecte legate de maladaptivitatea relativă sau adaptabilitatea perfecționismului precum și posibilitatea ca una sau mai multe componente să joace un rol protector sau să amortizeze riscul în pandemia COVID-19.

Deznădejdea [11] este un factor de risc bazat pe cogniție și care este unul dintre cei mai puternici predictorii ai ideii de suicid, ai seriozității intenției de suicid și ai sinuciderii finalizate [2]. Cognițiile reprezintă, de asemenea, un factor de risc important deoarece ideile de suicid sunt considerate un precursor al tentativelor reale [3, 5]. Din păcate, aceste cogniții sunt relativ frecvente în rândul studenților [10]. Unele studii [3, 4, 7] au arătat că aproximativ 15% dintre studenți și 25% dintre studenții de gen masculin au avut ideea suicidară. Dacă deja putem identifica dimensiunile perfecționismului asociate direct cu riscul de suicid și procesele care moderează legătura dintre perfecționism și riscul suicidar atunci putem aborda cu mai multă siguranță ceea ce constituie prevenție și consilierea eficientă pentru studenții perfecționiști [3, 17]. Deoarece perfecționismul poate împiedica tratamentul eficient al altor probleme psihologice [8], identificarea timpurie a elevilor și studenților cu risc ar putea duce la o utilizare mai rațională a resurselor de intervenție și ipotetic la scăderea riscului de tentativă de suicid și de sinucidere finalizată pe parcursul anilor de școlarizare.

În prezent perfecționismul este privit ca o dispoziție cognitiv-personală multidimensională [3]. Astfel, conceptualizarea perfecționismului ca fiind o construcție tridimensională accentuează importanța perfecționismului orientat spre sine unde standardele personale ridicate și motivația de a atinge perfecțiunea sunt aspecte relevante în timp ce perfecționismul prescris de societate mai ales în pandemia COVID-19 a dus la percepția unor standarde nerealiste, impuse de către alții în asocieri cu perfecționismul orientat spre ceilalți (standarde extrem de ridicate pentru alții).

În concordanță cu cercetările anterioare considerăm că studenții perfecționiști de tip "prescris social" se percep pe ei înșiși ca fiind limitați din cauza criticilor primite de la alții semnificativi [13] care impun așteptări nerealiste. Având în vedere că trebuie să îndeplinească așteptările sau să fie dezaprobați, realizările perfecționiștilor devin un mijloc

de a câștiga sau de a menține aprobarea. Pe de altă parte, în condiții de viață care depășesc aria uzualului (cum ar fi, pandemia COVID-19) acești tineri au dezvoltat sentimente de disperare, neputință și pierdere a controlului care au crescut riscul de suicid [5, 10, 12].

Perfecționismul și factorii moderatori

Mai multe studii au testat modelele diateza-stres sau vulnerabilitate specifică (ipoteza congruenței) propuse de Hewitt și colaboratorii săi [3, 8] arătând că perfecționiștii care experimentează niveluri ridicate de stres sunt vulnerabili emoțional. Perfecționismul prescris social în interacțiune cu stresul cotidian a primit suport limitat în studii experimentale controlate în predicția suferinței [3].

Pe de altă parte, O'Connor [14] constata că absența unor expectanțe pozitive pentru viitor exacerbează relația dintre perfecționismul prescris social și lipsa de speranță. Perfecționismul prescris social la un nivel ridicat poate prezice creșteri ale deznădejdii atunci când copingul cognitiv (un stil de coping adaptiv) era la un nivel scăzut. Considerăm că studenții cu niveluri scăzute ale perfecționismului orientat spre sine în combinație cu niveluri ridicate ale cognițiilor negative în legătură cu viitorul sunt mai lipsiți de speranță, ceea ce ne determină să concluzionăm că perfecționismul orientat spre sine facilitează obținerea unor rezultate favorabile.

Perfecționismul și genul

În prezent, un număr redus de studii privind perfecționismul au testat în mod explicit diferențele de gen în ceea ce privește nivelurile și efectele, iar rezultatele au fost inconsistente și neconcludente [3]. Au fost raportate unele diferențe semnificative de gen în ceea ce privește nivelurile dimensiunilor perfecționismului [3, 6], iar numeroase studii au observat diferențe de gen în exprimarea perfecționismului, deși altele nu. Sexul a fost examinat rar în testarea ipotezelor moderatoare totuși, perfecționismul prescris social interacționează cu tracasările cotidiene, iar perfecționismul orientat spre sine interacționează cu dificultățile de adaptare percepute în predicția depresiei la studenții de sex feminin, dar nu și la cei de sex masculin. Ca o excepție, Hewitt și colaboratorii săi [8] arătau că perfecționismul orientat spre sine și perfecționismul prescris social au fost asociate cu lipsa de speranță la fete, dar nu și la băieți.

Perfecționismul poate fi adaptiv?

Considerăm că există probabilitatea ca un set de factori să sporească sau să atenueze relația dintre perfecționismul orientat spre sine și riscul de suicid. Astfel, suportul din partea unei persoane semnificative poate atenua influența perfecționismului orientat spre sine asupra ideii suicidare la femei și a lipsei de speranță în legătură cu realizările la

bărbați. Pe de altă parte, combinația dintre lipsa de speranță privind realizările și relațiile interpersonale poate intensifica legătura dintre perfecționismul orientat spre sine și ideile legate de suicid la bărbați. În anumite circumstanțe, perfecționismul orientat spre sine pare să servească o funcție de protecție sau adaptivă, cel puțin la bărbați. De exemplu, bărbații cu un nivel scăzut de perfecționism orientat spre alții care percep că au avut suport limitat din partea prietenilor raportează un pesimism ridicat în ceea ce privește realizările viitoare și, prin urmare, prezintă un risc sporit de sinucidere [3, 7, 16].

Flett și Hewitt [9, 17] au emis ipoteza unei „pandemii de perfecționism” și a riscului pe care îl aduce un nivel ridicat de perfecționism într-o perioadă de incertitudine (COVID-19) la nivel mondial. Discuțiile privind modul în care studenții perfecționiști au fost potențial afectați de schimbările bruște de rutină și de incertitudinile induse de pandemie au devenit relevante în publicațiile de specialitate dovedind impactul negativ al COVID-19 asupra educației și bunăstării studenților. Studii recente au arătat că simptomele de anxietate raportate de către studenți s-au asociat cu escaladarea preocupărilor legate de fracturarea cursurilor academice, temerile economice și impactul asupra vieții de zi cu zi [13]. Datele colectate în timpul pandemiei COVID-19 au sugerat că 35 % dintre studenții universitari erau expuși riscului de depresie, în timp ce 47 % erau expuși riscului de tulburări de anxietate [1].

Implicații privind intervenția și prevenția

Constatările noastre confirmă necesitatea intervențiilor cognitive pentru a provoca și înlocui gândirea disfuncțională și schemele cognitive ale perfecționiștilor cu risc de suicid. În special, consilierii și psihoterapeuții ar trebui să-și îndrepte atenția asupra tendințelor de evaluare autocritică la clienții care au adoptat standarde înalte impuse de alții precum și asupra reacțiilor negative la așteptările și criticile celorlalți semnificativi [4, 16, 18].

În cazul elevilor și studenților o altă strategie eficientă poate fi „Biblioterapia” care în forma sa cea mai simplă, este folosirea cărților pentru a ajuta tinerii să-și rezolve problemele. Biblioterapia în contextul studiului nostru indică punerea tânărului în contact cu cartea potrivită la momentul potrivit. Alegerea cărții potrivite este de o importanță majoră; în plus, biblioterapia este o activitate de lungă durată și provocatoare.

Biblioterapia poate fi utilizată în diverse scopuri de către consilierii psihologici și educatori începând cu aspectele sau caracteristicile pozitive ale tinerilor până la creșterea stimei de sine și diminuarea perfecționismului prin dezvoltarea unui simț al valorilor autentice, atitudini pozitive și gândire critică. În asociere cu consilierea cognitive-comportamentală ea poate fi utilizată în multe alte moduri - de exemplu, pentru a spori abilitățile de rezolvare a problemelor și pentru a sprijini și ghida dezvoltarea carierei, precum și pentru a modifica comportamentele negative (ori disruptive) la elevi și studenți.

În concluzie, perfecționismul este un factor de vulnerabilitate important în riscul de suicid prin urmare, construirea unui model integrativ poate fi un pas important în înțelegerea variabilelor care influențează legătura dintre perfecționism și sinucidere ceea ce poate deveni un punct central al intervenției psihologice.

Perfecționismul este o strădanie de a atinge standarde înalte și poate avea atât funcții adaptative cât și dezadaptative. Perfecționismul este adaptiv doar în măsura în care promovează orientarea spre scop și satisfacția asociată cu realizările precum și cu punctele tari ale persoanei. Cu toate acestea, perfecționismul poate fi dezadaptativ atunci când cineva nu reușește să-și îndeplinească așteptările personale sau standardele sunt prea înalte. Pe parcursul studiului perfecționismul era conceptualizat prin trei dimensiuni: perfecționismul orientat spre sine, perfecționismul orientat social perfecționismul prescris social, și perfecționismul orientat spre ceilalți. Perfecționismul orientat spre sine implica stabilirea unor standarde nerealiste, evaluarea riguroasă a propriilor comportamente și încercarea de a evita eșecurile personale. Perfecționismul prescris din punct de vedere social se referea la convingerea individului că ceilalți posedă standarde extrem de ridicate și nerealiste care trebuie îndeplinite pentru a obține aprobare și acceptare. Perfecționismul orientat spre ceilalți presupunea plasarea unor standarde extrem de înalte și nerealiste spre alte persoane.

Este posibil ca adolescenții și tinerii deznădăjduiți și cu tendințe suicidare să fie extrem de autocritici (perfecționiști) pentru că încât nu și-au dezvoltat încă capacitatea de a se menține pe ei înșiși la nivelul standardelor și în consecință se bazează mai degrabă pe standardele altora pentru a-i ghida.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ALIBUDBUD, R. *Academic experiences as determinants of anxiety and depression of Filipino college students in Metro Manila*. In: Youth Voice Journal. 2021, nr 11, pp. 1-21. ISSN 2969-6569.

2. BEEVERS, C. G., MILLER, I. W. *Perfectionism, cognitive bias, and hopelessness as prospective predictors of suicidal ideation*. In: *Suicide and Life-Threatening Behaviour*, 2004, nr 34, pp. 126-137. ISSN:1943-278X.
3. BLANKSTEIN, K. R., LUMLEY, C., CRAWFORD, A. *Perfectionism, hopelessness, and suicide ideation: Revisions to diathesis-stress and specific vulnerability models*. In: *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 2007, nr 25, pp. 279-319. ISSN 0895-9085.
4. BLANKSTEIN, K. R., WINKWORTH, G. *Dimensions of perfectionism and levels of attributions for grades: Relations with dysphoria and academic performance*. In: *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 2004, nr 22, pp. 267-295. ISSN 0895-9085.
5. BROWN, G. K., BECK, A. T., STEER, R. A., GRISHAM, J. R. *Risk factors for suicide in psychiatric outpatients: A 20-year prospective study*. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2000, nr 68, pp. 371-377. ISSN 0022-006X.
6. CHANG, E. C., SANNA, L. *Negative attributional style as a moderator of the link between perfectionism and depressive symptoms: Preliminary evidence for an integrative model*. In: *Journal of Counseling Psychology*. 2001, nr 48, pp. 490-495. ISSN 0022-0167.
7. ETHERSON, M. *Perfectionism, Depressive Symptoms, and Suicide Ideation: Tests of Social Disconnection and Existential Models*. tz. de doct. York St John University, 2022.
8. FLETT, G. L., HEWITT, P. L. *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. Washington: American Psychological Association, 2002. 406 p. ISBN 9781557988423.
9. FLETT, G., HEWITT, P. *The perfectionism pandemic meets COVID-19: Understanding the stress, distress, and problems in living for perfectionists during the global health crisis*. In: *Journal of Concurrent Disorders*. 2020, nr 2, pp. 80-105. ISSN 2562-7564.
10. JUTEL, S. *Understanding Increased Risk of Suicide Ideation Among Adolescents as a Function of Perfectionism and Social Disconnection*: tz. de doct. University of Otago, 2022.
11. MARIAN, M. *Hypothetical causal model of learned helplessness through structural modelling: experimental data*. In: 2nd International Congress on Neurobiology, Psychopharmacology & Treatment Guidance, Thessaloniki, Greece. 2011, pp. 93-98. ISBN 978-88-7587-641-8.
12. MARIAN, M. *Implications of learned helplessness in social problems and physical health*. In: *International Journal of Education and Psychology in the Community*. 2013, nr 3, pp. 7-10. ISSN 2069-4695.
13. MARIAN, M., DARABANEANU, D., CHIRODEA, F., TOCA, C. *Analysis of Social Support as an Argument for the Sustainable Construction of the European Community Space*. *Sustainability*. 2022, nr 14, p. 7448. ISSN 2071-1050.
14. O'CONNOR, R. C., O'CONNOR, D. B. *Predicting hopelessness and psychological distress: The role of perfectionism and coping*. In: *Journal of Counseling Psychology*, 2003, nr 50, pp. 362-372.
15. PEREIRA, A.T. et al. *COVID-19 psychological impact: The role of perfectionism*. In: *Personality and Individual Differences*. 2022, nr 184, p. 111160. ISSN 0022-0167.
16. POP, S. N., MARIAN, M. *Effects of a programme designed to increase the level of optimism and well-being in adolescents*. In: *Journal of Psychological and Educational Research*. 2022, nr 30, pp. 131-139. ISSN 2247-1537.
17. SIMON, P. D. P. (2022). *A review of the mental health consequences of perfectionism among students: Implications for education researchers and practitioners in the time of covid-19*. In: *Hellenic Journal of Psychology*. 2022, nr 19, pp. 163-183.
18. SZABO, Zs., MARIAN, M. *Exams time: the influence of short term stressful events*. In: *Journal of Psychological and Educational Research*. 2018, nr 26, pp. 106-120. ISSN 2247-1537. ISSN 0022-3980.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.3.13>
CZU: 374.04

ROLUL ȘI FUNCȚIONALITATEA CERCURILOR ȘCOLARE ÎN VIZIUNEA ELEVILOR¹

Vasile ANDRIEȘ,

doctor în științe politice, cercetător științific coordonator,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID iD: 0000-0002-8312-8741

Valeria BOTEZATU,

cercetător științific,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID iD: 0000-0001-9034-8825

Rezumat: Activitățile extrașcolare se desfășoară atât în cadrul instituțiilor extrașcolare (școli de arte, școli de muzică, centre de creație, cluburi), cât și în cadrul instituțiilor școlare prin intermediul cercurilor de elevi. Autorii și-au propus să identifice poziția elevilor referitor la funcționarea cercurilor școlare, exteriorizând o serie de aspecte, precum: sursa de informare despre existența cercului; motivarea aderării la cerc; relația profesor-elev; relația dintre elevi; modalitățile de predare; modalitatea de evaluare; competențele dezvoltate în cadrul cercurilor școlare.

Cuvinte cheie: cerc școlar, elevi, educație extrașcolară, competențe, chestionar.

THE ROLE AND FUNCTIONALITY OF SCHOOL CIRCLES IN THE VIEW OF THE STUDENTS

Abstract: Extracurricular activities are carried out both within extracurricular institutions (art schools, music schools, creative centers, clubs) and within school institutions through student circles. The authors proposed to identify the students' position regarding the functioning of school circles, externalizing a series of aspects, such as: the source of information about the existence of the circle; motivation for joining the circle; teacher-student relationship; the relationship between students; teaching methods; evaluation method; the skills developed within school circles.

Keywords: school circle, students, extracurricular education, skills, questionnaire.

Instituțiile de învățământ primar și secundar general activează în baza propriilor regulamente de funcționare și organizare, elaborate în conformitate cu **Regulamentul-tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar general, ciclul I și II**, aprobat de minister și intrat în vigoare pe data de 25 martie 2016 [3]. Conform acestui Regulament, procesul educațional se realizează prin lecții, seminare, lucrări practice și de laborator, ore opționale, activități extracurriculare și extrașcolare. Activitățile extracurriculare (cercuri, activități cultural-artistice, sportive, ecologice, de interes comunitar, de voluntariat etc.) se desfășoară în afara orarului.

Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal pentru anul de studii 2022-2023 prevede că activitățile extrașcolare vor fi organizate și desfășurate conform intereselor și opțiunilor elevilor. La proiectarea activităților pentru anul calendaristic 2022 se va ține cont de Programul activităților extrașcolare în învățământul primar și secundar, ciclul I și II, aprobat în anul curent de studii prin ordinul Ministrului Educației și Cercetării. Programul conține lista evenimentelor și festivităților și care sunt desfășurate la nivel republican, raional și instituțional, în zilele libere sau în perioada vacanțelor.

În scopul organizării activităților extrașcolare (cor, cerc de dans, orchestre, artă decorativă apli-

¹ Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului de cercetare instituțională *Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova*. Cifru: 20.80009.0807.23

Tabelul 1. Frecvența profilurilor cercurilor școlare frecventate de către elevi

Domenii	Profiluri	Frecvența	Total
Domeniul Arte	Profilul Artă coregrafică	22	32 elevi 17 %
	Profilul Muzică	10	
Domeniul Știință, Tehnică și Inovare	Profilul Matematică și Științe	15	50 elevi 26%
	Profilul TIC	13	
	Profilul modelare artistică	22	
Domeniul Cultură și Societate	Profilul etnocultural	8	103 elevi 54%
	Profilul social-pedagogic	54	
	Profilul Literatură	23	
	Profilul Intercultural, democrație, voluntariat	18	
Domeniul Sport, Turism și Agrement	Profilul sport recreativ	5	5 elevi 3%

cată, design, ikebana, artizanat, pictură, grafică, activități de cercetare la disciplinele școlare etc.), se prevăd a câte 8 ore săptămânal pentru fiecare complet de clase I- a IX-a și a câte 4 ore săptămânal pentru fiecare complet de clase a X-a - a XII-a [1].

Examinând datele portalului Sistemului Educațional de Management în Educație, constatăm că în cadrul domeniului **Arte**, profilul **Muzică** activează următoarele tipuri de cercuri: Taraf, Chitară, Ansamblu instrumental-vocal, Cor, Noi suntem artiști, Cerc folcloric, Arta vocală, etc. În cadrul domeniului **Cultură și societate**, profilurile **Social-pedagogic**, **Educație interculturală/etnoculturală**, **Democrație și drepturile omului**, **Etnografie** sunt atestate următoarele tipuri de cercuri: Istorie și cultură locală, Cufărul cu obiceiuri și tradiții, Educație muzeală, Muzeul local, Muzeul școlii, Istorie și cultură locală, Vreau să cunosc lumea, Cultura comunicării, Mass-media, Revista școlii, Dezbateri, Dicție, Arta

vorbirii, Cenaclu literar, Educație pentru cultură juridică; Educație pentru drepturile omului, Clubul celor isteți, Integrarea europeană pentru tine, Voluntariat și acțiune comunitară, etc. [4].

Potrivit datelor Raportului Serviciii educaționale extracurriculare comandat de MEC în 2021, numărul de cercuri școlare în instituțiile de învățământ primar și secundar general este de 3941, iar rata de participare în cercurile din instituțiile de învățământ primar și secundar general e de 19%, în mediu cercul fiind constituit din 17 elevi. Nivelul de satisfacție a elevilor ce frecventează cercurile școlare (pondera elevilor mulțumiți și foarte mulțumiți) 83% [2].

Din acest considerent, ne-am propus să realizăm la fel o analiză a poziției și așteptărilor elevilor privind activitatea și funcționalitate cercurilor școlare.

Metodologia cercetării. În calitate de surse de informație care sunt puse la baza activității de cercetare menționăm cadrul legal și normativ care re-

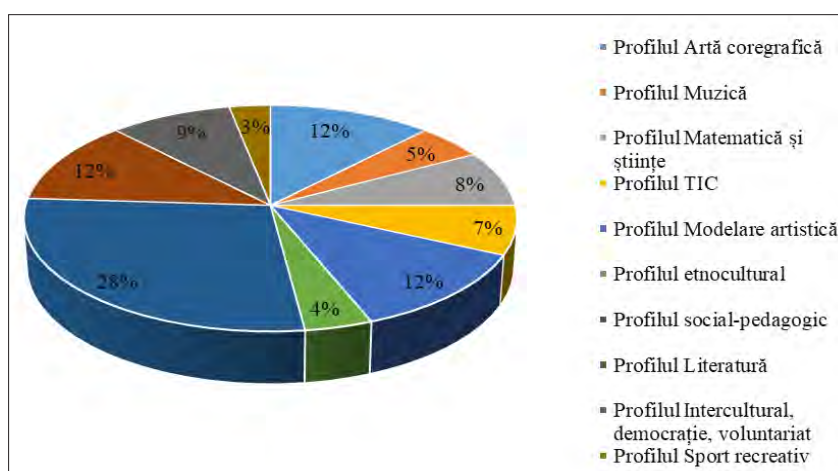


Figura 1. Distribuția pe profiluri a cercurilor școlare frecventate de către elevi

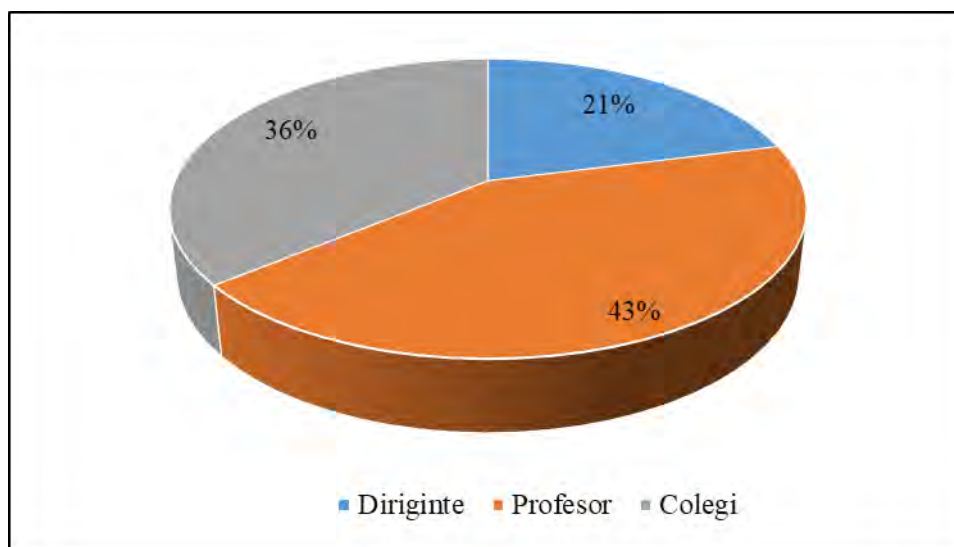


Figura 2. Distribuția răspunsurilor privind persoanele de la care au aflat despre existența cercurilor școlare

glementsază activitatea instituțiilor de învățământ școlar. La fel, am recurs la cercetarea sociologică cantitativă, care s-a desfășurat prin administrarea chestionarelor dedicate elevilor în număr de 190 de respondenți, provenind din mai multe domenii și profiluri reflectate în tabelul 1. Chestionarea a fost realizată în perioada februarie-martie 2023.

Rezultatele cercetării

Conform tabelului 1 și figurii 1, observăm că elevii optează pentru o diversitate a cercurilor școlare care aparțin din: domeniul Arte – 17%, domeniul Știință, Tehnică și Inovare – 26%, domeniul Cultură și Societate – 54%, domeniul Sport, Turism și Agrement – 3%.

În continuare prezentăm rezultatele privind atitudinea elevilor referitor la desfășurarea cercurilor școlare.

La întrebarea "Cum ai aflat despre existența cercului?", am obținut următoarele date reflectate în figura 2.

Observăm că majoritatea elevilor (43%) au aflat despre cercurile școlare de la profesorul responsabil de activitățile cercului. De asemenea, elevii menționează că dirigințele (21%) și colegii (36%) sunt alte persoane importante de la care au aflat despre existența cercurilor școlare.

O variabilă importantă în acest studiu este motivația elevilor de a se implica în cercuri școlare. În figura 3 sunt evidențiate principalele motive ale elevilor în conformitate cu care au aderat la cercuri școlare.

Astfel, constatăm că motivul principal de aderare la cercuri școlare, menționat de majoritatea ele-

vilor (68%) este *petrecerea timpului liber*. Timpul liber are o valoare semnificativă în cadrul cercurilor școlare. Acestea oferă elevilor ocazia de a-și petrece timpul liber într-un context plin de învățare și dezvoltare personală.

De asemenea, o motivație importantă menționată de către elevi (50%) este *dezvoltarea creativității, responsabilității, autonomiei*. Deducem că timpul liber petrecut în cadrul cercului școlar oferă posibilitatea elevilor să exprime creativitatea în diferite domenii, cum ar fi arta, teatrul, muzica, literatura și multe altele. Prin participarea la astfel de cercuri, elevii au ocazia de a-și dezvolta abilitățile și talentele creative, de a experimenta cu noi idei și de a-și exprima individualitatea prin creație. În plus, cercurile școlare pot oferi elevilor ocazia de a-și dezvolta abilitățile de organizare, de gestionare a timpului și de luare a deciziilor, contribuind astfel la creșterea responsabilității și autonomiei lor.

Alte motive conform cărora elevii aderă la cercurile școlare sunt *nevoia de comunicare și socializare* (45%) și *dezvoltarea potențialului, aptitudinilor și competențelor* (44%). Nevoia de comunicare și socializare este o motivație puternică pentru mulți elevi, deoarece cercurile școlare le oferă oportunitatea de a interacționa și de a forma relații cu alți elevi care au aceleași interese. Aceste cercuri creează un mediu în care elevii pot simți apartenența la un grup, pot comunica într-un mod plin de înțelegere și sprijin reciproc. Prin intermediul activităților desfășurate în cadrul cercurilor școlare, elevii pot construi relații sociale, dezvoltându-și abilitățile de comunicare și colaborare.

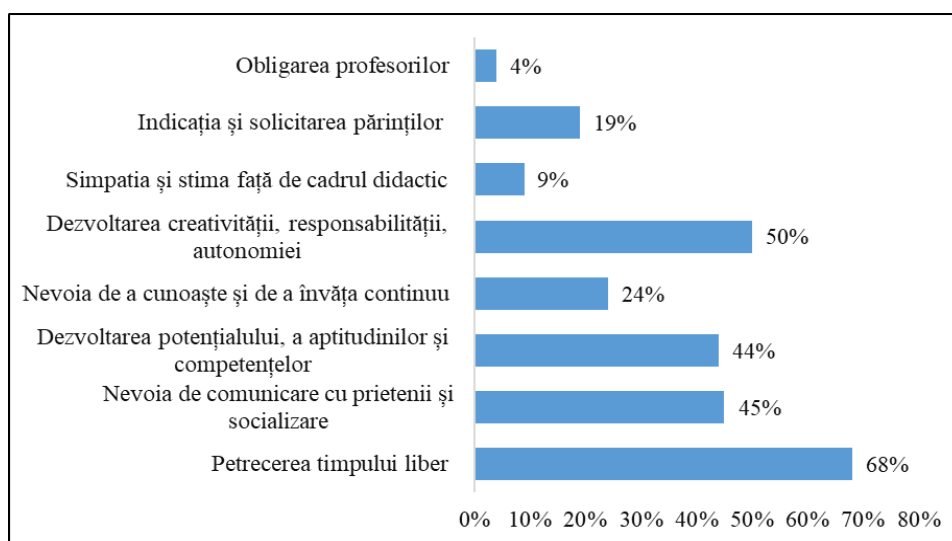


Figura 3. Motivația aderării la cercuri școlare

Argumentăm că dezvoltarea potențialului, aptitudinilor și competențelor este un alt motiv important pentru aderarea la cercurile școlare. Aceste cercuri oferă elevilor ocazia de a-și descoperi și de a-și dezvolta talentele și aptitudinile. Fie că este vorba de sport, arte vizuale, științe, tehnologie sau alte domenii, cercurile școlare le permit elevilor să-și exerseze și să-și îmbunătățească abilitățile într-un mod structurat și orientat către performanță. Acest lucru îi ajută să-și crească încrederea în sine, să-și descopere pasiunile și să-și dezvolte competențele specifice.

De asemenea, un motiv semnificativ este reprezentat de *nevoia de cunoaștere și de a învăța continuu*, fiind menționat de către elevi în raport de 24%. Astfel, putem spune că cercul școlar oferă un cadru propice pentru aprofundarea cunoștințelor și pentru explorarea unor subiecte noi și interesante din afara curriculumului de bază. Participarea la cercuri școlare poate oferi elevilor oportunități de învățare pe termen lung și de dezvoltare intelectuală în domeniul specific de interes.

Din tipologia motivației externe se regăsesc următoarele motive: *indicația și solicitarea părinților* (19%), *stima față de cadrul didactic* (9%), *obligarea profesorilor* (4%). Pentru unii elevi, implicarea în cercuri școlare poate fi determinată de dorința sau așteptările părinților. Aceștia pot încuraja sau chiar solicita copiilor lor să frecventeze anumite cercuri școlare pentru a dezvolta anumite abilități, pentru a-și construi un CV (curriculum vitae) diversificat sau pentru a dobândi experiență relevantă într-un anumit domeniu. În cazul în care un anumit profe-

sor este foarte respectat și apreciat de către elevi, aceștia pot fi motivați să se alăture cercurilor școlare coordonate de acel profesor. Stima și încrederea în cadrul didactic pot fi un factor important în determinarea aderării la cercuri școlare. Uneori, profesorii pot solicita sau chiar impune elevilor să se înscrie în anumite cercuri școlare.

Această presiune sau obligație din partea profesorilor poate determina elevii să se alăture cercurilor școlare, chiar dacă nu sunt inițial motivați sau interesați de acestea. Cu toate acestea, este important ca participarea să fie una voluntară și să se desfășoare într-un mediu care încurajează pasiunea și implicarea elevilor.

La itemul cu referire la orarul activităților în cadrul cercurilor școlare, elevii și-au expus părerea în mod diferit (figura 4):

- orarul este flexibil și comod – 73%;
- orarul este unul rigid – 22%;
- orarul este foarte incomod – 5%.
- **Figura 4. Atitudinea elevilor referitor la orarul activităților în cadrul cercurilor școlare**
- În acest studiu o variabilă importantă este determinarea relației dintre profesor și elevi în cadrul cercurilor școlare. În figura 5 sunt evidențiate caracteristicile relațiilor dintre profesori și elevi.

La itemul cu referire la aprecierea cunoștințelor și competențelor în cadrul cercurilor școlare, elevii au menționat astfel:

- *se realizează aprecierea achizițiilor* – 96%;
- *nu se realizează aprecierea* – 4%.

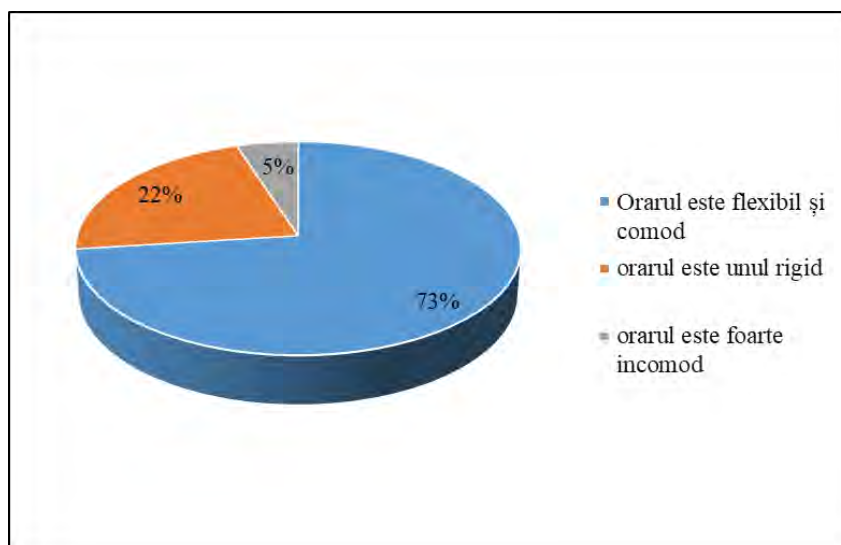


Figura 4. Atitudinea elevilor referitor la orarul activităților în cadrul cercurilor școlare

Este îmbucurător să observăm că majoritatea elevilor (96%) au menționat că se realizează aprecierea achizițiilor lor în cadrul cercurilor școlare. Aceasta sugerează că acești elevi au primit feedback și recunoaștere pentru eforturile și progresul lor în cadrul cercurilor școlare. Aprecieria achizițiilor este un aspect esențial în procesul de învățare. Atunci când elevii primesc feedback constructiv pentru efortul depus, aceasta îi motivează să continue să se implice activ și să-și îmbunătățească abilitățile. Prin recunoașterea realizărilor lor, elevii se simt valorizați și încurajați să-și exploreze potențialul. Cu toate acestea, este important să fim atenți și la cei 4% dintre elevi care au menționat că nu li se realizează

aprecierea în cadrul cercurilor școlare. Este posibil ca acești elevi să se simtă nemotivați sau neglijați datorită lipsei feedbackului și recunoașterii. În astfel de cazuri, este important ca cadrele didactice și coordonatorii cercurilor școlare să fie conștienți de nevoile și preocupările acestor elevi și să ia măsuri pentru a asigura că toți elevii beneficiază de o apreciere adecvată și de feedback constructiv. Afirmăm faptul că aprecierea achizițiilor este un aspect important în cadrul cercurilor școlare și contribuie la motivarea elevilor. Aprecieria poate încuraja elevii să-și îmbunătățească abilitățile și să-și dezvolte încrederea în propriile capacități.

Aprecieria poate fi realizată prin acordarea no-

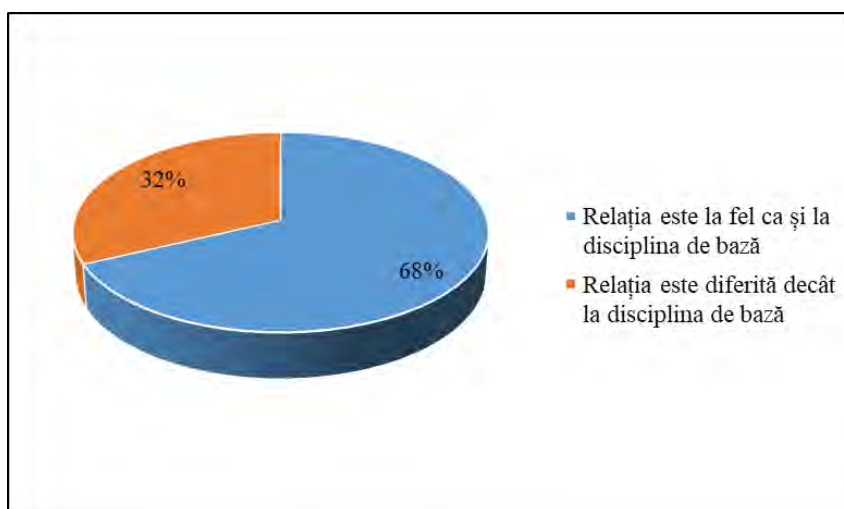


Figura 5. Percepția elevilor vis-a-vis de tipurile de relații stabilite între profesor și elevi în cadrul cercurilor școlare

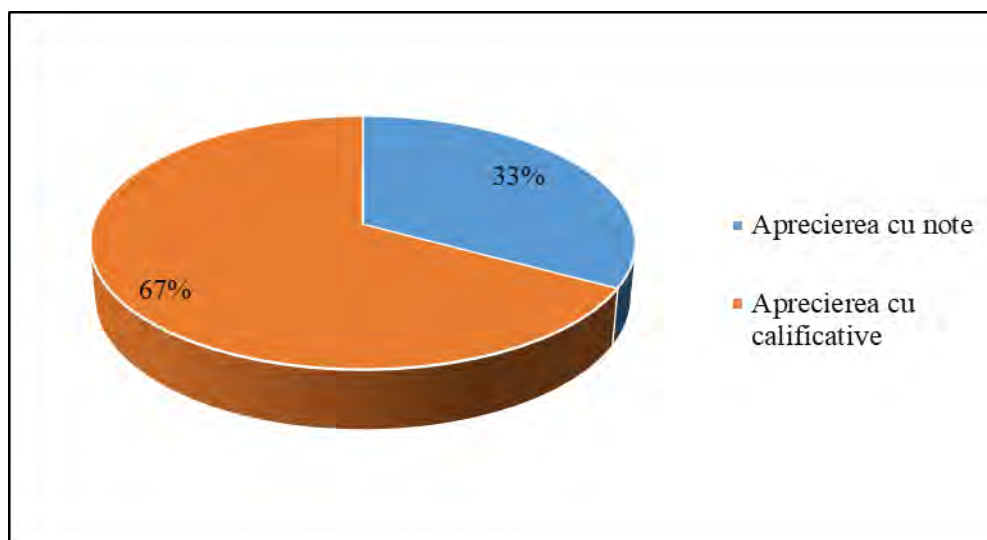


Figura 6. Modalități de apreciere a rezultatelor activităților în cadrul cercului

telor sau a calificativelor. Astfel, în figura 6 prezentăm rezultatele obținute la itemul conform căruia am identificat modalitatea de apreciere a rezultatelor elevilor.

Observăm că 67% din elevi au menționat că rezultatele activității în cadrul cercului școlar sunt *apreciate cu calificative*, iar 33% din elevi au menționat – *aprecierea cu note*. Utilizarea calificativelor în aprecierea achizițiilor poate fi benefică în multiple moduri. Calificativele pot oferi o măsură clară a performanței elevilor și pot permite o comparație cu standardele prestabilite. Ele pot oferi, de asemenea, un feedback specific și constructiv referitor la aspectele în care elevii reușesc bine și în care mai au nevoie de îmbunătățiri. Cu toate acestea, 33% dintre elevi au men-

ționat că aprecierea rezultatelor activității în cadrul cercurilor școlare se realizează prin note.

Aprecierea cu note poate fi o abordare mai tradițională, care poate oferi o evaluare clară și comparabilă a performanței elevilor, însă poate fi și mai rigidă și poate pune un accent mai mare pe aspectele cantitative ale rezultatelor. Este important să se țină cont de faptul că fiecare metodă de apreciere are avantaje și dezavantaje, iar decizia privind utilizarea calificativelor sau a notelor poate depinde de contextul specific al cercurilor școlare și de obiectivele propuse. Indiferent de metoda de apreciere, este important ca feedbackul să fie clar, specific și constructiv, astfel încât elevii să poată înțelege și îmbunătăți performanța lor în cadrul cercurilor școlare.

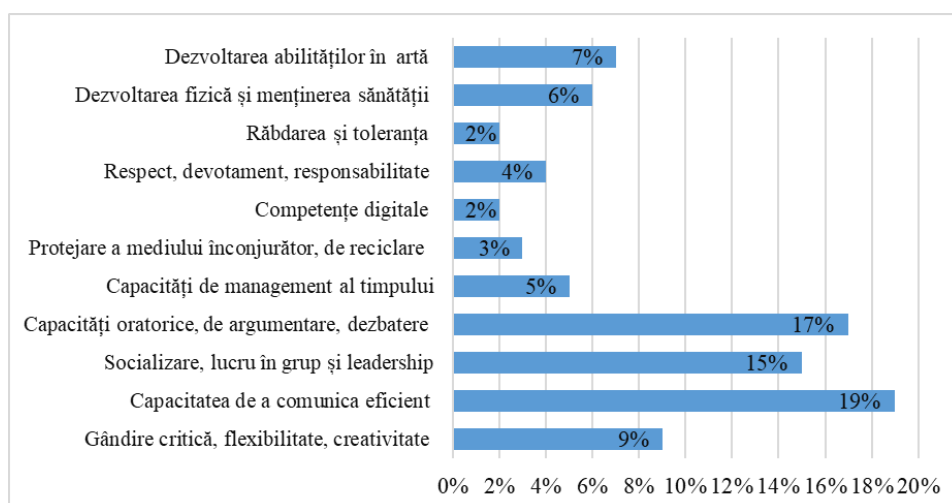


Figura 7. Competențe dezvoltate în cadrul cercurilor școlare

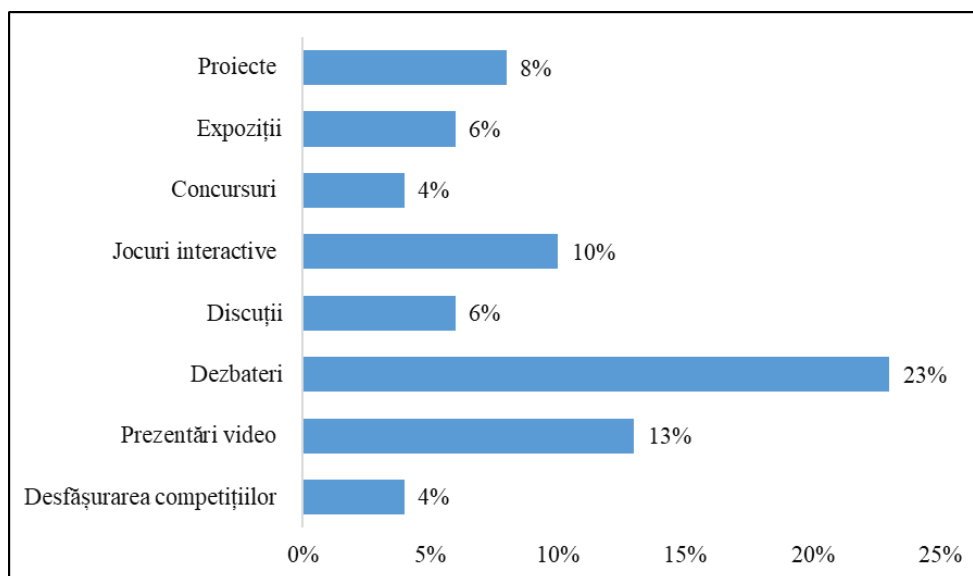


Figura 8. Metode interactive utilizate de către profesor în cadrul cercului

O altă variabilă importantă se referă la competențele dezvoltate în cadrul cercurilor școlare. Un tablou general al acestor competențe este reflectat în figura 7.

Astfel, se constată că competențele menționate de majoritatea elevilor se referă la *comunicarea eficientă* (19%), *capacități oratorice, de argumentare și dezbateri* (17%), *competențe de socializare, lucru în grup și leadership* (15%). Aceste competențe menționate de elevi reflectă importanța aspectelor sociale și de comunicare în cadrul cercurilor școlare. Participarea în astfel de activități poate oferi elevilor oportunități reale de a-și dezvolta abilitățile sociale și de comunicare, ceea ce poate avea beneficii pe termen lung pentru interacțiunile lor cu ceilalți și pentru viitoarea lor dezvoltare personală și profesională. De asemenea, alte competențe dezvoltate în cadrul cercurilor școlare sunt: *dezvoltarea gândirii critice, a creativității* (9%), *dezvoltarea abilităților în artă* (7%), *dezvoltarea fizică și menținerea sănătății* (6%). Aceste competențe adiționale menționate de elevi subliniază diversitatea și bogăția activităților desfășurate în cadrul cercurilor școlare.

Acestea oferă oportunități variate de dezvoltare și explorare a intereselor și aptitudinilor individuale, precum și de promovare a unei abordări echilibrate și integrate a dezvoltării personale. În măsură mai mică, elevii au menționat dezvoltarea unor astfel de competențe, precum: *capacități de management al timpului* (5%), *competențe digitale* (2%), *competența de protecție a mediului* (3%) și alte calități, cum ar fi respectul, devotamentul și responsabilitatea (4%), răbdarea și toleranța (2%). Aceste calități pot contribui la dezvoltarea unei atitudini

pozitive, a unui comportament etic și a unei responsabilități sociale.

La întrebarea dacă elevii consideră că datorită frecventării cercului, profesorul responsabil de disciplina de bază are o poziție echitabilă, elevii au oferit răspunsurile:

- 80% din elevi au percepția că profesorul menține o poziție echilibrată;
- 20% din elevi consideră că profesorul îi avantajează în raport cu alți elevi.

Rezultatele indică faptul că majoritatea elevilor (80%) percep că profesorul responsabil de disciplina de bază menține o poziție echitabilă în ceea ce privește participarea și implicarea în cadrul cercului școlar. Aceasta sugerează că elevii simt că sunt tratați în mod just și că profesorul acordă atenție egală tuturor elevilor. Cu toate acestea, există și un procent de 20% din elevi care consideră că profesorul îi avantajează în raport cu alți elevi. Acest lucru poate indica o percepție de inechitate sau de preferințe acordate anumitor elevi în detrimentul altora. Este important ca profesorii să fie conștienți de aceste percepții și să depună eforturi pentru a asigura un tratament echitabil și nediscriminatoriu pentru toți elevii implicați în cercurile școlare.

În continuare, prezentăm opinia elevilor referitoare la *utilizarea metodelor nonformale* de activitate în cercul școlar. Astfel:

- 47% din elevi consideră că profesorii utilizează metode nonformale de predare și învățare;
- 24% din elevi menționează că nu se utilizează metode nonformale;
- 29% din elevi opinează că profesorii utilizează uneori metode nonformale de activitate.

Astfel, în figura 8 sunt evidențiate cele mai atractive și interesante metode utilizate de către profesor în cadrul cercului.

Conform figurii 8 observăm că cele mai utilizate metode interactive sunt: dezbaterile (23%), prezentările video (13%), jocuri interactive (10%), proiecte (8%), discuții (6%), expoziții (6%), concursuri și competențe (4%). Utilizarea acestor metode interactive în cadrul cercurilor școlare evidențiază importanța implicării active a elevilor și a interacțiunii lor în procesul de învățare. Aceste metode facilitează dezvoltarea abilităților de comunicare, gândire critică, creativitate și colaborare, oferind elevilor un mediu stimulant și interactiv pentru a-și dezvolta cunoștințele și competențele.

Referitor la relația cu semenii, elevii au menționat că cercurile școlare pot influența calitatea relațiilor acestora. Astfel:

- 35% din elevi opinează că relația cu colegii în cadrul cercului diferă de cea din cadrul clasei;
- 46% din elevi consideră că relația nu se schimbă;
- 19% din elevi sunt de părere că relația se schimbă parțial.

Deducem că cercurile școlare au un rol important în influențarea relațiilor elevilor cu colegii lor. Acestea pot oferi un mediu propice pentru construirea unor noi legături și interacțiuni sociale, precum și pentru consolidarea relațiilor existente. În același timp, impactul exact al cercurilor școlare asupra relațiilor sociale poate varia în funcție de individualitatea fiecărui elev și de dinamica grupului. Este important ca profesorii să fie conștienți de aceste aspecte și să faciliteze un mediu prietenos și cooperativ care să promoveze relații sănătoase și constructive între elevi.

La itemul cu referire la eterogenitatea cercului școlar, elevii au menționat în proporție de 80% că acestea implică elevi de vârste diferite, iar în proporție de 20% elevii menționează că cercul școlar este omogen din punct de vedere al vârstelor elevilor.

Atât eterogenitatea, cât și omogenitatea în ceea ce privește vârsta elevilor în cadrul unui cerc școlar pot avea avantaje și dezavantaje. Eterogenitatea poate stimula diversitatea de perspective și experiențe, promovând astfel învățarea și interacțiunea între diferite grupuri de elevi. Pe de altă parte, omogenitatea în vârstă poate facilita o identificare mai ușoară între membrii cercului și o mai mare coeziune a grupului.

Este important ca profesorii și organizatorii cercurilor școlare să țină cont de această diversitate sau omogenitate și să creeze un mediu propice pentru toți participanții, indiferent de vârstă. Acest lucru

poate include adaptarea activităților și metodologiilor de lucru pentru a se potrivi nevoilor și nivelurilor de dezvoltare ale fiecărui elev, promovarea respectului și cooperării între toți membrii cercului și facilitarea unui climat de învățare pozitiv și incluziv.

Concluzionăm că educația nonformală este un proces foarte flexibil, care se pliază pe nevoile și profilul celor care iau parte la proces. Perspective de înțelegere și interpretare a cadrului metodologic de realizare a educației nonformale implică și constatarea opiniilor elevilor cu referire la specificul organizării și desfășurării activităților nonformale. Sintetizăm faptul că elevii manifestă motivație de implicare în cadrul cercurilor școlare, motive conform cărora elevii aderă la cercurile școlare, precum petrecerea timpului liber; dezvoltarea creativității, responsabilității, autonomiei; nevoia de comunicare și socializare și dezvoltarea potențialului, aptitudinilor și competențelor. Astfel, evidențiem că petrecerea timpului liber în mod util și eficient este unul dintre motivele de bază de aderare a elevilor la cercurile școlare.

Conform rezultatelor obținute, argumentăm că implicarea elevilor în activitățile nonformale specifice cercurilor școlare, determină dezvoltarea unui set de competențe: comunicarea eficientă, capacități oratorice, de argumentare și dezbateri, competențe de socializare, lucru în grup și leadership, dezvoltarea gândirii critice, a creativității, dezvoltarea abilităților în artă, dezvoltarea fizică și menținerea sănătății, capacități de management al timpului, competențe digitale, competența de protecție a mediului.

De asemenea, putem generaliza că activitățile nonformale în cadrul cercurilor școlare presupun aplicarea unei game variate de metode interactive: dezbaterile, prezentările video, jocuri interactive, proiecte, discuții ghidate, expoziții, concursuri și competențe. Utilizarea acestor metode interactive favorizează implicarea activă a elevilor și a interacțiunii lor în procesul de învățare, facilitează dezvoltarea abilităților de comunicare, gândire critică, creativitate și colaborare, oferind elevilor un mediu stimulant și interactiv pentru a-și dezvolta cunoștințele și competențele.

Prin urmare, educația nonformală oferă posibilitatea cadrelor didactice de a utiliza metode interactive și diversificate, pentru obținerea unor cunoștințe și aptitudini noi din partea elevilor. Astfel, educația non-formală este accesibilă tuturor, este caracterizată de adaptabilitate, nu impune restricții sau condiționări, oferă modalități variate de evaluare a achizițiilor elevilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal pentru anul de studii 2022-2023. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_mec_nr_123_din_28.02.2022_plan-cadru_2022-2023.pdf
2. Raportul Servicii educaționale extracurriculare Volumul 6. Sinteza rezultatelor cartografierii. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/studiu_privind_serviciile_extrascolare.pdf
3. Regulamentul-tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar general, ciclul I și II. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_organizare_si_functionare_institutii_invatamint_gene.pdf
4. <https://sime.md/ords/f?p=201:11:9110619700656::NO::>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.3.14>
CZU:373.015.3

EVALUAREA ȘI INTERVENȚIA PSIHOLOGICĂ PENTRU VALORIFICAREA POTENȚIALULUI COMUNICĂRII LA ELEVII DIN TREAPTA LICEALĂ¹

Adriana CIOBANU,

doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID iD: 0000-0003-3836-3651

Rezumat: În articol sunt analizate informații privind modalitățile de evaluare și intervenție pentru valorificarea potențialului comunicării la elevii din treapta liceală, la care competențele de comunicare se formează în special prin activitatea didactică și extradidactică, de predare-învățare a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor, de relaționare în cadrul grupului școlar etc. Sunt punctate direcțiile și metodele de evaluare și intervenție psihologică pentru prevenirea dificultăților de comunicare la elevii din treapta liceală. În realizarea intervenției psihologice a elevilor din treapta liceală se pune accentul pe necesitatea învățării interactive și a colaborării în procesul instructiv-educativ, dar și pe dirijarea și stimularea capacităților cognitive ale celor instruiți pentru obținerea performanțelor de comunicare, de relaționare și de încadrare în societate.

Cuvinte-cheie: elevi din treapta liceală, comunicare, evaluare, intervenție psihologică.

EVALUATION AND PSYCHOLOGICAL INTERVENTION FOR CAPITALIZING ON THE POTENTIAL OF COMMUNICATION IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract: The article analyzes information on the methods of assessment and intervention for capitalizing on the potential of communication in high school students, where communication skills are formed mainly through didactic and extra-didactic activity, teaching-learning knowledge, training skills and abilities, of communication within the school group, etc. The directions and methods of assessment and psychological intervention for the prevention of communication difficulties in high school students are pointed out. In carrying out the psychological intervention of high school students, the emphasis is placed on the need for interactive learning and collaboration in the instructional-educational process, but also on directing and stimulating the cognitive capabilities of those trained to achieve communication, relationship and social inclusion performances.

Keywords: high school students, communication, assessment, psychological intervention.

Comunicarea stă la baza umanizării, a construirii psihologice, intelectuale și culturale a oamenilor. Ea asigură transmiterea de informații de la o generație la alta, fiind cel mai eficient mod de influențare educativă [9, p.85].

În societatea contemporană, educația lingvistică și formarea, în această bază, a competenței de comunicare (în limba maternă/limba a doua/limbi străine) reprezintă o necesitate pentru fiecare individ, indiferent de pregătirea sa profesională sau de condiția socială. Abilitatea cetățenilor de a vorbi, a comunica și a se înțelege între ei este considerată astăzi nu doar un mijloc de interacțiune umană, ci mai ales de integrare în plan comunitar, social, național, european și internațional, prin care se asi-

gură înțelegerea, toleranța și respectul reciproc, se garantează dreptul persoanei la mobilitate etc. [7, p.46].

Unele din cele mai recente principii ale comunicării au fost formulate de reprezentanții Școlii de la Palo Alto, care au ținut să le confere o aură de rigurozitate, numindu-le axiome ale comunicării [1]:

- comunicarea este inevitabilă;
- comunicarea se dezvoltă în planul conținutului și în cel al relației;
- comunicarea este un proces continuu și nu poate fi abordat în termeni de cauză-efect sau stimul-reacție;
- comunicarea are la bază vehicularea unei informații de tip digital și analogic;

¹ Articolul este elaborat în cadrul proiectului de cercetare instituțională *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifru: 20.80009.1606.10

- comunicarea este un proces ireversibil;
- comunicarea presupune raporturi de putere între participanți;
- comunicarea implică necesitatea acomodării și ajustării comportamentelor.

Comunicarea este o condiție necesară pentru existența unei persoane și, în același timp, unul dintre factorii principali și cea mai importantă sursă a dezvoltării sale mentale în ontogeneză. De la naștere, copilul intră într-o varietate de relații cu ceilalți. Relațiile cu alte persoane se nasc și se dezvoltă cel mai intens în copilărie. Experiența acestor prime relații este fundamentul dezvoltării ulterioare a personalității copilului și determină în mare măsură caracteristicile conștiinței de sine a unei persoane, atitudinea sa față de lume, comportamentul său și bunăstarea în rândul oamenilor.

Pentru oameni, relațiile create prin comunicare contează uneori mult mai mult decât conținutul informațional transmis, astfel că rolul ei este acela de a crea *comuniunea* și *comunitatea*.

Comunicarea este privită ca o componentă definitorie, structurală, a existenței umane și a culturii. În acest sens, comunicarea este actul cultural primar, ce presupune un schimb interactiv de mesaje între oameni, grupuri, societăți, culturi, care face posibilă continuitatea și coeziunea vieții sociale, fiind un tip de acțiune socială. În lumea contemporană, circulația informației este decisivă și a devenit o necesitate vitală pentru societăți, comunicarea reprezentând principalul instrument de integrare în societate și de modelare a culturii personalității [6, p. 9].

Comunicarea nu face obiectul doar cercetării psihologice, prin urmare, sarcina identificării aspectului specific psihologic al acestei categorii apare ca necesitate. În același timp, problema legăturii dintre comunicare și activitate este fundamentală; unul dintre principiile metodologice ale dezvoltării acestei relații este ideea unității comunicării și activității. Astfel, comunicarea este înțeleasă ca realitatea relațiilor umane, ceea ce presupune orice formă de activitate comună a oamenilor.

Pentru a avea o comunicare eficientă trebuie să existe o deschidere reciprocă între profesor și elev, deci un suport motivațional, participarea la un nucleu de valori comune, pe care grupul social îl propune celor doi termeni aflați în relație [8, p.139].

Ca bază pentru modernizarea și eficientizarea învățământului lingvistic, comunicativ în Republica Moldova au fost aduse cu sine, următoarele inovații curriculare [7, p.49]:

- integrarea în curriculumul național a unor noi concepte educaționale: *educație lingvistică*,

abordare acțională, acte de vorbire, competență de comunicare;

- organizarea într-o arie curriculară a predării-învățării limbilor studiate în școală – aria *Limbă și comunicare*, prioritizând dezvoltarea aspectului comunicativ;
- abordarea predării-învățării unei limbi (materne sau nonmaterne) ca instrument de comunicare în variantele ei orală și scrisă;
- centrarea activităților de predare-învățare asupra formării acestor capacități în vederea dezvoltării a două competențe de bază: competența de comunicare și competența culturală.

În acest sens, noul curriculum școlar elaborat la disciplina *Limba și literatura română* pentru clasele a IX-a și a X-a – a XII-a (ediția 2019) este racordat la orientările moderne în materie de educație lingvistică, în mod special, la Recomandarea Consiliului Europei privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2006), care definește comunicarea în limba maternă ca abilitatea de a exprima și de a interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă scrisă, cât și orală (ascultare, vorbire, citire și scriere), și de a interacționa lingvistic adecvat și creativ, în diverse contexte sociale și culturale [7, p.66].

Competența de comunicare este definită de mulți autori ca fiind o capacitate globală, care cuprinde capacitățile comunicative ale indivizilor dobândite de-a lungul vieții.

Noțiunea de *competență de comunicare* a evoluat foarte mult, înglobând astăzi domenii de cunoaștere din ce în ce mai vaste. Consiliul Europei consideră că există șase componente în aptitudinea de comunicare [9, p.85]:

- competența lingvistică;
- competența sociolingvistică;
- competența discursivă;
- competența socioculturală;
- competența strategică;
- competența socială.

Prin componenta verbală se exprimă un anumit conținut categorial, prin componentele para- și nonverbale se exprimă atitudini [8, p.139]. Au fost identificate două categorii mari de mijloace de comunicare: verbale și nonverbale. Sursele științifice, didactice și metodice utilizează și termenii *comunicare verbală*, *comunicare nonverbală*.

Comunicarea verbală – informația este codificată și transmisă prin cuvânt. Această formă a comunicării este specific umană și are două forme: orală și scrisă, iar în funcție de acestea, utilizează canalul auditiv și cel vizual.

Comunicarea paraverbală presupune elementele prozodice și vocale care însoțesc cuvântul și vorbirea în general. Astfel, acest tip de comunicare vizează particularitățile de pronunție (oferă date despre mediul de proveniență: urban, rural, gradul de instrucție, etc.), caracteristicile vocii (alintat, hotărât, energic, epuizat etc.), intensitatea rostirii, ritmul și debitul vorbirii, intonația etc.; canalul utilizat este cel auditiv. În cadrul cercetării comunicării paraverbale există studii interesante. Spre exemplu, C. Cucoș urmărește valoare comunicativă a tăcerii. Orice cadru didactic știe, din proprie experiență, că există tăceri-nedumeriri, tăceri-indiferente, tăceri-aprobări, tăceri-stimulative, tăceri-pedeapsă etc.

Comunicarea nonverbală – informația este codificată și transmisă printr-o diversitate de semne legate de postură, mișcare, gesturi, mimică, înfățișarea partenerilor. Forma cea mai importantă a comunicării nonverbale, este *comunicarea augmentativă*. Ea se regăsește în orice formă de comunicare, substituind sau extinzând aria vorbirii. Fiecare om folosește tehnicile și mijloacele de comunicare augmentativă, doar că nu întotdeauna conștientizează acest lucru. Cu mult înainte de a avea acces la limbajul oral, copiii cu dezvoltare normală interacționează cu adultul din preajmă prin intermediul tehnicilor augmentative nonverbale elementare, precum zâmbetele, privirile, vocalizările etc. O astfel de comunicare oferă dovada unei intenții de interacțiune timpurie, având un efect comunicativ pronunțat [4, p.26].

Comunicarea augmentativă constituie un multisistem de componente integrate – verbale, gestuale, pictografice, care oferă suport și sporesc nivelul de comunicare, învățare, participare, gradul de independență și calitatea vieții, în general, a persoanelor care îl folosesc. Cu cât deficiența de intelect este mai severă, cu atât copilul are nevoie de mai multe mijloace și tehnici augmentative, destinate fortificării actului comunicativ oral-rezidual. Când exprimarea verbală lipsește în totalitate și vorbitorul apelează la simboluri gestuale sau pictografice, avem a face cu o comunicare alternativă, ca singura modalitate de interacțiune prin coduri.

Conform lui C. Păunescu, unul dintre criteriile de bază de stabilire a gradului de formare a competenței comunicative este reflecția. Aceasta este necesară elevului pentru aprecierea propriei poziții raportate la poziția și interesele partenerului de comunicare. De asemenea, este necesar ca elevul să-și formeze capacitatea de a stabili relația cu interlocutorul, de a analiza mesajele acestuia, de a reacționa adecvat la ele, utilizând abil atât mijloacele de comunicare verbală, cât și cele nonverbale.

Potrivit lui M.Călin, competența comunicativă implică inițierea și declanșarea actului comunicării prin combinarea diverselor aspecte ale căilor de transmitere și decodificare a mesajului informațiilor - calea verbală și nonverbală, particularitățile lor specifice de expresivitate și stăpânirea de către subiecți a anumitor atribute fiziologice și psihice spre a se face înțeleși [3, p. 50].

Numai în procesul comunicării, indiferent de prezența uneia sau altei tulburări de dezvoltare, are loc formarea personalității, formarea caracteristicilor sale cele mai importante, sfera morală, viziunea asupra lumii (A.A. Bodalev, L.S. Vîgotski, R.L. Krichevski, A.V. Petrovski). În procesul dezvoltării sale, o persoană devine subiectul activității comunicative. Această transformare este înțeleasă de E.V. Rudenski ca proces de creștere, procesul de formare a trăsăturilor de personalitate, procesul de familiarizare cu alți oameni și izolarea de alții, socializarea și autoafirmarea sa [5].

Principalele scopuri ale procesului de comunicare sunt: mesajul să fie receptat, mesajul să fie înțeles, mesajul să fie acceptat, mesajul să provoace o reacție. Când niciunul dintre aceste obiective nu este atins, înseamnă că procesul de comunicare nu s-a realizat. Acest lucru se poate întâmpla din cauza mai multor factori care apar în proces (*înțelesul cuvintelor, contextul, sau situația, barierele în calea comunicării*) [1].

Comunicarea reprezintă un sistem deschis, influențat de extrem de foarte mulți factori. Multe dintre dificultățile care apar în activitatea de comunicare reprezintă rezultatul direct al erorilor. Aceste deteriorări ale comunicării anticipează confuzia, neînțelegerea sau, și mai grav, eșec în procesul de formare a personalității [6, p.25].

Barierele în calea comunicării reprezintă perturbațiile ce pot interveni în procesul de comunicare și care pot fi de natură internă (factori fiziologici, perceptivi, semantici, interpersonali sau intrapersonali) sau de natură externă (care apar în mediul fizic în care are loc comunicarea: poluare fonică puternică, întreruperi succesive ale procesului de comunicare); barierele în calea comunicării sunt determinate de diferența de percepție, concluziile grăbite, stereotipiile, lipsa de cunoaștere, lipsa de interes, dificultățile de exprimare, emoțiile și personalitatea [5, p.54].

Barierele de comunicare nu sunt de neevitat, existând câteva aspecte ce trebuie luate în considerare pentru înlăturarea lor [6, p.26]:

- planificarea comunicării;
- determinarea precisă a scopului fiecărei comunicări;

- alegerea momentului potrivit pentru efectuarea comunicării;
- clarificarea ideilor înaintea comunicării;
- folosirea unui limbaj adecvat.

Consecințele manifestării barierelor în comunicare sunt [1]:

- apariția conflictului;
- diminuarea stimei de sine a interlocutorului;
- apariția resentimentelor, a dificultăților de relaționare;
- adoptarea atitudinilor defensive, retractile/agresive;
- inhibarea capacităților rezolutive ale individului, scăderea implicării în activitate.

Relațiile și comunicarea cu adulții au o deosebită importanță la vârsta adolescenței. Ea ține de problema relațiilor dintre generații, de aceea implică multe nuanțe de caracter social, psihosocial și individual. Relațiile dintre generații au fost complicate în toate timpurile datorită faptului că fiecare generație este purtătoarea unor valori spirituale, culturale, morale, unor norme și modele de conduită.

Competențele de comunicare ale adolescenților se formează în special prin activitatea didactică și extradidactică, de predare-învățare a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor, de relaționare în cadrul grupului școlar etc. De aceea, se pune accentul pe necesitatea învățării interactive și a conlucrării în procesul instructiv-educativ, rolul profesorului, dar și a psihologului, fiind cel de observator și îndrumător; el dirijând și stimulând capabilitățile cognitive ale celor instruiți. Formarea acestora este necesară pentru obținerea performanțelor de comunicare, de relaționare, de încadrare în societate, precum și în scopul dezvoltării inteligenței emoționale prin facilitarea găsirii mijloacelor de exprimare și de etichetare corectă a emoțiilor.

Relațiile cu părinții capătă o dimensiune calitativ nouă, determinată de noile însușiri de personalitate și de noile sfere de activitate ale adolescenților. Relațiile cu ceilalți adulți, inclusiv cu învățătorii, se constituie, în linii mari, pe aceleași baze psihologice. Deosebiri sunt determinate de faptul că dependența de acești adulți este mai mică decât dependența de părinți, precum și de caracterul diferit al legăturilor emoționale.

Pentru a avea o comunicare eficientă trebuie să existe o deschidere reciprocă între profesor și elev, deci un suport motivațional, participarea la un nucleu de valori comune, pe care grupul social îl propune celor doi termeni aflați în relație.

Relațiile și comunicarea cu semenii ocupă un loc important în viața adolescenților. În primul rând,

ele sunt izvor de informație, în special de cunoștințe, care nu sunt căpătate de la adulți, în al doilea rând, ele constituie un teren de autorealizare, oferă posibilitatea confirmării apartenenței de grup [10, p.245].

Conform Reperelor metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general aprobat de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării nr. 02 din 02.01 2018, una din direcțiile de activitate a psihologului este activitatea de *prevenție/profilaxie*, ce presupune *facilitarea comunicării eficiente în vederea antrenării abilităților sociale ale copiilor în procesul de învățare și relaționare*. În conformitate cu această direcție psihologul școlar:

- acordă asistență psihologică copiilor, părinților/reprezentanților legali, cadrelor didactice, cadrelor de conducere, contribuind la dezvoltarea integră a personalității copilului;
- contribuie la crearea unui climat psihologic favorabil în instituție, pentru realizarea activităților de suport pentru copil, familie, cadre didactice etc; în vederea valorificării potențialului comunicării.

Principala finalitate a educației preuniversitare este pregătirea elevului pentru activitatea ulterioară și dezvoltarea competențelor acestuia. Astfel, elevul urmează să ajungă o persoană capabilă de a se descurca în viață cu ajutorul comunicării orale, eficientă în situații diferite, o persoană aptă să-și achiziționeze în mod independent cunoștințele și competențele solicitate – o personalitate cu un ansamblu de cunoștințe, atitudini și competențe de comunicare formate pe parcursul școlarității, actualizate pe parcursul întregii vieți. Perioada pe care o traversăm impune activități educaționale ce au drept scop pregătirea elevului pentru viață, pentru rezolvarea creativă a problemelor – a celor care există și a celor care abia urmează să se contureze. Pentru ca elevul modern să corespundă timpurilor moderne, trebuie să fie instruit să observe lumea din jurul său, să o descopere, să pună întrebări, să se integreze armonios în societate, să ia decizii importante, să construiască relații etc. [2].

Modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbilor reprezintă viziunea europeană asupra modului în care trebuie să se facă astăzi studiul limbilor materne și nonmaterne în școală, acesta impunându-se, în primul rând, ca un factor de coerență și de compatibilizare în ceea ce privește coordonarea eficientizării procesului de formare-dezvoltare a competențelor de comunicare (în limba maternă și în limba străină) [7, p. 47].

Competențele de comunicare ale adolescenților se formează în special prin activitatea didactică și extradidactică, de predare-învățare a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor, de relaționare în cadrul grupului școlar etc. De aceea, se pune accentual pe necesitatea învățării interactive și a conlucrării în procesul instructiv-educativ, rolul profesorului fiind cel de observator și îndrumător, el dirijând și stimulând capabilitățile cognitive ale celor instruiți. Formarea acestora este necesară pentru obținerea performanțelor de comunicare, de relaționare, de încadrare în societate, precum și în scopul dezvoltării inteligenței emoționale prin facilitarea găsirii mijloacelor de exprimare și de etichetare corectă a emoțiilor [2].

Utilizarea strategiilor interactive cât mai variate îi pune pe elevii din treapta liceală în situația de a colabora, de a-și forma o viziune asupra modului de argumentare a ideilor, îi încurajează să-și expună punctul de vedere, să ia atitudine. Acestea creează un cadru confortabil de comunicare.

Pregătirea socio-psihologică este un impact psihologic bazat pe metode active de lucru în grup. Aceasta este o formă de comunicare special organizată, în care sunt rezolvate problemele de dezvoltare a personalității, formarea abilităților de comunicare, acordarea de asistență psihologică și sprijin, permițând eliminarea stereotipurilor și rezolvarea problemelor personale ale participanților.

Percepția de sine a unui individ se realizează în cinci domenii principale:

- 1) percepția propriului „eu” prin corelarea cu ceilalți, atunci când o persoană folosește altul ca model, convenabil pentru observație și perspectivă din exterior. Aceasta oferă o oportunitate excelentă de a te identifica și compara cu alți membri ai grupului;
- 2) percepția de sine prin percepția celorlalți, utilizarea informațiilor transmise de alții pe baza feedback-ului. Acest lucru va permite să afli părerile altora despre dvs. prin cuvintele, sentimentele și reacțiile lor comportamentale;
- 3) percepția despre sine prin rezultatele activității, adică evaluarea a ceea ce a făcut o persoană. Această metodă de autoevaluare întărește opinia cu privire la abilitățile cuiva;
- 4) percepția despre sine prin observarea propriilor stări, care oferă o înțelegere a lumii interioare;
- 5) percepția de sine prin evaluarea aspectului exterior. Participanții învață să se accepte și să-și dezvolte competențele pe această bază.

Obiectivele generale ale pregătirii socio-psihologice care contribuie la dezvoltarea personală: a) creșterea competenței socio-psihologice a participanților, dezvoltarea abilității acestora de a interacționa activ cu ceilalți;

- b) formarea unei poziții sociale active a adolescenților și dezvoltarea abilității lor de a face schimbări semnificative în viața lor și a celor din jurul lor;
- c) creșterea nivelului general de cultură psihologică.

Obiectivele generale ale instruirii sunt implementate în obiective specifice: însușirea anumitor cunoștințe socio-psihologice; dezvoltarea abilității de a se înțelege adecvat și pe deplin pe sine și pe ceilalți; evaluarea și corectarea calităților personale, eliminarea barierelor de comunicare; însușirea tehnicilor individualizate de interacțiune interpersonală.

Principalele principii ale cursurilor de formare sunt:

- 1) comunicarea interpersonală egală, cu drepturi depline, bazată pe încredere și respect reciproc între participanți;
- 2) feedback constant, adică primirea continuă de către participanți a informațiilor de la alți membri ai grupului care analizează rezultatele acțiunilor sale;
- 3) autoevaluarea, care promovează auto-dezvăluirea participanților, conștientizarea și formularea problemelor personale;
- 4) optimizarea dezvoltării - constatarea unei anumite stări psihologice individuale a participanților și a grupului, crearea condițiilor pentru dezvoltarea acestora;
- 5) armonizarea sferelor intelectuale și emoționale - o combinație de intensitate emoțională și reflectare constantă a experiențelor;
- 6) participarea voluntară la cursurile de formare, prioritezând interesul personal al adolescentului;
- 7) alcătuirea permanentă a grupului, promovarea dinamicii de grup și autodezvăluirea adolescenților;
- 8) asigurarea confidențialității cursurilor;
- 9) asigurarea spațiului liber care crează posibilitatea de mișcare liberă și lucru în microgruri.

Antrenamentul abilităților de comunicare:

I etapă. Familiarizarea cu principiile și regulile de lucru în grup.

1. Prezentare.
2. Regula grupului.

3. Fapta mea nobilă.
4. Lista reclamațiilor personale.
5. Diagnosticarea sociabilității.
6. Tema pentru acasă „Stilul meu de comunicare”.
7. Analiza rezultatelor - „să fiu sincer”.

2 etapă. Autoanaliză a calităților importante pentru comunicarea interpersonală.

1. Compliment.
2. Analiza temei „Stilul meu de comunicare”.
3. Lista calităților importante pentru comunicare.
4. Ghicirea gândurilor și sentimentelor.
5. Iau decizia de a schimba...
6. Analiza rezultatelor.

3 etapă. Dezvoltarea abilităților de autoanaliză și depășirea barierelor psihologice.

1. Salutare „non-verbală” neconvențională.
2. Tema „Cel mai bun prieten al meu”.
3. Fațete ale asemănărilor noastre.
4. Joc cu baloane.
5. Evaluarea grupului pe baza abilităților de comunicare.

6. Am încredere în tine.

7. Analiza rezultatelor.

4 etapă. Metode de autoanaliză și autocorecție.

1. Cuvinte magice.
2. Analiza jurnalelor „Tipul meu de comunicare”.
3. Contacte cu oameni noi.
4. Experimentează „Dilema prizonierului”.
5. Analiza evenimentelor din grup.
6. Analiza rezultatelor.

5- etapă. Consolidarea abilităților de comunicare, pregătirea pentru viitor.

1. Aprecieri „Îmi place foarte mult când tu...”
2. Analiza jurnalelor „Comunicarea mea”.
3. Reevaluarea sociabilității.
4. Valiză psihologică: „Ce ar trebui să împachezezi pentru călătorie?”
5. Autoanaliză „Îmi place cel mai mult când partenerul meu de comunicare...”.
6. Rezumatul antrenamentului.

Psihoterapeutul lucrează cu un adolescent individual sau cu un grup care dorește să-și rezolve problemele. Într-un cerc restrâns, „în arenă”, se desfășoară o acțiune psihoterapeutică, iar un grup mare de adolescenți din sală creează efectul prezenței, empatizează cu „actorii”, se identifică cu ei, sporind foarte mult efectul psihoterapeutic. În al doilea caz, un psihoterapeut sau psiholog acționează ca regizor care pregătește un grup de psihodramă (5 – 6 persoane), capabile să „revitalizeze” orice problemă pe scenă, să prezinte o situație, să demonstreze starea și experiențele unei persoane și să-și arate esența și semnificația reală. Dramatizarea se desfășoară pe bază de pantomimă și impune cerințe mari „actorilor”.

Vizualizarea situațiilor problematice cu introducerea unui nou nivel rațional-emoțional în ele promovează conștientizarea și răspunsul la probleme, desensibilizează adolescenții cu comportament afectiv. În general, munca cu adolescenții, sau mai exact, succesul acesteia, este un fel de indicator al competenței profesionale a unui psiholog școlar.

În timpul orelor, elevii din treapta liceală își schimbă atitudinile interne, își extind cunoștințele și experimentează o atitudine pozitivă față de ei înșiși și de oamenii din jurul lor. Ei devin mai competenți în comunicare. În timpul sesiunilor de antrenament, fiecare adolescent este înconjurat de atenție și grijă. Poate conta pe ajutorul altora. Prin urmare, este capabil să încerce în mod activ diferite stiluri de comunicare, să învețe noi abilități de comunicare care nu îi erau caracteristice anterior și să învețe să aibă încredere în oameni. Aceste cursuri pregătesc elevii din treapta liceală pentru o viață mai activă și mai împlinită în societate. Scopul grupului de formare socio-psihologică este de a ajuta fiecare participant să se exprime prin mijloace individuale. Dar pentru a face acest lucru, trebuie mai întâi să învețe să se perceapă și să se înțeleagă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BOLBOCEANU, A. *Psihologia comunicării*. In: Univers Pedagogic, 2007. 136 p. ISBN 978-9975-48-048-2.
2. CARTALEANU, T., COSOVAN, O. *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*. In: C.E.Pro Didactica, Ed. a 2-a compl. 2016. 205 p. ISBN 978-9975-4485-8-1.
3. CĂLIN, M. *Filosofia educației*. București: Editura Aramis Print, 2001, 155 p. ISBN 978-9738-066-74-8.
4. CEBOTARU, N. *Formarea competențelor de comunicare la elevii cu retard mintal prin activități de educație fizică*. Teză de doctor în Științe ale educației, Chișinău, 2021.

5. CIOBANU, A. *Psihologia limbajului și comunicării*. Chișinău: S.n. (Tipografia „UPS „Ion Creangă”), 2019. 108 p. ISBN 978-9975-46-432-1.
6. COJOCARU-BOROZAN, M., OHRIMENCO (BOȚAN), A. *Psihologia comunicării: Suport de curs*. Chișinău: S. n. (Tipogr. „Garomont Studio”), 2019. 179 p. ISBN 978-9975-134-69-9.
7. HADÎRCĂ, M. *Competența de comunicare. Conceptualizare. Evaluare. Formare*. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2020. 164 p. ISBN 978-9975-48-177-9.
8. LOȘÎI, E. *Psihologia educației*. Chișinău: CEP USM, 2014. – 204 p. ISBN 978-9975-71-507-2.
9. MIRON, A. *Dezvoltarea competenței de comunicare orală la elevii din treapta gimnazială prin stimularea motivației învățării*. In: *Didactica Pro*, nr. 4-5, 2019. p.85-87.
10. RACU I., RACU, I.U. *Psihologia dezvoltării*. Chișinău, 2007. – 257 p. ISBN 978-9975-921-26-8.

LAUDATIO

Domnului profesor universitar, doctor habilitat,

Vladimir GUȚU,

Decan al Facultății de Psihologie și Științe ale Educației,
Sociologie și Asistență Socială a Universității de Stat
din Moldova,

Expert internațional în domeniul învățământului
al Băncii Mondiale și al Consiliului Europei,

Președinte al Consiliului Științific Specializat pentru
susținerea tezelor de doctor și doctor habilitat în pedagogie

al Universității de Stat din Moldova,

Doctor Honoris Causa al Institutului

de Științe ale Educației din Chișinău,

Presonalitate inclusă în Galeria Internațională a Celebrităților
din domeniul educației adulților și formării continue

(International Adult and Continuing Education Hall of Fame)



LAUDATIO

Domnului profesor universitar, doctor habilitat,

Vladimir GUȚU, cu ocazia Jubileului de 70 de ani

Stimate dle profesor,

Onorată comunitate academică,

Jubileul este un prilej onorabil de a elogia o carieră profesională merituoasă și prodigioasă!

Dl profesor, Vladimir Guțu, reușește să construiască o astfel de carieră, cu eleganță, simplitate, onestitate, dar și cu impact considerabil asupra oamenilor, proceselor și sistemelor cu care interacționează.

Dl profesor știe a fi cu iscusință învățător, cercetător, manager, profesor, expert. Pe parcursul celor 46 ani de activitate profesională, începută în calitate de învățător la școala generală din satul Cainarii Vechi, raionul Soroca, dl Vladimir Guțu, a fost persistent și fidel educației și cercetării.

A cunoscut prin practică, activitatea la clasă, activitatea la catedră, activitatea de formare profesională inițială și continuă a cadrelor didactice toate: între anii 1977-1980, dumnealui a lucrat în calitate de învățător, implicându-se în activități comunitare și extrașcolare, între anii 1983-1999, în calitate de cercetător științific superior al Institutului de Științe ale Educației, este implicat în procesele de formare profesională continuă a cadrelor didactice, totodată, își începe activitatea de dezvoltare curriculară și de politici, care devine, în continuare, semnificativă în cariera dlui profesor.

Dl Guțu este autor și coautor a peste 400 de lucrări (monografii, manuale, ghiduri, curricula, studii

și articole științifice, compendii și acte normative) în domeniile: politici educaționale, curriculum educațional, pedagogie generală, pedagogia învățământului universitar.

De pe poziția de director adjunct al Institutului de Științe ale Educației, pe care o deține între anii 1992-1999, dl profesor, Vladimir Guțu, pune temelia activității sale de cercetător, manager și coordonator de doctorat. Este unul dintre cei mai prodigioși cercetători, care a coordonat cercetările a 24 de doctori și 9 doctori habilitați în științele educației, fiind președinte, membru al seminariilor științifice de profil.

În decursul a 23 de ani, dl profesor, Vladimir Guțu, în funcție de decan, dezvoltă, împreună cu colegile și colegii săi, Facultatea Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială a Universității de Stat din Moldova. Astăzi, Facultatea reprezintă trei departamente: Departamentul Psihologie, Departamentul Științe ale Educației, Departamentul Sociologie și Asistență Socială, la care își fac studiile circa 650 de studenți. Dl profesor a inițiat și dezvoltat Laboratorul de Cercetări Științifice „Dezvoltarea politicilor educaționale” din cadrul facultății.

O dimensiune semnificativă a activității sale este cea de expert în domeniul educației, fiind membru al Comisiei guvernamentale pentru alegerea secretarilor de stat, expert internațional în domeniul educației în Consiliul Europei (Comisia pentru Politici și Practici Educaționale), expert internațional al

Băncii Mondiale în domeniul învățământului și a Consiliului Europei, membru al Colegiului Ministerului Educației din Republica Moldova, președinte al Consiliului Național pentru Curriculum, Ministerul Educației al Republicii Moldova, redactor-șef al Revistei Științifice „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Științele Educației”, Categoria B, membru al colegiilor de redacție ale revistelor „Educația omului de azi pentru lumea de mâine”, Universitatea din Oradea, România, „Didactica Pro ...”, „Universul Pedagogic”, Chișinău.

Meritele și contribuția dlui Vladimir Guțu la dezvoltarea educației în Republica Moldova au fost remarcate la nivel național și internațional prin decernarea Ordinului „Gloria muncii”, Premiului Academiei de Științe a Moldovei, Titlului de DOCTOR HONORIS CAUSA, acordat de Institutul de Științe ale Educației din Chișinău, Medaliei „Prin educație putem schimba lumea” și includerii în Galeria Internațională a Celebrităților din domeniul educației adulților și formării continue (International Adult and Continuing Education Hall of Fame), Orlando, Florida, SUA.

Domnul profesor universitar, doctor habilitat, Vladimir GUȚU, Decan al Facultății de Psihologie și

Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială a Universității de Stat din Moldova, Expert internațional în domeniul învățământului al Băncii Mondiale și al Consiliului Europei, Președinte al Consiliului Științific Specializat pentru susținerea tezelor de doctor și doctor habilitat în pedagogie al Universității de Stat din Moldova, Doctor Honoris Causa al Institutului de Științe ale Educației din Chișinău, Personalitate inclusă în Galeria Internațională a Celebrităților din domeniul educației adulților și formării continue (International Adult and Continuing Education Hall of Fame) are o personalitate complexă, exprimată prin organizare, creativitate, viziune, determinare, empatie și umor.

Prin contribuția sa semnificativă la modernizarea educației din Republica Moldova, dezvoltarea politicilor în domeniul educației, fundamentarea științifică a educației, formarea cercetătorilor, cadrelor manageriale și didactice, dl Vladimir Guțu, este unul dintre prodigioșii ilumiinați ai timpurilor noastre!

**Cu prețuire,
Liliana POȘȚAN,
doctor, conferențiar universitar**



FORMATION OF THE CHEMISTRY RESEARCH COMPETENCE IN THE INTERDISCIPLINARY UNIVERSITY CONTEXT

FORMAREA COMPETENȚEI DE CERCETARE LA CHIMIE ÎN CONTEXT UNIVERSITAR INTERDISCIPLINAR

Autori

Eduard COROPCEANU, Sergiu CODREANU
ISBN 978-60611-8277-0, 232 pag.,
editura SITECH, Craiova, România

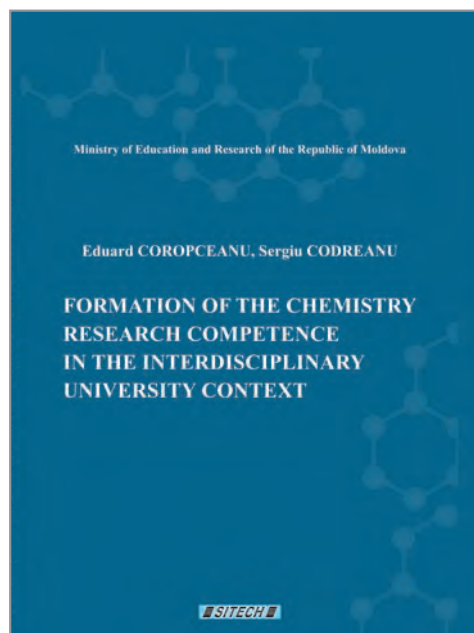
Lansarea monografiei „Formarea competenței de cercetare la chimie în context universitar interdisciplinar”, semnată de către savanții Coropceanu Eduard, doctor, profesor universitar și Codreanu Sergiu, doctor, profesor universitar, este un eveniment editorial de excepție pentru mediul academic.

În această lucrare, autorii și-au propus evidențierea unor probleme în domeniul didacticii științelor naturii, venind și cu unele soluții eficiente în contextul realităților contemporane. Este o lucrare complexă, cu un conținut științific avansat, utilă în procesul de formare a viitoarelor cadre didactice, destinată atât studenților, precum și cercetătorilor, profesorilor și specialiștilor în domeniu.

Volumul a fost conceput în baza unui studiu original, iar rezultatele cercetărilor reflectate în monografie poartă un caracter fundamental, care prin autenticitatea sa reprezintă o valoare importantă pentru domeniu. Toate informațiile sunt expuse într-o structură coerentă în cele trei capitole ale monografiei, facilitând parcurgerea de către cititori a problematicei menționate. Această lucrare poate servi drept bază și pentru inițierea altor studii, care ar permite crearea în perspectivă a unei metodologii complexe de instruire prin cercetare în context interdisciplinar, adaptate la specificul diferitor trepte educaționale.

În debutul volumului, autorii invocă contribuțiile savanților internaționali și autohtoni într-un studiu istoric și prezintă rezultatele recente în domeniul promovării instruirii prin cercetare în context universitar interdisciplinar.

În cele trei capitole, rațional structurate, autorii tratează cele mai importante aspecte teoretice ale didacticii științelor naturii. Se prezintă într-o ordine firească: Capitolul 1, cu care debutează lucrarea (*teoretical and conceptual framework for the development of chemistry research competence*) se axează pe analiza politicilor educaționale privind promo-



varea culturii cercetării, evidențierea particularităților procesului de instruire prin cercetare la chimie în perspectiva dezvoltării gândirii inovative. Cel de-al doilea capitol (*The context of professional formation of research competence at chemistry students*) este consacrat analizei condițiilor în care se dezvoltă competența de cercetare la studenții chimiști, influența conexiunilor interdisciplinare asupra procesului de conturare a competențelor profesionale. Autorii descriu modele de sinteză a unor noi compuși coordinativi, analizează compoziția și structura acestora în baza metodelor fizice de investigare, efectuează descifrarea structurii moleculare în baza difracției razelor X pe monocristal, pentru a identifica la următoarea etapă proprietățile utile și domeniile potențiale de utilizare practică. Astfel, algoritmul descris se axează nu doar pe realizarea unor cercetări, dar și pe o serie de acțiuni, care orientează procesul, începând cu etapele inițiale – elaborarea obiectivelor cercetării, selectarea metodelor de cercetare – către soluționarea unor probleme practice (sociale, economice etc.) cum ar fi: elaborarea noilor biostimulatori ai proceselor fiziologice la plante, fungi și alge, sporirea proceselor de enzimogeneză, care ar permite obținerea cantităților majorate de

enzime necesare pentru farmaceutică, industria alimentară etc. În capitolul III (*Experimental arguments regarding the efficiency of the didactic technology of vocational training of the research competence of students from the faculty of biology and chemistry in an interdisciplinary context*), autorii descriu studiul preliminar al reprezentărilor studenților de la facultatea Biologie și Chimie, privind competențele profesionale și importanța formării lor pentru cercetare și inovarea educației. Este descrisă tehnologia didactică de formare a competenței de cercetare la studenții chimiști, sunt ilucidate activitățile de cercetare organizate cu studenții din facultate, inclusiv cursul opțional Chimia pentru viață. Cercetările integrate au contribuit în mod semnificativ la formarea concepției despre cercetare la studenți și a unității tabloului lumii materiale, a legilor fundamentale ale naturii, a transformării materiei și energiei dintr-o formă în alta, dar și a tehnologiilor de cercetare în baza echipamentelor specializate pentru studiul diferitor compuși sau fenomene.

În urma unei analize teoretico-științifice ample, concluziile vizează faptul, că curriculum-ul cursului opțional urmărește scopul de a dezvolta competențele necesare formării profesionale: competența de cercetare, competența de comunicare, competența digitală, competența de protecție a mediului ambiant, competența de formare profesională continuă, care sunt foarte necesare în contextul inserției sociale, dar și în perspectiva pregătirii studenților chimiști pentru configurarea și dezvoltarea propriului proiect de carieră.

Pornind de la cele expuse și privind în ansamblu monografia, putem susține că colaborarea excelentă a două personalități Coropceanu Eduard, doctor, profesor universitar și Codreanu Sergiu, doctor, conferențiar universitar, a propulsat editarea acestei monografii de o înaltă valoare științifică în domeniul didacticii științelor naturii.

Aurelia GLAVAN,
doctor habilitat, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

- ACHIRI Ion,** *doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar, cercetător științific coordonator în Laboratorul „Calitatea și eficiența în procesul educațional” din cadrul Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic (ICITT) și formator în cadrul Departamentului Formarea Continuă a Profesorilor, Centrul de Formare Continuă și Leadership (CFCL) ale Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (UPSC) e-mail: ionachiri@mail.ru*
- AFANAS Aliona,** *doctor habilitat în științe ale educației, conferențiar universitar, cercetător științific coordonator în Laboratorul „Paradigma profesionalizării cadrelor didactice” din cadrul Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic (ICITT); formator în cadrul Departamentului Psihopedagogie, Psihologie și Management Educațional, Centrul de Formare Continuă și Leadership (CFCL) ale Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (UPSC); e-mail: afanas.aliona@upsc.md*
- ANDRIEȘ Vasile,** *doctor în științe politice, cercetător științific coordonator, șeful Laboratorului „Educație nonformală/extrașcolară” din cadrul Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic (ICITT) al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”: e-mail: andriesvasile@yahoo.fr*
- BOTEZATU Valeria,** *cercetător științific în Laboratorului „Educație nonformală/extrașcolară” din cadrul Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic (ICITT), doctorandă, asistent universitar în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (UPSC). e-mail: valeriaspinu19@gmail.com*
- CALLO Tatiana** *doctor habilitat, profesor universitar, Centrul Național de Asigurare a Calității (ANACEC); cercetător științific principal în Laboratorul „Calitatea și eficiența în procesul educațional” al Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic (ICITT) al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); e-mail: crinalb55@gmail.com*
- CAZACIOC Nadejda,** *șef al Laboratorului „Compuși polifuncționali cu proprietăți utile pentru biologie și industrie” al Institutului de Cercetare Inovare și Transfer Tehnologic (ICITT); asistent universitar, Catedra Chimie, Facultatea de Biologie și Chimie ale Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău; (UPSC); doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației; e-mail: cazaciocnadejda@gmail.com*
- CIOBANU Adriana,** *doctor în psihologie, conferențiar universitar, catedra Psihopedagogie și Psihopedagogie Specială a Facultății Psihologie și Psihopedagogie Specială; cercetător științific coordonator în Laboratorul „Asistență Psihologică în educație” din cadrul Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic (ICITT) al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (UPSC); e-mail: ciobanu.adriana@upsc.md*
- COROPCEANU Eduard,** *doctor, profesor universitar, director al Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic (ICITT) din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (UPSC); e-mail: coropceanu.eduard@upsc.md*

- CUCER Angela,** *doctor în psihologie, conferențiar cercetător, cercetător științific coordonator, Șef al Laboratorului „Asistență psihologică în educație” din cadrul Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic(ICITT) al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”(UPDC); conducătorul proiectului de cercetare „Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane”, cifrul 20.80009.1606.10; e-mail: cucer.angela@gmail.com*
- CUCOȘ Constantin,** *profesor universitar, doctor, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România; e-mail: cucos@uaic.ro*
- GLAVAN Aurelia,** *doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, șef al Laboratorului „Cercetări și asistență psihologică” din cadrul Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic (ICITT) din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creanga” din Chișinău; (UPSC) neurolog, Institutul de Medicină Urgentă; e-mail: glavan_aurelia@yahoo.com*
- GOLOVEI Lilia,** *cercetător superior în Laboratorul „Calitate și eficiență în procesul educațional” din cadrul Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic (ICITT), doctorandă, Școala Doctorală Psihologie din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”; psiholog, Centrul Psihologie.md; e-mail: golovei.lilia@gmail.com*
- HADÎRCĂ Maria,** *doctor în pedagogie, conferențiar cercetător în Laboratorul „Calitate și eficiență în procesul educațional” al Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic (ICITT), din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); e-mail: mariahadirca@gmail.com*
- MARIAN Mihai,** *doctor, conferențiar universitar, Departamentul Psihologie, Facultatea de Științe Socio-Umane; prodecan, Facultatea de Științe Socio-Umane, Universitatea din Oradea, România; e-mail: mmarian@uoradea.ro*
- PETROVSKI Nina,** *doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar, cercetător științific coordonator în Laboratorul „Calitate și eficiență în procesul educațional” al Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic (ICITT); formator în Departamentul Psihopedagogie, Psihologie și Management Educațional, Centrul de Formare Continuă și Leadership ale Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); e-mail: nina_laki@yahoo.com*
- POGOLȘA Lilia,** *doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar, director-adjunct ICITT, cercetător științific principal în Laboratorul de cercetare „Paradigma de profesionalizare a cadrelor didactice” al Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău; e-mail: pogolsha_lilia@yahoo.com*
- POSTĂN Lilia,** *doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova; cercetător științific superior, Laboratorul „Educație nonformală/extrascolară,” din cadrul Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic (ICITT) al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (UPSC); e-mail: postan.liliana@upsc.md*

RACU Iulia,

doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar, catedra Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău; cercetător științific coordonator, Laboratorul „Asistență Psihologică în educație”, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic (ICITT) din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); e-mail: racu.iulia9@gmail.com

VICOL Nelu,

doctor în filologie, conferențiar universitar, cercetător științific coordonator, șeful Laboratorului de cercetare „Paradigma de profesionalizare a cadrelor didactice”, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic (ICITT) al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC); conducătorul proiectului de cercetare „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale,,. Cifrul: 20.80009.0807.45 e-mail: iseneluvicol@gmail.com

CERINȚE FAȚĂ DE AUTORII CARE INTENȚIONEAZĂ SĂ PUBLICE ARTICOLE ȘTIINȚIFICE ÎN REVISTA „UNIVERS PEDAGOGIC”

ISSN 1811-5470
Site: <http://up.ise.md>

Autorii, din Republica Moldova și de peste hotare, care intenționează să prezinte spre publicare în revista științifică de pedagogie și psihologie a Institutului de Științe ale Educației „Univers Pedagogic” articole din domeniul științelor pedagogice, psihologice și socioumanistice, sunt atenționați cu privire la necesitatea respectării unor anumite criterii.

Conținutul articolului trebuie să fie axat pe tematici/probleme științifice de rezonanță fundamentală și aplicativă, să corespundă unui înalt nivel științific, să fie original, să conțină o noutate, să nu fi apărut în altă publicație. Afirmările teoretice trebuie să fie confirmate prin argumente bine puse la punct. Lucrarea trebuie să prezinte interes atât pentru comunitatea științifică și pedagogică, cât și pentru toți cititorii revistei. În mod indispensabil, articolul trebuie să indice distincția dintre viziunea autorului, rezultatele obținute de el și publicațiile anterioare din domeniul de referință.

Articolul prezentat la redacție va fi scris în conformitate cu cerințele general acceptate pentru asemenea publicații, cu două luni înainte de publicare, pe suport electronic și tipărit, *în limba română sau, respectiv, în limbile de circulație internațională (engleză, germană, franceză, rusă)*. Textul va fi tipărit pe o singură parte. Articolul va fi semnat de către autor pe fiecare pagină și se va fixa data prezentării. Volumul articolului va constitui cel puțin 0,25 coli de autor și nu va depăși 0,5 coli de autor.

Elementele grafice (tabele și figuri) vor fi prezentate în original sau exportate în format PDF, imagini la o rezoluție nu mai mică de 300 dpi și vor fi plasate imediat după referința respectivă din text. Toate elementele vor fi însoțite în mod obligatoriu de denumire și număr de ordine (deasupra tabelului, sub figură), sursă și informație suplimentară, la necesitate: note, legendă (sub element). În prezența elementelor grafice, autorii sunt rugați să țină cont de formatul revistei. Într-un articol se acceptă până la 5-8 figuri/tabele.

Structura articolului va cuprinde: 1. Titlul articolului (Times New Roman, bold, 14 pt, centrat); 2. Autorul(ii) articolului (nume, prenume, titlul și gradul științific, afilierea instituțională și adresa de e-mail); 3. Rezumatul (Times New Roman, 12 pt, cursiv, circa 300 de semne, în limba română și engleză); 4. Cuvintele-cheie (în limba română și engleză); 5. Introducere; 6. Conținutul propriu-zis; 7. Concluziile; 8. Recomandările; 9. Referințele bibliografice.

Textul va fi prezentat: cu Times New Roman, 12 pt; interval – 1,5; paper size: A4 210 x 297 mm; margini: top – 15 mm, bottom – 20 mm, left – 20 mm, right – 20 mm, alineat – 10 mm.

Referințele bibliografice se vor plasa la sfârșitul articolului în ordine alfabetică (*Nume, inițiala prenumelui, titlu, editură, an, pagini – cu Times New Roman, 12, Alignment left*). Bibliografia va conține până la 10 surse bibliografice. În text se vor indica trimiterile bibliografice (de exemplu, [5]).

La prima prezentare a articolului, autorul va semna, de asemenea, nota prin care confirmă că a luat cunoștință de cerințele de prezentare a articolului spre publicare.

Totodată, autorul va semna declarația privind responsabilitatea pentru autenticitatea materialului propus spre publicare cu următorul conținut:

Notă: Subsemnatul(a), declar pe proprie răspundere că lucrarea prezentată (titlul articolului) _____ este autentică, fără tentă de plagiere.

Data prezentării: _____

Semnătura: _____

Note: Undersigned, declare under own responsibility that the work submitted (title of the article) _____ is authentic, without touch of plagiarism.

Date of submission: _____

Signature: _____

Recenzenții sunt anonimi. Recenzia se scrie în limba română (engleză, rusă) și este însoțită de semnătura recenzentului (cu grad științific de doctor habilitat, doctor conferențiar sau doctor). În afară de momentele pozitive, în recenzie trebuie să fie menționate, în mod obligatoriu, neajunsurile lucrării sau recomandări care, până la cea de-a doua prezentare, trebuie să fie examinate și îndeplinite de către autorul articolului. În cazul unor situații de conflict, Colegiul de redacție își asumă dreptul de a apela la alt recențent pentru lucrarea în cauză.

Decizia cu privire la publicarea sau excluderea articolului în/din numărul respectiv al revistei se ia de către Colegiul de redacție. Colegiul de redacție nu poartă discuții cu autorul articolului exclus și are dreptul să nu examineze articolele care nu sunt prezentate conform cerințelor. Manuscrisul articolului nu se restituie. Într-un număr al revistei se publică, de regulă, doar un articol al unui autor sau coautor.

**RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL ARTICOLELOR PREZENTATE
REVINE ÎN TOTALITATE AUTORILOR**

***Colegiul de redacție
„Univers Pedagogic”***

Univers Pedagogic

Revistă științifică
de Pedagogie și Psihologie
Nr. 3 (79) 2023

Autorii care intenționează să publice articole
științifice în *Revista UNIVERS PEDAGOGIC*
vor lua cunoștință de condițiile și cerințele
pentru publicare accesând link-ul:
https://up.ise.md/?page_id=8



Hârtie offset. Tipar offset. Font: Cambria Format 60x84/½
Centrul Editorial-Poligrafic al UPS „Ion Creanga” din Chișinău,
MD-2069, str. Ion Creangă, nr. 1, mun. Chișinău, Republica Moldova