

TEME DE PEDAGOGIE GENERALĂ

GAVRIL JITARU OANA
coordonator

Performantica

2015

CUPRINS

Cuvânt înainte / 5

I. Autoeducația - subiect al didacticii moderne (*Ona Anghel*) / 7

I.1. Incursiuni conceptuale / 8

I.1.1. Definirea autoeducației în literatura de specialitate / 8

I.1.2. Învățarea autodirijată - teorie a învățării care argumentează autoinstruirea (autoformarea, deci autoeducația) / 10

I.2. Aspecte de metodologia autoeducației / 12

I.2.1. Metodele autoeducației în literatura de specialitate / 12

I.2.2. Inventarierea și descrierea unor metode și procedee de autoeducație / 16

I.3. Studiu de caz – “clasa de autoeducație” subiect pentru didactica modernă / 20

II. Conceptul de educație sub varii abordări comparative

(*Iulia Mihaela Otomega*) / 24

II.1. Educația – delimitări conceptuale / 24

II.2. Perspective sociale și de autodezvoltare ale educației / 27

III. Competența profesională și competența socială. Corelații din perspectiva unei pedagogii moderne (*Oana Gavril Jitaru*) / 33

III.1. Delimitări conceptuale / 33

III.2. Modele ale competenței profesionale / 37

III.3. Competența profesională și competența socială – interferențe / 43

IV. Educația pentru democrație. Studii și cercetări europene

(*Oana Gavril Jitaru*) / 49

IV.1. Educația pentru cetățenia democratică / 49

IV.2. Parteneriat civic educațional școală-familie-comunitate / 50

IV.3. Rolul școlii în educația cetățenească democratică / 55

V. Educarea competenței civice în România. Studii, cercetări, sondaje de opinie

(Oana Gavril Jitaru) / 64

V.1. Mediul educațional școlar și dezvoltarea competenței civice / 64

V.2. Comportamente civice. Studii și cercetări / 66

V.3. Premise ale educației civice / 72

VI. Educarea comportamentului prosocial – deziderat al pedagogiei moderne

(Oana Gavril Jitaru) / 75

VI.1. Ce este comportamentul prosocial / 75

VI.2. Teorii explicative ale comportamentului prosocial. Principii de educare / 78

VI.2.1. Teorii biologice / 79

VI.2.2. Teorii sociologice / 81

VI.2.3. Teorii psihologice / 83

VI.2.3.1. Teoria cost-beneficiu / 81

VI.2.3.2. Teoria altruismului empatic / 83

VI.2.3.3. Teoria atribuirii / 87

VII. Mass-media și educația – sisteme sociale interferente

(Ona Anghel) / 93

VII.1. Roluri asumate de sistemul educațional și de cel mass-media / 93

VII.1.1. Sistemul educativ / 93

VII.1.2. Sistemul mass-media / 94

VII.2. Funcțiile sistemelor educațional și mass-media - zonă de interferență pentru cele două sisteme sociale / 97

VII.3. De-formarea ca tip specific de interferență pentru sistemele educațional și mass-media / 99

VIII. Educația pentru sănătate. Activitatea fizică și rolul ei în îmbunătățirea calității vieții (Andreea Roxana Linu) / 101

VIII.1. Calitatea vieții. Perspectivă socială și educațională / 101

VIII.2. Educația pentru sănătate. Conceptul de fitness și strategii de îmbunătățire a calității vieții / 103

VIII.3. Influența activității fizice asupra calității vieții / 112

VIII.4. Efecte psihosociale ale educației fizice asupra calității vieții / 117

IX. Implicațiile paradigmei tehnologice asupra cultivării talentelor tehnice (Ona Anghel) / 123

IX.1. Paradigma tehnologică – sensuri comune și sensuri specifice sferelor culturale, economice și educaționale / 123

IX.1.1. Paradigma tehnologică în cultură și economie / 123

IX.1.2. Paradigma tehnologică în educație / 126

IX.1.2.1. Teoria lui Gagne despre instruire / 126

IX.1.2.2. Teoria lui Bloom despre structura / 126
și funcționarea intelectului uman /

IX.1.2.3. Teoria lui Skinner despre instruirea programată / 126

IX.2. Definirea talentului tehnic / 127

IX.2.1. Locul talentului tehnic în modelele teoretice ale definirii supradotării / 127

IX.2.2. Utilizarea tehnicii și a tehnologiei în instruirea și în formarea talentelor tehnice / 129

X. Subiecte generice de didactică: Principii didactice, Proiectare didactică, Metode de predare și de evaluare (Magda Tufeanu) / 134

X.1. Didactica – noțiuni introductive / 134

X.2. Principiile didactice / 135

X.3. Proiectarea didactică / 138

X.4. Metode de predare / 142

X.5. Metode de evaluare / 145

X.5.1. Metodele tradiționale	/ 147
X.5.2. Testul docimologic	/ 148
X.5.3. Metodele alternative de evaluare	/ 149
XI. Educația nonformală și stimularea voluntariatului (<i>Oana Gavril Jitaru</i>)	/ 153
XI.1. Activitatea de voluntariat. Definiție și scurt istoric	/ 153
XI.2. Organizații de voluntariat și campanii sociale	/ 157
XI.3. Resurse comunitare și parteneriate sociale	/ 162
XII. Părintele de azi, elevul de ieri. Impactul experiențelor educative ale părinților asupra atitudinii copiilor față de școală (<i>Zenobia Niculiță</i>)	/ 168
XII.1. Valorile familiei privitoare la educație	/ 168
XII.2. De la valori la atitudini educative	/ 170
XII.3. Tipuri de atitudini ale părinților față de educația formală	/ 171
XII.4. Tendințe atitudinale și schimbarea raporturilor dintre părinți și școală	/ 175
XIII. Dezvoltarea personală de-a lungul vieții – obiectiv al pedagogiei în societatea cunoașterii (<i>Mariana Caluschi</i>)	/ 178
XIII.1. Provocări și efecte ale viitorului extrem.	
Oportunități și resurse ale educației	/ 178
XIII.2. Dezvoltarea personală în societatea cunoașterii	/ 182
XIII.3. Principii și direcții de acțiune în dezvoltarea personală	/ 183

CUVÂNT ÎNAINTE

Avem în față o culegere de texte, sinteze tematice ale unor cercetători, în majoritate tineri, dar cu experiență în investigația pedagogică și cercetarea - acțiune în practica educațională și abili în a valorifica modelele specialiștilor predecesori și a le îmbina integrator cu elemente proprii de inovare și flexibilitate la schimbare. Obiectivul volumului pare a fi un răspuns la provocările zilei față de mediului educațional, un suport teoretic bine documentat și bine argumentat pentru fundamentarea soluțiilor posibile la problemele profesorilor, ale elevilor și studenților, și nu în ultimul rând, ale părinților.

Unele dintre temele tratate sunt proprii literaturii clasice, altele sunt probleme generate de schimbările macro și microsociale, de cele economice, politice, naționale sau globale.

Temele clasice, îndeosebi cele care tratează conceptele de educație și competență, sau direcțiile de intervenție formativă – cum sunt educația pentru democrație, educația pentru sănătate – sunt abordate într-un orizont referențial care se intersectează cu arii de investigare nou definite în cercetarea științifică, precum „cetățenia democratică”, respectiv „calitatea vieții” și sunt prezentate într-o terminologie pedagogică modernă.

Printre temele pedagogice propuse în această carte, problematica socială a educației este tratată pe măsura importanței sale în formarea tinerei generații, în abordări multidimensionale, de la cea individuală – competența profesională, socială și civică – la cea instituțională, ca deziderat sistemic al instituțiilor de educație.

Se regăsesc în acest volum teme noi în discursul pedagogic din România, precum cele care privesc voluntariatul ca resursa formativă, sau teme mai puțin popularizate în literatura curent recomandată pentru formarea inițială a personalului didactic, cum ar fi autoeducația, dezvoltarea personală continuă, cultivarea talentelor tehnice, problematica interferenței cu mass-media, teme care bine valorizate pot sluji

intens interesele studenților și ale profesorilor, dincolo de dimensiunea didactică a ocupațiilor lor actuale.

Acest volum, prin conținutul tematic al lucrărilor și nivelul calitativ de realizare, are o valoare științifică reală și valoare funcțională incontestabilă, ca un sistem de texte pentru aprofundarea disciplinelor pedagogice în formarea inițială și continuă a competenței didactice.

Prof. univ. dr. Maria Ileana Carcea
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic
Universitatea Tehnică "Gheorghe Asachi" din Iași

I. Autoeducația - subiect al didacticii moderne

Ona Anghel

Argument

Dintre toate influențele care se exercită asupra noastră, alegem conștient sau inconștient acele dimensiuni care ne ajută să dezvoltăm și să promovăm propria persoană, propria devenire, deci și propria educație. Alegem funcție de interesele pe care le avem, de obiectivele pe care ni le construim și desigur, funcție de propria noastră istorie, toate acestea urmând să influențeze modul de a gândi și acționa. Aceasta este autoeducația. Este educație la care contribuim prin propriile decizii. Dacă în cazul educației formale, nonformale sau informale altcineva decide ce anume trebuie să învățăm, prin ce metode și cu ce mijloace să ajungem la schimbări în comportament și gândire și tot altcineva ne evaluează, în cazul autoeducației singurii decidenți suntem noi. Noi înșine hotărâm cum ne formăm și ne informăm.

Autoeducația este o tema nou intrată în lista obiectelor de studiu ale didacticii, alături de educația adulților (Ionescu, M., 2004), iar acest fapt în ciuda vechimii pe care conceptul o are și în ciuda diverselor încercări de teoretizare a metodelor și tehnicilor de autoeducație. Totuși de un “manual de auto-didactica” nu avem parte, sau cel puțin nu l-am identificat, deși este o mare nevoie de el. Evoluția tehnică atât de rapidă și perisabilitatea informațiilor cer educare permanentă, iar, pentru a avea eficiență maximă, educarea permanentă trebuie să fie însoțită de un arsenal de metode și tehnici de autoeducație pe care fiecare dintre noi să le dețină.

Prin lucrarea de față ne dorim să creionăm câteva aspecte ce țin de partea didactică a autoeducației, atingând cinci obiective: identificarea liniilor directoare în definirea conceptului de autoeducație, recenzarea și analiza clasificărilor metodelor și tehnicilor de autoeducație culese din literatura autohtonă, explicarea sumară a câtorva dintre metodele de autoeducație și descrierea unui studiu de caz în care autoeducația este titlul unui curs oferit de o universitate americană.

I.1. Incursiuni conceptuale

I.1.1. Definirea autoeducației în literatura de specialitate

Autoeducația este un concept care a fost analizat în nenumarate rânduri de către pedagogii teoreticieni și nu doar de ei. Încă din vremea filosofilor antici ai Greciei problema autoeducației, a desăvârșirii personale prin puterea propriei dorințe, era una frecvent dezbătută. Nu întâmplător pe zidul intrării la oracolul din Delphi era scris “Cunoaște-te pe tine însuși!”. Cunoașterea propriilor slăbiciuni și a propriilor talente putea și trebuia să fie punctul de pornire al tuturor acțiunilor. Evident și al celei de autoinstruire și autoformare.

La începutul secolului autoeducația era definită foarte simplu (Bunescu, A., 1996, 31): “L’education de soi meme” (Dubois, P., 1910) sau “Educația prin sine însuși” (Aslan, G., 1912). În Dicționarul de pedagogie coordonat de Dumitru Salade (1979), autoeducația este definită ca “Activitatea conștientă, intenționată pe care un individ o desfășoară pentru formarea sau desăvârșirea propriei persoane.” Andrei Barna (1996), oferă o definiție la fel de sumară „autoeducația reprezintă activitatea ființei umane desfășurată în scopul perfecționării propriei personalități.”

Ioan Nicola (1996), oferă o definiție în care clarifică și diferențele dintre termenii de autoinstruire și autoformare din compnența autoeducației. Pentru autorul citat “autoeducația presupune acțiunea de a învăța singur; este o acțiune a insului asupra sa. Ea vizează toate laturile devenirii umane. Dacă este vorba de învățare de cunoștințe, atunci ea îmbracă forma autoinstruirii (autoinformării), dacă vizează aspecte ce țin de structura personalității umane, îmbracă forma autoformării (morale, estetice, intelectuale, fizice, etc).”

În enciclopedia on-line wikipedia găsim o definiție a unui concept strâns legat de autoeducație – autodidacticismul. Este un concept care definește activitatea autodidactului – persoana care se autoinstruiește. Este vorba despre cineva care are un entuziasm deosebit în a se autoeduca și un înalt nivel de auto-motivare. Aceste abilități au condus către succes multe persoane faimoase, se mai adaugă în enciclopedie.

Pedagogia generală a lui Constantin Narly are un capitol anume destinat autoeducației. Cheia în definirea conceptului este după pedagogul român substituirea educatorului, a profesorului, cu societatea și cu valorile morale ce-l direcționează pe

autodidact. „Educatorul deși lipsește din ea în forma concretă a ființei ce îndrumă conștient dezvoltarea elevului, nu este mai puțin prezent în dedublarea aceluia ce face efortul autoeducativ, și rolul de îndreptar pe care lumea valorilor saciale și etice le are asupra lui. (...) ...trebuie să ne gândim la rolul încă mai puternic al valorilor morale, care se pot manifesta chiar și împotriva societății” (Narly, C. 1996). Și deoarece în drumul către idealul uman al fiecăruia sunt importante sentimentele și voința, educația sentimentelor și educația voinței sunt deosebit de importante în viziunea lui Narly indiferent dacă educatorul este profesorul sau educatul însuși. Barna (op. cit.) aduce argumente ale necesității autoeducației ca activitate de formare continuă, conștientă și interesată a fiecărei persoane. Autorul vorbește astfel de cinci „baze” ale autoeducației: baza psihologică, baza socială, baza pedagogică, baza fiziologică și baza viitorologică.

Specificul psihologic al autoeducației este legat de un lanț de fenomene motivaționale, așadar acestea constituie baza psihologică a autoeducației: dorința de adaptare socială superioară, nemulțumirea față de realizările anterioare, dorința de autodepășire, etc. Nivelul calitativ al culturii generale, ritmul schimbărilor educaționale, conținutul constant al activităților extraprofesionale, etc. sunt elemente de constituie baza pedagogică a autoeducației. Baza fiziologică a autoeducației vine din importanța regimului de viață rațională, iar baza viitorologică din schimbările permanente și extrem de rapide aduse de specificul societății postindustriale.

Vârsta la care se poate vorbi că o persoană este capabilă de acte autoeducative – care implică pe de o parte dorința de autoeducație și pe de altă parte capacitatea de punere în practică a acestei dorințe – este plasată în jurul sfârșitului pubertății și începutul adolescenței, după cum conchide literatura de specialitate (Gross, R., 1975, apud. Năstăsescu, S și Toma, S., 1989 și Barna, A., 1996). Totuși, în cele mai multe situații procesul de autoformare debutează mai târziu, în tinerețea primară, însoțind și completând influențele educaționale ale factorilor externi.

I.1.2. Învățarea autodirijată - teorie a învățării care argumentează autoinstruirea (autoformarea, deci autoeducația)

Pornind de la aserțiunea conform căreia “nu există un mod infailibil de învățare și nici de predare” (Ball, S. în Ionescu, M. și Radu, I., 1995) vom susține că nu putem considera că se obțin rezultate mai bune prin educare sau prin autoeducare, prin instruire sau prin autoinstruire. În fapt cele două categorii de experiențe trebuie să se împletească pentru dezvoltarea personalității umane.

Începând cu anii '70- '80, ca urmare a reacțiilor studenților germani la specificul sistemului de învățământ considerat rigid, rămas în urma realităților sociale, intră în pedagogie un termen nou – acela de învățare autodirijată. Se consideră că educația cu privire la “lume și viață” pentru schimbări sociale pozitive este autodeterminată și este posibilă și în afara instituțiilor de învățământ. Fenomenul s-a generalizat treptat și au devenit drept teme pentru instruire autodirijată și învățarea unei limbi străine, ecologia, etc. Pe măsura ce grupurile de lucru s-au mărit, iar activitățile de învățare autodirijată s-au extins, s-a recurs la angajarea de personal pedagogic calificat. Din anii '90 încep să se înființeze din ce în ce mai multe organizații care oferă programe de învățare autodirijată adresate adulților. Se poate vorbi prin urmare despre un concept nou « învățarea autodirijată instituționalizată » Se adresează mai ales adulților.

Învățarea autodirijată (*self directed learning* sau *self guided learning*) sau tradus strict, învățarea direcționată spre sine, “descrie un proces în care inițiativa o dețin indivizii, cu sau fără ajutorul altora, referitor la diagnosticarea propriilor nevoi de învățare, formularea scopurilor învățării, identificarea resurselor umane și materiale ale învățării, alegerea și implementarea unor strategii de învățare adecvate, evaluarea rezultatelor învățării” (Knowels, 1975, În Siebert, H., 2001)

Așa cum se consideră și în cazul autoeducației, trebuie spus că nu toate persoanele pot înregistra succes în învățarea autodirijată. J. Reischman (1999 apud Siebert, H., 2001) susține că cercetările americane indică condiționarea succesului în activitățile de învățare autodirijată de o serie de caracteristici ale celui care învață : flexibilitate, reflexivitate, curiozitate, logică în gândire, responsabilitate, conștiința justeii valorii a propriei persoane, posesie de metode de învățare și de evaluare eficiente.

Se impune să punctăm o observație pe care o realizează Siebert în legătură cu educația autodirijată. Autorul susține că prefixul “auto” așezat lângă diferite noțiuni (de ex : dirijare, determinare) a fost și este controversată. Activitățile autocontrolate și autodirecționate, autodeterminate pot avea loc și în interiorul instituției școlare. Nu tot ce se învață în școală este determinat din exterior. Prin urmare nu spațiul fizic indică dacă o persoană parcurge o experiență de învățare determinată sau autodeterminată ci modalitatea lui de a acționa în învățare. În cazul învățării autodeterminate, omul învață din propria inițiativă, acordând timp flexibil învățării și contexte, spații fizice diferite. Este autonom în stabilirea obiectivelor, iar conținuturile tematice sunt liber alese. Faptul că autodirijarea este bazată, de fapt, pe autoorganizare și că se exprimă cel mai bine în „gradele de libertate” în raport cu învățarea este susținut și de alți autori. Astfel, Gnahn (1998) susține că educația autodirijată se manifestă în

- deciziile referitoare la proiectele de învățare;
- prioritățile în domeniul nevoilor și al interesului de a învăța;
- justificarea obiectivelor învățării;
- utilizarea publicațiilor și a altor materiale ajutătoare;
- alegerea unor stiluri și strategii de învățare;
- evaluarea rezultatelor învățării.

Pentru o înțelegere mai bună a învățării autodirijate, Siebert ne enunță și explică un set de principii sau teze ale fenomenului în discuție. Iată o sinteză pe care am realizat-o:

- *Nu este compatibilă cu pedagogia normativă* – învățarea autodirijată este eliberată de norme, cel care învață are voie să facă orice consideră că este în beneficiul creșterii sale intelectuale și morale, dar este responsabil de actele sale.
- *Pune accent pe însușirea și nu pe transmiterea cunoștinșelor* – de cele mai multe ori cei cărora li se adresează activitatea didactică rămân necunoscuți, profesorul construind pentru ei un set de obiective de atins în cadrul fiecărui curs (cel mai frecvent de tip cognitiv, arareori de tip psiho-motor și în cazuri foarte speciale de tip afectiv). Fiecare persoană care decide să apeleze la învățarea autodirijată trebuie să identifice eventualele

deficite în propria formare rezultate în urma unui act didactic tocmai descris și să decidă dacă dorește să «coloreze» prin autodirijare și acea zonă personală.

- *Suportă o determinare biografică* – toate cunoștințele noi trebuie conectate la experiența anterioară.

- *Este o activitate bazată pe autoresponsabilizare* – fiecare decide ce și cât învață.

- *Separă principiul instruirii de cel al învățării* – dat fiind faptul că ceea ce învață fiecare persoană este în legătură cu experiența sa anterioară, cu structurile sale neorologice unice din cauza acestei experiențe individuale, se poate spune că ceea ce spune și ce crede profesorul (învățătorul, instructorul) este diferit de ceea ce aude și ce înțelege elevul. Prin urmare profesorul, prin instruire, poate provoca învățarea dar nu poate asigura interiorizarea ei.

- *Necesită contexte sociale* – pentru feedback, argumente, contraargumente, comparații, etc.

- *Se referă atât la metodele învățării cât și la tematicile învățării* – didactica tradițională presupune că temele planificate și incluse în programa de studii sunt și temele pe care le parcurg toți cursanții, didactica ce susține învățarea autodirijată însp, presupune libertatea fiecăruia în alegerea temelor de studiu și de învățare. Aceste teme care par foarte interesante celui care învață la început pot să devină mai apoi, după parcurgere totală sau parțială, lipsite de interes din diferite motive sau pot fi sursa pentru alegerea unor noi teme (diferite total sau în continuarea celor de pornire.)

- *Este un proces cognitiv și emoțional totodată* – starea emoțională determină dispoziția pentru deschidere cognitivă. Emoțiile dirijează atenția, concentrarea, chiar și alegerea temelor și a metodelor de studiu. Învățarea ca act și ceea ce înveți, noutatea, trebuie să-ți producă plăcere. Asta va genera curiozitate, perseverență, optimism, răbdare.

I.2. Aspecte de metodologia autoeducației

I.2.1. Metodele autoeducației în literatura de specialitate

Metoda reprezintă după vechii greci “drumul spre”, “calea de urmat” pentru atingerea unor scopuri determinate. Prin urmare în autoeducație este foarte important ca fiecare să-și fixeze corect, realist scopuri și doar astfel eficiența metodelor poate fi garantată. Ion Cerghit (1980) spune ca metoda aduce o serie de indicații, de prescripții, de reguli cu privire la modul cum trebuie să se acționeze. În autoeducație ține de fiecare cum va ști să gestioneze aceste indicații. Prin urmare avem nevoie și de o pregătire în acest sens (care poate fi de natura autodidacticistă sau didacticistă).

Literatura de specialitate oferă taxonomii ale metodelor de autoeducație, însă deseori fără specificarea criteriilor de clasificare. Trei pedagogi romani – A. Barna, A. Bunesu și I. Comănescu – publică în același an, 1996, trei lucrări ale caror tema de analiză este autoeducația. În aceste lucrări sunt capitole mai mari sau mai mici destinate metodelor și procedeele de evaluare. Înaintea acestora, în 1989, două autoare Năstăsescu Steliana și Toma Steliana au propria viziune asupra metodelor de autoeducație. Este o viziune pragmatică ce vine din dorința de a-i informa și forma pe profesori cu privire la fenomenul autoeducației. Vom prezenta în cele ce urmează clasificările metodelor de autoeducație așa cum le vad cei cinci autori, urmând să descriem apoi câteva dintre metode.

În lucrarea sa, Andrei Barna (1996), oferă patru direcții de abordare a taxonomiilor metodelor autoeducației – trei ale unor alți autori și o a patra personală. Prima direcție identificată de autorul citat este dedusă de către Stern, Forster și Kersensteiner din concepția precum că omul are tendințe agresive înăscute și prin urmare metodele de autoinstruire, de autoformare a personalității, trebuie să fie centrate pe autoconstrângere. Evident că această concepție este criticată pentru minimizarea sensului autoeducației.

O a doua direcție de abordare a metodelor autoeducației identificată de Barna se află în legătura dintre educație și autoeducație și implică deducerea metodelor autoeducației din educație. Exercițiul devine autoexersare, aprecierea prin recompensa sau pedeapsă devin autorecompensă și autopedepsă, s.a.m.d. Este și aceasta o direcție de abordare restrictivă

pentru că nu toate metodele educației pot genera, prin transformarea subiectului educației în obiect, metode de autoeducație.

O a treia direcție de clasificare a metodelor autoeducație o identifică Barna la autorul de origine rusă A. Aret (1964), care enunță trei categorii de metode. Metode care dezvoltă rațiunea (autoconvingerea, autosugestia, programul personal, regulile personale), metode care dezvoltă sentimentele (autoconsolarea, autostimularea, autopedepsirea) și metode care dezvoltă voința (autocomanda, autointerzicerea, autoaprobarea, jurământul).

Concepția de la care pornește Barna atunci când realizează propria clasificare a metodelor de autoeducație este cea conform căreia “procesul autoformării personale poate fi examinat în lumina metodologiei cibernetice... autoeducația fiind un proces de comandă și control, un caz particular al autoconducerii și autodirijării în scopul autoperfecționării.”

Din această perspectivă autorul realizează următoarea taxonomie a metodelor autoeducației:

- Metodele și procedeele de precizare a conținutului autoeducației: programul autoeducației, regulile personale, deviza, jurnalul intim.

- Metodele și mijloacele de autocontrol: autoobservația, autoanaliza, reflecția personală, autocontrolul și autoraportul.

- Metodele și procedeele de autostimulare a preocupărilor de autoeducație: autoconvingerea, autocomanda, autoaprecierea, autosugestia, comunicativitatea, exemplul, jocul, autoexersarea.

- Metode și procedee de autoconstrangere: autodezaprobarea, autocomutarea, autorenunțarea.

Alexandru Bunescu (1996), clasifică metodele funcție de domeniul psiho-comportamental al ființei, considerând că sunt trei căi prin care omul se autoperfecționează, se autoeducă: calea cognitiv-informativă, calea afectiv-motivatională și calea volitiv-acțională.

- Căi cognitiv-informative: metoda lecturii, învățarea din cărți și din mass media; experiența personală; analiza și autoanaliza, evaluarea și autoevaluarea, critica și autocritica; exemplul, imitația și modelul; sugestia și autosugestia; conștientizarea.

- Căi afectiv-motivaționale: empatia – autoempatia; încrederea în sine; declanșarea pasiunilor

- Căi volitiv- acționale: exercițiul; controlul și autocontrolul, critica și autocritica; metoda discernerii și a hotărârii personale; metoda angajării și automobilizării, metoda ciberneticii și conexiunii inverse, metoda stăpânirii de sine.

Și clasificarea oferită de Ioan Comănescu (1996) este perfectibilă dat fiind faptul că unele dintre metodele cognitiv - informative au nuanță afectivă. Comănescu, în lucrarea publicată tot în 1996, “Autoeducația azi și mâine”, identifică șapte metode de autoevaluare, din una dintre ele derivând alte unsprezece procedee:

- autopersuasiunea
- exercițiul
- autostimularea: adaptarea unui model de om, folosirea portretului, maxima de viață, raționarea, compensarea, resemnarea, raționalizarea, simularea/ disimularea, proiectarea vinovăției personale, regresivitatea, echilibrarea
- autoconstrângerea
- jurnalul
- autoanaliza
- autoevaluarea

Lista metodelor și procedeele de autoeducație oferită de Ioan Comănescu este una vastă, fără să fie redundantă, iar explicațiile pe care le aduce în descrierea fiecăreia dintre metode/procedee aduce informații detaliate și foarte clare. Un criteriu de clasificare ar fi fost însă de bun augur la “înfrământarea” concepției domniei sale privitoare la metodologia autoeducației.

Când analizează problema metodologiei autoeducației două autoare - Năstăsescu Steliana și Toma Steliana (1989) - au în vizor pe de o parte înfrământarea elevilor cu metode și mijloace de autoeducație și pe de altă parte pregătirea elevilor pentru autoinstruire. Prin urmare autoarele oferă o listă de metode și procedee de autoinstruire cu sfaturi pentru profesorii adolescenților ce urmează să intre pe tărâmul autoeducației: angajarea – cu formele sale: angajamentul individual, angajamentul scris, darea de seamă, raportul verbal;

programul de autoeducație; convorbirea; studiul biografiilor unor oameni de seamă; și autoanaliza, autocontrolul, autostimularea, autoaprecierea, autocomanda, autosugestia.

În ceea ce privește pregătirea elevilor pentru autoinstruire un factor important îl constituie ajutarea elevilor pentru însușirea tehnicilor de munca intelectuală. Aceasta presupune cunoașterea și respectarea igienei muncii intelectuale, organizarea muncii intelectuale și metodologia muncii intelectuale. Iată metodele și tehnicile ce intră în lista de pregătire pentru munca intelectuală: folosirea manualului, elaborarea planului de idei, notele de lectură, orientarea lecturii suplimentare, orientarea preocupărilor de cercetare, efectuarea temelor pentru acasă, dezvoltarea capacității de organizare a sistemului de autoinstruire.

1.2.2. Inventarierea și descrierea unor metode și procedee de autoeducație

Pentru că, în mare, sunt trei momente care conduc spre o acțiune autoeducativă (stabilirea obiectivelor, atingerea acestora și evaluarea atingerii obiectivelor), vom lua acest criteriu pentru o clasificare a metodelor de autoeducație: metode de fixare a scopurilor; metode de susținere a stabilității în sarcina autopropusă - care pot fi pe de o parte metode de autocontrol și pe de altă parte metode și procedee de autostimulare a preocupărilor de autoeducație; metode de autoevaluare.

Metode de fixare a scopurilor și a conținuturilor autoeducație

Programul autoeducației este o metodă care implică pe de o parte stabilirea unei liste cu obiective de atins (virtuți și trăsături de personalitate de format sau de modificat, cărți de citit, muzică de audiat, examene de pregătit, un stil de viață sănătos, etc.) și pe de altă parte stabilirea unui orar după care acele obiective trebuiesc atinse, pe zile, săptămâni, luni. Forma tabelară de construire a programului se pare că este cea mai eficientă. Întocmirea tabelului poate să nu ridice probleme prea mari dacă persoana care-l realizează știe foarte bine ce dorește să schimbe sau să adauge la sine, însă punerea lui în practică poate fi dificilă. De aceea bifarea fiecărei mici realizări în tabel poate fi considerată un procedeu de autocontrol.

Din punctul de vedere al duratei, Barna clasifică programele în: situative (elaborate pentru o situație concretă și pentru o perioadă apropiată – pregătirea unui examen); curente

(elaborate pentru o listă de obiective de atins pentru o perioadă scurtă sau medie); de perspectivă (elaborate pentru o listă de obiective de atins pentru o perioadă scurtă sau medie)

Activitatea planificată are multe valente pozitive asupra dezvoltării personalității, însă trebuie să se țină cont de respectarea unui echilibru în program. Odihna și munca trebuie să alternate astfel încât programul să nu transforme activitatea de autoformare într-una rigidă, apăsătoare, obsesivă.

Regulile personale sunt acele linii directoare ale activității celui care se autoeducă ce sunt fixate de fiecare, funcție de structura sa de personalitate. Pot fi reguli legate de organizarea timpului, de conduita morală, etc., dar pot fi și reguli de respectat în cazul punerii în practică a programului de autoeducație.

Asemănătoare regulilor personale este și *deviza*. Deviza este o regula generală care este exprimată concentrat și al cărei conținut, reprezentat printr-un cuvânt îndemn sau o propoziție cu nuanță exclamativă, reprezintă regula de baza a vieții. Ca deviză se pot lua expresii sau fraze scurte, zicători, maxime, un vers dintr-o poezie, etc. Pentru o persoană al cărei scop ar fi acela de a asimila arta compromisului o posibilă deviză ar putea fi „Dă-i Cezarului ce-i al cezarului și lui Dumnezeu ce-i al Lui Dumnezeu!”. Mulți oameni de seamă au folosit ca mijloc de autoeducare, printre altele deviza. Deviza directoare a vieții lui Kant și care a devenit inscripție pe mormântul lui este una deosebit de complexă - „Cerul înstelat deasupra mea și legea morală în mine!”

Adaptarea și adoptarea unui portret sau a unui model. Ființa umană are mereu nevoie de modele, iar această nevoie se manifestă în toate sferele de activitate. Rolul stimulativ al modelului a fost relevată încă din antichitate. Comănescu citează din scrierile lui Epictet : „Dacă ceva pare greu de realizat pentru tine, să nu socotești că este cu neputință oricărui om; dar dacă ceva este posibil omului în general și potrivit naturii sale, consideră că acest lucru poate fi înțeles și făcut de către tine.” (Comănescu, I., 1996). În lucrarea citată, Comănescu identifică și descrie trei etape de urmat pentru autostimulare prin adoptarea unui model. Cele trei etape sunt: cunoașterea de sine și alegerea modelului, meditația asupra modelului de om ales odată cu elaborarea unui plan de activitate care să ne conducă către

asimilarea trăsăturilor pe care le dorim și, a treia etapă, transpunerea în viață a planului întocmit astfel încât modelul să fie interiorizat.

Metode de susținere a stabilității în sarcina autopropusa – de autocontrol și de stimulare a dorinței de autoeducație

Autoobservația constă în observarea propriei conduite și a trăirilor personale și presupune o înaltă exigență, detașare personală și obiectivitate ridicată. Autoobservația poate fi directă, realizată pentru “aici și acum”, sau poate fi retrospectivă pe baza memoriei sau a înscrisurilor despre sine. Autoobservarea este cu adevărat eficientă dacă este urmată de o intervenție. Și de această dată este importantă păstrarea unui echilibru personal pentru că autoobservarea poate degenera în contemplare și narcisism, rămânând fără un rezultat care să ducă la autoperfecționare.

O formă mai profundă a autoobservației este *autoanaliza*. Diferența majoră între cele două o constituie faptul că autoanaliza poate fi realizată doar post eveniment, prin urmare este și o metodă de autoevaluare. Acest procedeu presupune în prima fază o comparație între ceea ce persoana și-a propus și ceea ce ea a realizat, iar apoi o imagine a posibilităților de schimbare în bine, dacă identificăm lipsuri.

Autoconvingerea este o metodă care implică reglarea comportamentului nostru în urma unei dileme (ușor - greu) exprimate verbal sau nu, în direcția care pare la prima vedere cea mai dificilă, care necesită muncă multă, care necesită renunțarea la niște obiceiuri nocive sănătății. Pentru autoconvingere se poate apela la lecturi suplimentare, la discuția cu apropiații, la construirea unui inventar pro și contra chestiunii dilematice. Autopersuasiunea implică convingerea propriei persoane pentru a face ceva, dat fiind faptul că originea cuvântului „a persuadea” este latină (per =prin și suadeo= a sfătui) și înseamnă a convinge, a face pe cineva să fie de acord cu o opinie, teorie, etc, prin sfaturile primite. Dacă întrebarea la care răspunde persuasiunea este: „Cum putem face ceea ce trebuie făcut?” (Pavelcu, V., 1968) întrebarea la care răspunde autopersuasiunea devine „Cum pot face ceea ce trebuie făcut?” În acest caz sfaturile sunt identificate și oferite de propria persoană. Poate apare un conflict interior a cărui rezolvare cere o înaltă conștiință de sine, o autocunoaștere și o

autoanaliză autentice. Trebuie să se ajunga la o hotărâre exprimată ferm, cât mai scurt, iar această hotărâre poate fi chiar și o deviză. (“Înainte!”).

Autocomanda succede situației dilematice care a solicitat utilizarea autoconvingerii pentru a putea fi depășită. Momentul fermei hotărâri luate în urma procesului de autoconvingere reprezintă tocmai autocomanda.

Exercițiul este o metodă fundamentală în autoeducație determinând eficiența multor altor metode (Barna, A., 1996, Comănescu, I., 1996). Constă, după cum se știe, în repetarea conștientă și perseverentă a unor acțiuni care vor conduce către însușirea sau perfecționarea unor capacități. Pentru că omul își propune prin autoeducație să se perfecționeze în diferite domenii, vom spune că va apela distinct la exercițiu moral, exercițiu intelectual, exercițiu religios, exercițiu fizic, etc. Lipsa unei aptitudini poate fi corectată prin apelul la exerciții tenace, la fel cum prezența unei aptitudini poate fi diminuată până la abolirea ei fără exersare. Marile succese ale gimnaștilor, muzicienilor, chirurgilor, etc. sunt datorate orelor petrecute cu tenacitate în dezvoltarea propriilor talente. Pentru ca exercițiul să aibă eficiența dorită în autoeducare este nevoie să se aleagă scopul, să se gasească resursele motivaționale de atingere a scopului propus, să se gradeze efortul depus pentru atingerea scopului și să se evalueze pe parcurs și la final rezultatele obținute.

Metode de autoevaluare

Autocontrolul în autoeducație presupune o conștientizare în permanență a propriilor acțiuni formatoare și se poate realiza în diferite modalități. Completarea tabelului din programul de autoeducație poate fi un procedeu eficient de autocontrol. NU este însă neapărat ca acesta să se realizeze printr-un instrument. O conștiință vie, obiectivă, analitică poate genera și comportamente ce indică autocontrolul.

Autoaprecierea (vs. *Autocritica*.) presupune cunoașterea propriei valori, a sumei calităților și a defectelor, a trăsăturilor de personalitate pozitive și a celor negative negative, a cumulului de competențe prezente. Este foarte importantă obiectivitatea. Fiecare trebuie să își recunoască și plusurile și minusurile personale pentru a fi apoi capabil să utilizeze la maxim potențialul și să diminueze efectele slabiciunilor.

Autoconstrângerea

I.3. Studiu de caz – “clasa de autoeducație” subiect pentru didactica modernă

Este adesea susținută ideea că școala trebuie să pregătească oameni care să fie apoi capabili de autoeducație. Idealul educațional românesc, prin care se dorește formarea unor cetățeni creativi și autonomi, conduce și el către această idee. Totuși în școala sunt foarte rare exemplele în care autoeducația este abordată în mod explicit, iar acest lucru se întâmplă chiar și în facultățile de profil. Documentarea cu privire la fenomenul autoeducației m-a condus către un studiu de caz interesant, un exemplu de bună practică în care autoeducația este abordată explicit printr-un curs, pe care îl voi rezuma în cele ce urmează în dorința de ai surprinde filosofia de funcționare. Studiul se numește “The Study of Self-Education as a Graduate Course and Illustration of what an In - Service Education Shod Be”, este propus de Cristodoulon, N., ca articol în 2003, pentru baza de date despre educație – ERIC (Education Resources Information Center) (www.eric.ed.gov)

Fiecare program educațional își are resursele într-o filosofie de funcționare bazată pe un set de paradigme și teorii referitoare la instruire și/sau la formare, la predare și/sau la învățare. Studiul propus de Cristodoulon, N. Pornește de la o teoria a lui Schubert, 1997, care utilizează trei orientări curriculare pentru a ilustra consistența de informații în curriculum. Cele trei orientări sunt: intelectual tradiționalistă, social behavioristă și experiențialistă. Conform teoriei intelectualist-tradiționaliste curriculum-ul ar trebui să fie proiectat prin prisma artelor liberale, iar învățarea să se realizeze prin apelul la marile opere ale lumii. Scopul ar fi dezvoltarea minții, a intelectului și conectarea fiecărei persoane implicate în învățare la marile idei și întrebări ale vieții. Cum se oglindește această teorie în autoeducație? Apelând la propriile calități de voință și la interesul propriu fiecare poate alege să studieze viața marilor personalități care au îmbogățit umanitatea și au produs schimbări în idei sau în practici, și a operelor acestora. Aici se pot găsi modele de strategii de autoeducație practicate de diferite personalități, iar fiecare poate să aleagă din această zestre ce i se potrivește cel mai mult. În plus, în marile opere se pot identifica idei care să transforme viziunea asupra vieții și care să schimbe importanța valorilor celui care le studiază.

Conform teoriei social-behavioriste este importantă proiectarea operațională a formării și dezvoltării de aptitudini și achiziționării de noi cunoștințe. Știința și tehnologia

trebuie să devină curriculum-ul însuși pentru că acestea aduc instrumentele necesare dezvoltării umanității dacă sunt utilizate corect, altfel pot fi mai degrabă distrugătoare. Prin urmare, elevii și studenții trebuie să studieze în această direcție, să cunoască modalitățile prin care știința și tehnica pot face din lume un loc mai bun, să își aproprieze instrumentele evoluției. Prin autoeducație și educarea sinelui se formează disciplina în învățare și se dezvoltă capacități necesare experimentării noului. Fiecare trebuie să-și testeze propriile talente și cunoștințe pentru a vedea dacă ceea ce deține (mai) este conform cu evoluția cunoașterii în lume. Din acel punct trebuie să se continue cu autoperfecționarea. Dacă se identifică un comportament benefic, util propriei formări ulterioare, acela trebuie exploatat la maxim; dacă dimpotrivă, se identifică un comportament care frânează evoluția personală ulterioară el trebuie anihilat și abandonat.

Conform celei de a treia teorii, teoria experiențialistă, dialogul și împărtășirea de experiențe și idei cu alți oameni ar trebui să fie partea componentă principală în procesul educării. Fiecare om este agentul propriei sale învățări. Învățarea trebuie să pornească de la propria experiență și trebuie să crească în propria experiență. Din această perspectivă, interesele și experiențele celor care învață trebuie să fie sursa proiectării și aplicării curriculum-ului. În ceea ce privește autoeducația privită din această manieră de interpretare, ea se întâmplă, începe, atunci când lumea interioară a fiecăruia întâlnește lumea exterioară. Aceste întâlniri modifică structura lumii interioare și produc schimbări și creșteri personale. Individul se mută în noua sa lume schimbată și devine o persoană nouă, cu noi aspirații și noi interese. Reconstructura experienței și acordarea de multiple sensuri acestor experiențe ne conduc către posibilități noi și a ne descoperi și prin urmare oferă starturi noi unor noi experiențe de autoeducație.

Primul obiectiv al cursului a fost acela de a teoretiza autoeducația pentru a fi foarte clar de ce acest concept poate fi un domeniu de interes. Al doilea obiectiv a fost acela de a deschide posibilități de autocunoaștere și autoexplorare astfel încât să se găsească noi resurse pentru autodezvoltare. Acestea au fost atinse prin discuții între colegi, reflecții asupra propriilor experiențe, dezbateri pe baza unor lecturi selectate în prealabil și pe baza unor lucrări compuse chiar de către cursanți, etc

Grupul de cursanți era format din șaptesprezece persoane, dintre care jumătate erau cadre didactice. Toți cursanții erau persoane dedicate, cu diferite contribuții pentru dezvoltarea comunităților, deci persoane a căror experiență era deosebită, bogată, interesantă pentru a fi împărtășită și altora. Întâlnirile au fost săptămânale, derulându-se pe parcursul a patru luni. Fiecare întâlnire a durat cate trei ore.

În loc să se ofere o programa a cursului cu o lista tematica, cursantilor li s-a oferit o programa deschisă, plină de întrebări, care urma să fie completată chiar de către ei pe măsura ce activitatea progresa. Conținuturile, sursele pentru autoeducație au fost: artele, experiența și gândurile cursanților, imaginarea unor posibile experiențe educaționale și lecturile. Poezia, literatura, dansul, yoga, fotografia, pictura, sculptura sunt doar cateva exemple de surse din zona artei care au fost exploatate pentru identificarea propriului potențial de autoeducație. Toate acestea sunt zone de interes sau fac parte din experiența anterioară a cursanților și au fost valorificate pentru ca fiecare să vadă lumea, realitatea în diferite feluri (Eisener, 2000, în lucrarea citată). Lecturile au fost și ele surse pentru autoeducație, oferind modele noi de viață prin intermediul personajelor. Colaborarea, comunicarea de idei, dezbaterile pe marginea celor citite au fost folosite drept tehnici la care fiecare ar putea apela și după încheierea cursului pentru a-și clarifica concepte, teorii, etc. Pentru ca orice act de autoeducație are un moment de autoevaluare, iar asigurarea obiectivității trebuie făcută printr-o confruntare propriei credințe cu a altora și activitatea aceasta s-a încheiat autoevaluativ.

Interesant pentru acest curs este faptul ca participanților nu li se ofera tehnici explicite de autoeducare, ci sunt ajutați să descopere ei înșiși aceste posibile tehnici. Este un exemplu de activitate educațională de descoperire a învățaturii prin sine împreună cu egali. Filosofia acestui curs, care este adresat adulților, profesorilor, poate fi punctul de pornire și pentru programe adresate elevilor sau studenților. Chiar dacă experiența lor este mai puțină, dat fiind vârsta, ea poate fi valorificată pentru înțelegerea mecanismului educației, mecanism care este diferit de la persoana la persoană. De aceea este dificil să spunem că o metodă de autoeducație este cu certitudine eficientă pentru fiecare. Fiecare metodă este eficientă doar dacă cel care decide să o folosească simte că i se potrivește. În autoeducație mai mult decât oriunde afectivul și cognitivul sunt într-o relație foarte strânsă.

Bibliografie

- Barna, Andrei. (1996). *Autoeducatia – aspecte teoretice si metodologice*. București: EDP.
- Bunescu, Alexandru. (1996). *Invatare la autoeducatie – omul, propriul sau artizan*. Bucuresti: EDP.
- Cerghit, Ioan. (1980). *Metode de învățământ*. Bucuresti: EDP.
- Comanescu, Ioan. (1996). *Autoeducatia azi si maine*, Oradea: Editura Imprimeriei de Vest.
- Cristodoulou, N. (2003). *The Study of Self-Education as a Graduate Course and Illustration of what an In _ Service Education Should Be*, disponibil la data de 20.04.2007 pe site-ul www.eric.gov.com
- Gnahn, Dieter. (1998). www.actus.ro/reviste/4_2004, descărcat la data de 15.04.2007.
- Ionescu, Miron. (coord.). (2004). *Didactica modernă*. Bucuresti: EDP.
- Năstăsescu, Steliana și Toma, Steliana. (1989). *Pregătirea elevilor pentru autoeducație*, Bucuresti: Tipografia Universității București.
- Narlı, Constantin. (1996). *Pedagogie generală*. Ediția a doua. Bucuresti: EDP.
- Nicola, Ioan. (1996). *Tratat de pedagogie școlară*. Bucuresti: EDP.
- Siebert, Horst. (2001). *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare*. Iași: Editura Institutul European.

www.didactic.ro

www.wikipedia.com

II. Conceptul de educație sub varii abordări comparative

Iulia Mihaela Otomega

II.1. Educația – delimitări conceptuale

În prezenta lucrare am dorit să marchez atât rolul primordial pe care educația îl are în viața individului, în sensul că educația este cea care conferă capacitatea de cunoaștere; cât și multitudinea de perspective ale conceptului de educație, care, de fapt, alcătuiesc un tot unitar numit educație.

Cu alte cuvinte, dacă ne bucurăm de educație familială și nu avem educație socială, nu ne putem integra în societate; dacă ne bucurăm de educație școlară, fără educație familială, nu vom ști să ne comportăm adecvat anumitor situații, nu vom ști să ne adaptăm în societate etc., deci complexul educațional este format din mai mulți factori, direcții care funcționează sinergic în scopul sănătății educaționale ale individului.

Educația este un tip particular de acțiune umană, o intervenție sau direcționare, o categorie fundamentală a pedagogiei. Platforma electronică specializată ca enciclopedie Wikipedia ne relevă diferite definiții de care s-a bucurat conceptul de educație în literatura de specialitate. *Aristotel*, în lucrarea sa „Politica”, considera că „educația trebuie să fie un obiect al supravegherii publice, iar nu particulare”. *Platon* definește educația ca fiind „arta de a forma bunele deprinderi sau de a dezvolta aptitudinile native pentru virtute ale acelor care dispun de ele” (Dunca, I., 2009, 39).

Johann Amos Comenius, în lucrarea sa „Didactica magna”, considera că la naștere, natura înzestrează copilul numai cu „semințele științei, ale moralității și religiozității”, ele devin un bun al fiecărui om numai prin educație. Rezultă că în concepția sa, educația este o activitate de stimulare a acestor „semințe”, și implicit, de conducere a procesului de umanizare, omul ”nu poate deveni om decât dacă este educat”.

Pentru pedagogul englez din secolul al XVII-lea, *John Locke*, educația se prezintă sub forma unei relații interpersonale de supraveghere și intervenție ce se stabilește între „preceptor” (educator) și copil (viitorul „gentleman”). Filosoful german *Immanuel Kant*, aprecia că educația contribuie la valorificarea naturii umane în folosul societății: „este

plăcut să ne gândim că natura omenească va fi mai bine dezvoltată prin educație și că se poate ajunge a i se da o formă care să-i convie cu deosebire. Aceasta ne descoperă perspectiva fericirii viitoare a neamului omenesc”. Pentru *Jean-Jacques Rousseau* educația este în același timp intervenție și neintervenție : „Educația negativă presupune înlăturarea oricărui obstacol din calea dezvoltării firești, totul trebuind lăsat să se producă de la sine fără nici o intervenție”.

În opinia pedagogului german *Johann Frederich Herbart* educația este împărțită în trei subdiviziuni: guvernarea, învățământul (realizarea unor obiective specifice) și educația morală. Sociologul francez *Émile Durkheim* considera că educația este o acțiune „exercitată de generațiile adulte asupra celor ce nu sunt coapte pentru viața socială.”; are ca obiect să provoace și să dezvolte în copil un număr oarecare de stări fizice, intelectuale și morale. Durkheim afirma că „educația constă într-o socializare metodică a tinerei educații”.

Pedagogul român *Constantin Narly*, consideră că educația este „un fapt social și individual în același timp”. *Florin Georgescu* considera că „educația este prima activitate creatoare neproducătoare de bunuri de consum, cunoscută de istorie”. Societatea zilelor noastre solicită, mai mult ca oricând, inteligența și capacitatea creatoare a omului. „Întregul climat al viitorului, afirmă *Bogdan Suchodolski*, va situa capacitățile intelectuale în condițiile deplinei afirmări și va da un larg avans dorinței de cunoaștere. În concluzie, prin educație se înțelege dezvoltarea conștientă a potențialului biopsihic al omului și formarea unui tip de personalitate solicitat de condițiile prezente și de perspectiva societății (conform wikipedia.ro). Pornind de la definiția educației precum că ”educația este o cultură a caracterului, o obișnuință contra naturii, dar și singura care-i distinge pe oameni. Este o artă, care face să treacă conștientul în subconștient, este un fapt al școlii, și al unei virtuți, pe care o porți cu tine” (Introducere în educație, <http://www.educativ.info/>), printr-o explicație pur cotidiană, această definiție conduce spre analiză din perspectiva multitudinii de tipuri de educație, de la educație culturală, la educație în ceea ce privește natura, educație familială, educație școlară etc.

Privind prin prisma sistemului educativ, se poate observa că acesta, în prezent, acesta are ca obiectiv, nu doar să genereze valori morale și culturale, dar și să

îmbunătățească și să schimbe atitudini, comportamente, mentalități. Mai mult decât atât, tinerii în societatea contemporană sunt proiectați să devină persoane independente, care să poată să se adapteze cu ușurință la cerințele mediului și societății în care aceștia activează. Acest sistem educativ implementează strategii educative, dezvoltând astfel mecanisme, care ajută la crearea unor obiective, norme de comportament în societate, valori naționale. Luând în considerare aceste trăsături sociale, tinerii își dezvoltă propriile concepții despre societatea ce îi înconjoară, capătă abilități de acomodare cu mediul. Dar, în această situație, indivizii, nu asimilează valori în ritmul și efectul necesar, datorită factorilor sociali, psihologici și fiziologici.

Constantin Cucoș apreciază, în cartea sa *Pedagogie* (1996, 29), că ”scopul educației este atins atunci când individul obține acea autonomie care-l determină să fie stăpân pe propriul destin și pe propria personalitate. Personalitatea nu este o stare despre care se poate spune că trebuie conturată definitiv, static, prin educația instituționalizată. O parte din trăsăturile personalității sunt formate direct prin educație, dar o bună parte din calitățile acesteia sunt opera propriei formări - care depinde, în ultimă instanță, tot de educație”.

Educația omului ca individ pornește încă din copilărie, unde va deveni un om de știință miniatral odată ce mersul îl va ajuta să ajungă peste tot și oriunde dorește, și va putea să ajungă la lucruri la care înainte nu ajungea, va începe să descopere diverse lucruri, să facă experimente, cum ar fi, vă se autoobserve și autoanalizeze, în același timp să descopere ce se întâmplă dacă scuipă mâncarea din gură, o trage pe mama de par, bagă în gură orice obiect pe care pune mâna etc, va dori să descopere din ce este făcută mâncarea băgându-și mâna în ea, va înțelege ce înseamnă "cădere" atunci când aruncă mingea sau jucaria din mână și multe altele pentru a vedea care lucruri fac zgomot, care cad, care plutesc, care se sparg etc.

Familia este un factor primordial de informare și de creare a copiilor și tineretului. Ea are rolul de al introduce pe copil în societate, de a implementa practici educative, construcții cognitive. În cadrul familiei, omul, ca persoană, se dezvoltă prin prisma mai multor planuri, acestea cuprinzând mai multe ramuri de activitate. Un mediu tonifiant, va ajuta individul la a-și face o idee potrivită asupra omenirii, societății, o educație optimă

va ajuta la crearea unui individ util societății (<http://www.educativ.info/fact1.html>). Familia are rol mai mult să formeze decât să aducă la cunoștință. Este primordială educația începând încă din copilărie, deoarece individul, la primele impresii din mediul înconjurător, care, la vârsta fragedă a copilului, este familia. Tot din mediul familial, copilul, ca un burete, mai ia conduitele și obiceiurile celor din jur. Individul va repeta și va imita oamenii din jur, va avea aceleași păreri, idei, concepții. Copilul va mima, gesticula exact ca persoanele din jur (<http://www.educativ.info/fact1.html>).

II.2. Perspective sociale și de autodezvoltare ale educației

Analizând pattern-ul definițiilor conceptului de educație observăm că sunt evidențiate scopul educației, natura educației, conținutul procesului de educație, funcțiile sau perspectivele procesului educativ. Educația poate fi definită prin prima mai multor perspective. Ioan Cerghit (apud Cucos, C., 1996, 27) concepe diverse posibile unghiuri de aprofundare a acesteia, după cum urmează:

a. educația ca acțiune socială. Aceasta face referire, după cum apreciază Constantin Cucos, la activitatea programată ce se desfășoară în baza unui plan social, care comportă un model de personalitate (Cucos, C., 1996, 27);

Mă gândesc că educația ca acțiune socială are ca arie diverse acțiuni și activități pe care individul le desfășoară în societate și care țin de personalitatea lui, începând normele comportamentale informale, adică, spre exemplu, salutul unui vecin, unui coleg etc, mulțumirea pentru un cuvânt încurajator, o vorbă bună, un ajutor etc., respectul față de oamenii din jur, punctualitatea de care individul dă dovadă în activitatea sa, capacitatea de a finaliza un proiect început, curajul de a fi un bun cetățean, de a ajuta un necunoscut în dificultate, amabilitatea, abilitatea de a se ține de promisiunile făcute, capacitatea de a face compromisuri și a le respecta, deschiderea către persoane nou cunoscute, către diverse acțiuni și sarcini, către probleme și chiar deschiderea către oportunități.

Educația, în acțiunea socială, este foarte importantă atât pentru conviețuirea în societate, cât și pentru integrarea în societate, în grupurile în care activăm, pentru că altfel am fi izolați, la un moment dat ne retragem din propria voință văzând că nu ne putem integra, nu vom ști să lucrăm în echipă, să ne ajutăm reciproc etc.

b. educația ca acțiune de conducere. Constantin Cucoș (1996, 27) se referă prin acest tip de educație la ghidarea individului spre drumul evoluției în sensul de persoană responsabilă, autonomă;

Pe parcursul anilor, până la maturitate și chiar dincolo de ea, vom avea sprijinul familiei. În special, la începutul vieții, în copilărie și adolescență, părinții își vor orienta copii către viitor, îi vor învăța să fie autonomi, să se descurce prin propria forță în orice situație, dificilă sau nu. În prima copilărie au loc cele mai uimitoare schimbări deoarece va avea loc o explozie a limbajului și copilul va învăța să meargă; și asta schimbă totul. Mersul îl va ajuta să ajungă peste tot și oriunde dorește, poate să ajungă la lucruri la care înainte nu ajungea, începe să descopere diverse lucruri, începe să facă experimente, cum ar fi, cum se simte când scuipă mâncarea din gură, din ce este făcută mâncarea băgându-și mâna în ea, înțelege ce înseamnă "cădere" atunci când aruncă mingea sau jucaria din mână și multe altele pentru a vedea care lucruri fac zgomot, care cad, care plutesc, care se sparg etc. Mersul îl face să se simtă independent, este incitat și emoționat de libertatea de a face mult mai multe lucruri față de perioada anterioară. Mersul îi dă libertatea să exploreze orice loc, orice colț, să atingă și să guste orice. Mersul îi dă posibilitatea să descopere și să exploreze o lume nouă, necunoscută, din ce în ce mai fascinantă cu fiecare pas pe care îl face, lumea lui.

Dacă sarcina copilului, în această etapă, este fie un mic om de știință, să își descopere lumea, sarcina părintelui este de a-i oferi siguranță și protecție. Dacă părintele îi configurează și restaurează copilului său mediul înconjurător astfel încât lumea explorată să devină mai sigură, atunci copilul va învăța foarte repede multe lucruri, printre care și acela că lumea este un loc sigur, se va simți protejat în ea. Va învăța, de asemenea, uimitor de multe cuvinte și va dori să învețe și mai multe, va dori să știe numele a tot ce vede.

Pe parcursul anilor, părinții vor fi nevoiți să își învețe copiii din ce în ce mai multe pentru ca aceștia să își poată forma personalitatea, identitatea, de la spălatul vaselor, la arta culinară, la a căuta în cărți, la a căuta răspunsuri în ei înșiși, la discuții dificile sau stânjenitoare, părinții vor fi în spatele copiilor lor în scopul orientării lor către ce este mai

fructuos și mai armonios în viață. În adolescență, deja părinți fac un pas în spate și le vor da, încet, drumul copiilor să își dezvolte autonomia, unii din părinți doar la suprafață, alții la propriu, își vor lăsa copiii să își asume responsabilitatea pentru propriile acte, pentru propriile gânduri și sentimente.

c. educația ca ansamblu de influențe – ce se referă la acțiuni voite sau împotriva voinței individului, explicite sau implicite, sistematice sau haotice, care, conștient sau inconștient, aduce un aport în dezvoltarea individului ca persoană umană), după cum apreciază Constantin Cucoș (1996, 27) .

În acest cadru ne putem referi la educația prin mass – media, la educația informatizată care are varii influențe asupra formării personalității, a caracterului (de exemplu: ușurința omului de a se adapta, capacitatea de a găsi facil informațiile necesare oricărei activități, dezvoltarea limbajului anglicistic, acces fără prea mult efort la diferite informații (educația sănătății, educația fizică, inițiere în diferite culturi, cum să construiești o casă, cum să o mobilezi, cum sunt făcute diverse obiecte, acces la istorie, la geografie, la diverse obiceiuri, culturi și tradiții ale altor țări etc), dar și repercursiunile mass-mediei și a societății moderne, adică teama indusă, fobii, anxietate, depresie, dorințe nerealiste, dorințe dăunătoare nouă înșine (cure de slăbire drastice, violență, agresivitate, erotism, perversitate, limbaj obscen etc).

În epoca contemporană, a vitezei, a lipsei timpului, tehnologia este utilă în satisfacerea nevoilor noastre de a ne elibera, de exemplu, de timpul petrecut la servicii (lucrurile de acasă prin intermediul computerului cu webcam), de a ne elibera de stres prin vizionarea unui anumit film dorit, prin vizionarea unor emisiuni de divertisment, ne satisface nevoia de cunoaștere prin vizionarea unor programe educative sau citirea unor reviste sau ziare educative etc.

d. educația ca inter-relație umană (efort comun și conștient între cei doi actori – îndrumătorul (mentorul) și educatul) (Cucoș, C., 1996, 27);

Pe tot parcursul vieții întâlnim diverse persoane, mai mult sau mai puțin învățate care ne pot fi mentori, de la părintele care ne învață în copilărie ce este bine și ce este rău, ce este

corect și ce este greșit, ne îndrumă pe un drum, pe care el îl consideră potrivit pentru noi; la preotul care ne orientează către viața spirituală, către iertare și rugăciune, cu alte cuvinte de îndrumă și ne însoțește în educația spirituală; de la educatorul de la grădiniță până la profesori universitari, care ne învață să învățăm, ne învață să căutăm resursele din noi înșine și să le utilizăm în dezvoltarea armonioasă a vieții noastre profesionale. Educația, ne ajută în acest sens, să ne formăm potențialul de a depista aceste persoane și de a încheia o relație cu ele pentru a putea fi deschiși informațiilor și deprinderilor primite de la aceste persoane.

e. educația ca proces (acțiunea de schimbare într-o manieră pozitivă și de durată a ființei umane, în perspectiva unor finalități explicit formulate) (Cucoș, C., 1996, 27); Educația școlară ne ajută la dezvoltarea cogniției, pe de o parte, la dezvoltarea personalității elevilor, încă de mici, de la clasele primare. Mă refer aici la dezvoltarea responsabilității și seriozității în respectarea unor cerințe prin temele pentru acasă, prin ascultarea profesorului și respectarea lui în timpul programului de instruire. Dezvoltarea abilităților de a socializa, de a relaționa, de a-și dezvolta un comportament potrivit fiecărei situații în care se află elevul (în pauză cu colegii, în clasă – la tablă, în bancă, în discuție cu învățătorul/profesorul etc.).

Pe lângă toate cele menționate, școala dezvoltă în copil, în elev dorința și nevoia de a ști, de a cunoaște din ce în ce mai multe lucruri, și îl învață pe copil să învețe. Educația școlară care are ca finalitate diverse examene (capacitate, bacalaureat, licență, disertație etc), trepte de promovare, de demonstrare a capabilităților și cunoștințelor dobândite dar și a meritului pentru care individul ar trebui să treacă la treapta următoare. Școala este a doua casă a tânărului în formare. În această casă el trebuie să păsească cu bucurie și încredere. Școala este un prim factor al educației continue și sistematice. Activitățile educative, utilizate în școală, dezvoltă un caracter programat, planificat, individual la individ (<http://www.educativ.info/fact2.html>).

Educația de bază este o datorie și o responsabilitate a individului față de ceilalți membri a societății. „A educa” reprezintă procesul prin care se utilizează varii modalități de învățare împreună, indivizii copiind diferite forme de gesticulare reciproce între

indivizi. Acțiunile educative sunt organizate urmând principiile didactice, se aplică diferite metode de predare și învățare.

Concluzie

Educația are următoarele caracteristici: pune accent pe oameni, urmărește dezvoltarea unor calități umane și explorarea orizonturilor, este orientată predominant spre pregătirea pentru viață, are în vedere, cu precădere, întrebări asupra existenței, vizează cu precădere dezvoltarea unei stări sau a unei structuri atinse, finalitatea în educație îmbină viziunea pe termen scurt cu cea pe termen lung. Activitatea educațională este dinamică și flexibilă în același timp, iar educația stimulează idealul ființei umane exprimat prin „a fi și a deveni” (conform wikipedia.ro).

Complexul educațional, format, după cum am descris mai sus, din diverși factori, din diverse direcții spre care am fost, și suntem îndrumați pe toată durata vieții, este foarte important, atât pentru dezvoltarea noastră ca ființă umană sănătoasă, cât și pentru întregul sistem social. Pe parcursul vieții avem nevoie de fiecare din factorii menționați mai sus pentru a ne putea dezvolta sănătos, pentru a ne putea forma discernământ și pentru a putea înțelege demersurile și căile vieții, pentru a putea anticipa mutarea următoare a noastră sau persoanelor din jur, pentru a ne putea integra în societate să pentru a funcționa la întreaga noastră capacitate.

În aceeași măsură sunt importante familia, școala și informația/informatizarea astfel încât să reușim să ne formăm caracterul, personalitatea, să ne dezvoltăm autonom, să ne putem păstra copilul din noi și, în același timp, să fim maturi din punct de vedere comportamental, decizional, social, intelectual, emoțional etc. Educația durează pe tot parcursul vieții, iar scopul ei este să dezvolte responsabilitate și autonomie. Educația facilitează drumul indivizilor spre a se putea valorifica și de a se integra în societate.

Bibliografie

Cucoș, Constantin. (1996). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.

Cucoș, Constantin. (2000). *Educatia. Dimensiuni culturale si interculturale*. Iași: Editura Polirom.

Dunca, Isadora. (2009). *Politică și metapolitică la Platon*. Iași: Editura Lumen.

Kant, Immanuel. (1992). *Tratat de pedagogie. Religia in limitele rațiunii*. Iași: Editura „Agora” SRL.

Rosenberg, Marshall B. (2005). *Comunicarea nonviolentă. Limbajul vieții*. Chișinău: Editura Epigraf.

http://www.psihologie.net/index.php?option=com_content&task=view&id=199

<http://www.educativ.info/> - Introducere în educație,

<http://www.educativ.info/fact1.html> - Influența familiei în procesul educațional,

<http://www.educativ.info/form2.html> - Influența școlii la formarea concepției

<http://ro.wikipedia.org/wiki/Educație>

III. Competența profesională și competența socială. Corelații din perspectiva unei pedagogii moderne

Oana Gavril Jitaru

III.1. Delimitări conceptuale

Optimizarea eficienței profesionale, creșterea competenței profesionale, reușita, succesul profesional sunt termeni de maxim interes pentru societatea actuală care se află sub semnul unei transformări de anvergură ce solicită noi abordări în confruntarea organizațiilor cu mediul și implicit în gândirea și practica managementului. Problema competenței este un indice important al productivității muncii, al performanței organizaționale și deci, al progresului într-o societate în schimbare.

Termenul „profesie” desemnează o îndeletnicire cu caracter permanent, exercitată în baza unei calificări corespunzătoare; ea reprezintă un mod de viață, un rol social, desemnează un complex de cunoștințe teoretice și deprinderi practice care definesc pregătirea unei persoane. Așa cum precizează Horia Pitariu (1983, 30), exercitarea competenței în profesie presupune existența unui ansamblu de cunoștințe, abilități și deprinderi specifice, însușite în mod temeinic, care se concretizează prin efectuarea unor acțiuni bine precizate. În termeni generali, prin reușită profesională se înțelege un standard sau etalon postulat ce stă la baza evaluării performanțelor profesionale, aptitudinale, motivaționale etc. ale persoanei (English și English, 1970, *apud* Pitariu, 1994, 12).

Competența profesională reprezintă o potențialitate intrinsecă a persoanei și este asigurată de ansamblul de abilități necesare cunoașterii unui anumit domeniu de activitate. Este un fenomen multidimensional ce se exprimă printr-o serie de indicatori, cum ar fi: calitatea muncii și tempoul înalt; capacitatea persoanei de a-și desfășura activitatea în mod constant în timpul prestabilit; manifestarea elementelor creatoare în activitate; implicarea unor abilități cognitive generale și specifice precum și a unor componente structurale ale personalității; abilități specifice fiecărei profesiuni. Evaluată prin eficacitate și performanță, competența profesională se manifestă pe mai multe dimensiuni,

în funcție de anumite criterii: natura abilităților (generale, speciale, intelectuale, psihofizice, extrasenzoriale, academice, artistice); ariile de manifestare socială (familie, grup de prieteni, colegi, școală); natura aspirațiilor (profesionale, sociale); aportul preponderent al anumitor procese psihice (cognitive, afective, motivaționale, volitive); gradul de participare; implicarea în procesul decizional etc. (Constantinescu, 2004, 158).

Circumscrierea dimensiunilor competenței profesionale reprezintă o problemă complexă datorită caracterului dinamic al acesteia. Performanțele profesionale, ca obiectualizare a competenței existente sunt influențate de modificările ce intervin în sistemul de deprinderi și priceperi al unei persoane. Astfel, un individ poate fi dotat cu aptitudini profesionale remarcabile, însă nu beneficiază de o bogată experiență profesională și nu deține un sistem unitar de deprinderi practice solicitate de profesia respectivă. În această situație competența profesională este în curs de formare, iar persoana poate fi considerată competentă sau eficientă în muncă după o anumită perioadă în care, sub influența factorilor individuali, sociali și situaționali, se dezvoltă abilități și competențe practice. Studiul dinamicii performanței profesionale se orientează asupra variației performanțelor legate de productivitate atât la nivelul grupului cât și al individului, reflectându-se în schimbările ierarhice și dezvoltarea carierei pentru fiecare individ cuprins în angrenajul organizațional. Caracterul dinamic al reușitei profesionale rezultă și din faptul că schimbările rapide la nivelul societății determină și o transformare a factorilor ce definesc sfera reușitei profesionale. Ceea ce reprezintă o dovadă a competenței și reușitei profesionale într-o anumită perioadă poate să devină o achiziție insuficientă pentru performanța profesională în altă conjunctură, în altă societate.

Înaintând pe această idee, se constată că spre deosebire de concepția care a dominat managementul secolului XX, în organizația viitorului „resursele critice” nu mai sunt reprezentate nici de tehnologii, nici de resursele umane și nici de interdependența acestora, ci de setul complex de competențe, valori, practici organizaționale. Analizând elementele de eficiență a conducerii, Mihaela Vlăsceanu (2003, 310) afirmă că în organizația secolului XXI resursele critice sunt raportabile la competențe, cunoaștere, capital intelectual, valori înalte, procese și practici organizaționale. Se solicită, astfel, profesioniștilor de astăzi o „gândire caleidoscopică” (Kanter, 2000, 62, *apud* Vlăsceanu,

2003, 310) ce sugerează capacitatea de imaginare de noi oportunități și inovarea de soluții, agilitatea în anticiparea acțiunilor ce depășesc granițele tradiționale, abilitatea de a stabili legături și de a obține avantaje din interdependențe.

Sunt invocate abilități ce țin de o performanță cunoaștere a domeniului științific profesional, dar mai ales abilități ce țin de eficiența relaționării, a pătrunderii semnificațiilor cadrului de referință al celuilalt, abilități de sinteză creativă și inovatoare a resurselor existente. Datorită acestui proces de avansare și creștere a nevoilor de funcționare performantă a organizațiilor, Rosabeth Moss Kanter (2000, 64, *apud* Vlăsceanu, 2003, 311) anticipează necesitatea valorificării unor resurse din ce în ce mai complexe. Valorile intangibile la care se va face apel sunt, în opinia lui Kanter: conceptele – produsul inovării continue prin centrarea pe cele mai bune și mai noi idei și tehnologii; competențele – abilitatea de execuția ireproșabilă și de transmitere a valorilor – centrate pe calitate – clienților ce impun standarde din ce în ce mai înalte; conexiunile – parteneri puternici ce susțin ofertele unei companii, le conectează cu piețele și facilitează accesul la inovații și oportunități care, în schimb, alimentează inovația.

În domeniul managementului se conturează câteva caracteristici pe care acesta trebuie să le dezvolte, între care universalizarea managerială ce constă în procesul continuu de transfer al concepțiilor, principiilor, metodelor, tehnicilor și instrumentelor manageriale în toate domeniile activității socio-economice și profesionalizarea funcției de manager ce se impune în prezent ca un element de referință în cadrul principalelor raportări ale dezvoltării social-economice rapide la nivel organizațional și național (Cojocaru, 1999, 30). Dubla profesionalizare a managerilor se referă la pregătirea specială pentru dobândirea competențelor manageriale necesare ce trebuie să însoțească specializarea de bază a profesionistului. Între calitățile pe care managerii trebuie să le posede se numără inteligența, memoria, spiritul de observație, voința etc., iar în sfera cunoștințelor și aptitudinilor specifice conducerii sunt incluse cunoștințe de psihosociologia conducerii, abilități de influențare, competențe în luarea deciziilor și asumarea riscurilor. Deoarece, în prezent, profesia de manager solicită creativitate și inventivitate în asumarea riscurilor, în controlul și rezolvarea conflictelor precum și formarea principalelor competențe psihosociale manageriale, Mariana Caluschi (2003, 14)

propune o triplă profesionalizare a managerului, managerul cu formare de creator/inventator adaptat societății cunoașterii, conducerii și creației.

Dificultatea de adaptare și preluare a acestor noi modele de competență profesională derivate din schimbarea radicală a tehnologiei și din transformările provocate de descoperirile tehnice și științifice poate genera chiar pierderea sau reducerea competenței profesionale. Horia Pitariu (1994, 16) analizează trei forme principale de pierdere a competenței profesionale. O primă formă adusă în atenție este tocmai perimarea cauzată de schimbările tehnologice și creșterea standardelor de productivitate. Individul se poate confrunta cu inabilitatea de a realiza transferul de competență solicitat, fie datorită distanței pronunțate între caracteristicile noi ale postului și cele vechi, fie datorită lipsei flexibilității și capacității de adaptare la schimbare. O altă formă pe care o poate lua pierderea competenței profesionale este indusă de ineficienta introducere a unor noi metode de muncă, pentru a căror implementare, cei răspunzători nu anticipează și modalitățile adecvate de surmontare a dificultăților. Și în fine, competența profesională poate cunoaște o scădere datorită declinului capacităților psihofizice și mintale, perturbărilor de ordin afectiv sau toleranței reduse la factori stresori.

Fiecare moment al vieții profesionale presupune, așadar, creșterea personală și autodezvoltarea, fiecare treaptă atinsă atrăgând după sine noi scopuri și noi orizonturi. Cerințele obiective ale profesiunilor sunt din ce în ce mai diversificate și mai complexe, iar resursele psihice și fizice ale individului concordă cu aceste cerințe până la un punct, dincolo de care poate interveni o etapă de criză. Fenomenul se regăsește și în descrierea elaborată de Laurence J. Peter și Raymond Hull (1969/1994, 120) - care susțin că „într-o ierarhie fiecare salariat tinde să urce până la nivelul său superior de incompetență” - și este denumit „sindrom al incompetenței”. În cariera individului apare la un moment dat un nivel al cerințelor profesionale pentru a căror satisfacere resursele prezente sunt insuficiente. Aceste noi condiții pot plasa individul dintr-o poziție de competență pe una de incompetență. Apare confruntarea cu cei doi poli ai competenței: succesul și eșecul profesional. Se impun ca necesare în acest context autocunoașterea, realismul autoaprecierii și curajul de a aborda eșecul ca o provocare la demersul creativ de identificare a noi soluții și metode de adaptare.

Aceste argumente referitoare la dinamica procesului de construire și manifestare a competenței profesionale ne îndreptățesc orientarea spre studiul variabilelor ce intervin în afirmarea competenței individului și a unor modele explicative ce furnizează direcții de adaptare performantă.

III.2. Modele ale competenței profesionale

Considerarea unor modele ale competenței profesionale pornește de la evaluarea performanței în muncă prin raportare la teste de inteligență sau la probe standardizate de performanță. Referindu-se la evoluția metodelor de evaluare a performanței, Maria Constantinescu (2004, 159) realizează o sinteză a principalelor contribuții și a evoluției de la primele probe bazate pe QI până la modele multicomponentiale prefigurate de Howard Gardner sau David McClelland. Primele teste de inteligență consacrate sunt testele Stanford-Binet, Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC), Californian Test of Mental Maturity (CTMM). Aceste probe conturează etapa definirii și identificării indivizilor dotați pe baza QI, perioadă în care competența este suprapusă în totalitate cu potențialul intelectual. În anii 50 se dezvoltă o perioadă de controversă în ceea ce privește testele de inteligență și sunt inițiate primele investigații din sfera creativității, adoptându-se o viziune multidimensională asupra competenței profesionale.

În perioada contemporană s-au adoptat noi perspective care se distanțează de interpretările psihometrice și pun accentul pe identificarea abilităților manifestate în comportamentul performant. Identificarea unora din teoriile explicative ale performanței are ca sursă clasificarea modelelor competenței profesionale elaborată de Maria Constantinescu (2004, 159), însă, adaug argumente și aspecte teoretice clarificatoare care să explice alegerea acestor modele ca fiind reprezentative pentru configurarea competenței profesionale, punând în evidență și corelația incontestabilă între competența socială și competența profesională.

Modelul lui Joseph S. Renzulli (1986, 1999)

Joseph S. Renzulli teoretizează fenomenul supradotării și delimitează două categorii de supradotare: supradotarea academică și supradotarea creativ - productivă. Consider utilă

prezentarea acestui model în înțelegerea competenței profesionale, deoarece rezultatele educaționale corelate cu aptitudini creative pot genera competență în plan profesional și constituie condiții ale performanței umane, indiferent de domeniul în care se manifestă. Supradotarea creativ-productivă descrie acele aspecte ale activității umane ce presupun dezvoltarea de idei originale, produse, forme de exprimare artistică și arii ale cunoașterii. (Renzulli, 1999, 9). Modelul original al lui Joseph S. Renzulli, publicat în 1977 (Renzulli, 1986, 14), explică fenomenul de dotare creativ-productivă ca situându-se la intersecția a trei categorii de trăsături umane: aptitudini generale sau specific supramedii, nivele înalte de angajare în sarcină și nivele înalte de creativitate. Personalitatea și influențele mediului vor contribui la manifestarea celor trei categorii de trăsături umane în diferite arii de performanță, fie că sunt acestea generale sau specifice. Nici una dintre aceste trei dimensiuni luate separat nu deține supremația, ci doar interdependența lor generează performanța. Abilitatea supramedie încorporează abilitatea generală și abilitățile speciale. Abilitatea generală reliefează capacitatea de prelucrare a informației, capacitatea de auzita de gândirea abstractă și capacitatea de integrare a experiențelor câștigate din adaptarea de noi soluții. Abilitățile specifice constau în capacitatea de a acumula cunoștințe, de a forma deprinderi sau abilități pentru exersarea unei activități specifice. Angajarea în sarcină este definită prin funcția motivației de energizare și orientare a individului către o activitate sau sarcină de lucru specifică. Ona Popoiu Anghel (2011, 28) realizează o sinteză a teoriilor lui Joseph S. Renzulli (1999, 9) și Janet E. Davidson (2009, 89) definind supradotarea și comportamentul dotat, acesta din urmă reliefându-se prin interacțiunea dintre abilități specifice și/sau generale superioare mediei, nivel ridicat de implicare în sarcină și un nivel ridicat de creativitate.

Se poate concluziona că aceste teorii descrise anterior sprijină înțelegerea modului în care se manifestă competența profesională, prin aceea că – așa cum arată și definiția competenței în general – se evidențiază nu doar necesitatea cunoașterii ci și a abilităților specifice și a manifestării creative.

Modelul propus de Franz J. Mönks (2005)

Pornind de la modelul lui Joseph S. Renzulli, Franz Mönks și Michael Katzko (2005, 190) construiesc paradigma excelenței în cadrul căreia subliniază rolul factorilor socio-culturali în evoluția predispozițiilor aptitudinale performanțiale. Abordat dintr-o perspectivă psihosociologică acest model lărgeste orizontul abordărilor privind competența profesională, analizând implicațiile triadei familie – context sociocultural – relații cu grupul de prieteni. Motivația este privită ca un construct ce include perseverență, asumarea riscurilor, orientarea în perspectivă, sistem de selecție și de direcționare, îmbunătățind viziunea angajării în sarcină prezentată de Joseph S. Renzulli.

Modelul propus de Ernest J. McCormick și Joseph Tiffin (1979)

Ernest McCormick și Joseph Tiffin (1979, *apud* Pitariu, 1994, 19) au elaborat un model al factorilor din a căror interacțiune rezultă performanța în muncă. Modelul conceput de cei doi autori evidențiază productivitatea muncii ca vector rezultat din corelarea a două variabile majore: individuale și situaționale. Setul de variabile individuale constă în aptitudini, însușiri de personalitate, sisteme de valori, interese și motivații. Variabilele situaționale se disting în variabile fizice și de muncă, variabile organizaționale și sociale. Acest model explică dezvoltarea competenței profesionale pe baza aptitudinilor ca însușiri generale și speciale care pot asigura reușita profesională. Activitatea umană nu se rezumă însă numai la aptitudini, ci presupune și o investiție energetică, respectarea unor norme de conduită morală, disciplină, dar în același timp și autonomie și creativitate. Se subliniază că fiecare societate își are propriul sistem de valori, iar contextul profesional îi selectează pe cei care corespund cel mai bine valorilor performanței. Motivația apare ca un factor esențial propulsator ce determină individul să anticipeze și să își stabilească scopuri, să inițieze acțiuni pentru atingerea lor, să își dozeze eforturile și să valorifice rezultatele obținute. Variabilele situaționale accentuează cu precădere influența mediului social prin sistemul de conducere, relațiile de muncă etc. și influența unui sistem de motivație și recompensă eficient.

Modelul propus de David McClelland (1973, 1-14)

Modelul pe care David McClelland (1973, 3-5) îl elaborează pentru a sublinia rolul competențelor în reușita profesională propune metoda BEI („Behavioral Event Interview”), metodă utilizată pentru a descoperi tipurile de competențe subordonate. Metoda constă în povestirile pe care oamenii le spuneau despre ei înșiși, descriind trei situații în care s-au simțit eficienți. Povestirile erau apoi supuse unui sistem de interpretare. Autorul metodei a investigat și competențele specifice managerilor punând în valoare rolul încrederii în sine și al răbdării și delimitând o serie de caracteristici ale persoanelor înalt realizatoare: stabilirea de standarde de realizare și acționarea spre atingerea lor, fixarea de scopuri cu risc moderat pentru a nu programa activități cu șanse minime de realizare, implicarea în rezolvarea problemelor, orientarea spre situații care oferă feedback asupra performanței. Autorul leagă competența profesională de motivația realizării de sine prin profesie.

Modelul propus de Robert J. Sternberg (1981, 18-20)

Robert J. Sternberg (1981, 18) plasează calitatea informației pe o poziție superioară rezultatului unui test, deoarece prelucrarea și interpretarea informației evidențiază întregul proces parcurs de individ în confruntarea cu situația. Teoria triadică a lui Sternberg încearcă să definească inteligența prin intermediul a trei subcategorii: (1) individuală, care are în vedere relația dintre inteligență și universul interior al individului și care vizează în primul rând componentele, mecanismele mintale care ajută la procesarea informației (subteoria componentială); (2) experiențială, care vizează relația dintre mecanismele interne ale inteligenței individuale și acumulările din viața individului; (3) contextuală, care vizează relația dintre mecanismele mintale și aspectele relevante pentru subiect ale lumii reale.

Teoria triadică implică o concepție cuprinzătoare asupra potențialului intelectual, aducând în atenție noi elemente care extind sfera de înțelegere a fenomenului inteligenței și implicării acestuia în definirea competenței profesionale.

Modelul inteligențelor multiple elaborat de Howard Gardner (1983/1993, 2006)

Howard Gardner, consideră că modelul Multiple Intelligences (MI) reprezintă un manifest împotriva QI, susținând că nu poate exista un singur tip, monolitic, de inteligență care să asigure succesul profesional și reușita în viață, ci există un spectru larg de inteligențe pe care l-a numit „inteligențe multiple”. Modelul prezentat de Gardner merge mai departe decât conceptul standard de QI și relevă faptul că mai multe tipuri de inteligență acționează interdependent într-o armonie individual-specifică. Teoria inteligențelor multiple, pe care o elaborează autorul, este fundamentată pe viziunea interacțiunii inteligențelor, ca o explicație „globală” a minții umane, constituind profiluri unice pentru fiecare persoană (Gardner, 2006, 74). Din diverse motive inteligențele pot fi analizate izolat - la anumite populații sau în situații extreme inteligențele, pentru a sublinia caracterul particular al asamblării inteligențelor în profiluri, pentru a argumenta relativa independență a inteligențelor (Gardner, 1983/1993, 281) - dar izolarea inteligențelor nu este posibilă natural și nici necesară teoretic: în viața reală inteligențele operează complementar în rezolvarea problemelor.

Howard Gardner apreciază importanța crucială pentru viață a inteligențelor personale. Teoria lui cuprinde șapte tipuri de inteligență: inteligența verbală, inteligența logică/matematică, inteligență muzicală, inteligență spațială, inteligență naturalistă, inteligență kinestezică, inteligență interpersonală, inteligență intrapersonală.

De maximă importanță se dovedește a fi inteligența interpersonală care poate fi divizată în patru capacități distincte: spiritul de conducere, capacitatea de a cultiva relațiile și de a păstra prietenii, da a rezolva conflicte și de a face analize sociale. Aceste patru dimensiuni au fost dezvoltate prin cercetările elaborate de Thomas Hatch și Howard Gardner (1989, 5, *apud* Goleman, 1997, 57) astfel încât inteligența interpersoanală poate fi descrisă în funcție de patru componente: organizarea grupurilor, calitate esențială pentru un conducător; negocierea soluțiilor – talentul mediatorului care intervine în prevenirea și rezolvarea conflictelor; relații personale – capacitatea de a stabili legături interumane și abilitatea empatică; analiza socială – capacitatea de a detecta, de a înțelege

motivele și nevoile celorlalți. Împreună, aceste ingrediente contribuie la managementul impresiei definind persoane carismatice capabile de reușită socială.

Deși se acordă un spațiu amplu descrierii inteligențelor personale nu este clar stabilit rolul sentimentului în cazul acestor inteligențe, se pune accent pe cunoștințele despre sentiment, dar nu este explorată complexitatea emoțiilor.

Cel care extinde acest model și plasează emoțiile în centru aptitudinilor necesare pentru viață este Daniel Goleman (1995/2001) care demonstrează că există inteligență în emoții, dar și emoțiile pot influența inteligența.

Modelul propus de Daniel Goleman (1995/2001)

Conceptul de “inteligență emoțională” a fost utilizat prima dată într-o teză de doctorat, în 1985, în SUA și desemna abilitatea ce implică relaționare creativă cu stările de teamă, durere și dorință, așa cum ne spune Mihaela Roco (2001, 139). Ulterior, prin anii ‘90, preocupări în definirea inteligenței emoționale au fost evidențiate la John D. Mayer și Peter Salvey (1995, 197) care sunt de părere că termenul amintit presupune: a) abilitatea de a percepe emoțiile cât mai corect și de a le exprima; b) abilitatea de a accede sau genera sentimente atunci când acestea facilitează gândirea; c) abilitatea de a cunoaște și înțelege emoțiile, de a le regulariza pentru a promova dezvoltarea emoțională și intelectuală. Se înțelege că, prin această definiție amplă, autorii au vrut să pună în evidență intercondiționarea emoție-gândire.

Reuven Bar-On (1997, 2003) în urma studiilor de un sfert de secol, a stabilit componentele inteligenței emoționale – aspectele intrapersonale, interpersonale, adaptabilitate, controlul stresului, dispoziția generală – acestea fiind în măsură să ofere o imagine asupra tipului de persoană capabilă să obțină succesul în viață.

Aceste componente ale inteligenței emoționale (IE) se evaluează prin teste. Însumarea punctelor obținute la acestea reprezintă *coeficientul de emoționalitate, QE*. Astfel, oricine recunoaște că succesul în viață și profesie nu depinde doar de mintea sa scilpitoare (QI), ci mai ales de relațiile pe care le are cu alții (abilități sociale), de abilitatea de a se motiva (auto-motivare), de cunoașterea propriilor puncte tari și limite

(autocunoaștere), de felul în care gestionează emoțiile sale și ale altora (managementul emoțiilor), de cunoașterea și înțelegerea celor din jurul său (empatia), adică QE.

Daniel Goleman, în 1995, a făcut cunoscut conceptul de “intelență emoțională” prin publicarea best-seller-ului *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ?* -*Intelența emoțională: de ce contează mai mult decât QI-ul?* În concepția sa, această formă a intelenței cuprinde: conștiința de sine - încredere în sine; auto-controlul - dorința de adevăr, conștiinciozitate, adaptabilitate, inovarea; motivația - dorința de a cuceri, dăruirea, inițiativa, optimismul; empatia - a-i înțelege pe alții, diversitatea, capacitatea politică; aptitudinile sociale - influența, comunicarea, managementul conflictului, conducerea, stabilirea de relații, colaborarea, cooperarea, capacitatea de lucru în echipă.

Mihaela Roco (2001, 142) completează șirul definițiilor conceptului, adăugându-i noi semnificații: să fii conștient de ceea ce simți tu și de ceea ce simt alții și să știi ce să faci în legătură cu aceasta; să știi să deosebești ce-ți face bine și ce-ți face rău și cum să treci de la rău la bine; să ai conștiință emoțională, sensibilitate și capacitate de conducere care să te ajute să maximizezi pe termen lung fericirea și supraviețuirea.

Așadar, putem conchide: conceptul de intelență emoțională cuprinde un inventar de abilități și dispoziții cunoscut și sub denumirea de “soft skills” sau abilități intra- și interpersonale. Aceste abilități și dispoziții completează cunoștințele de specialitate, intelență generală, abilitățile tehnice și profesionale.

III.3. Competența profesională și competența socială – interferențe

Rezultantă a unor abilități psihologice generale și speciale, pregătire profesională și experiență în activitate, competența profesională implică și abilități specifice competenței sociale. Evoluția cercetărilor în acest domeniu evidențiază complementaritatea intelenței, abilităților sociale și emoționale în reușita personală și profesională.

Termenul de intelență este utilizat pentru a ajuta la înțelegerea comportamentului propriu sau al altora, sau la sublinierea competenței. Fără îndoială, începutul secolului XX se caracterizează prin apariția testelor de intelență. După ce Alfred Binet și Theodore Simon au alcătuit prima „scară metrică a intelenței” s-a produs o intensificare a

interesului practicienilor pentru aceste instrumente. Nicolae Mitrofan (2001, 63) amintește că odată cu declanșarea primului război mondial a apărut cerința creării unor teste care să poată fi aplicate unor grupuri mari de subiecți, într-un timp scurt. Așa s-au dezvoltat testele de grup pentru abilitățile umane (the Army Alpha și the Army Beta), elaborate de un colectiv de psihologi sub coordonarea lui Robert Yeakes. Construirea testelor de grup a determinat apariția testelor de aptitudini, testelor de interese, a testelor de personalitate. Odată cu apariția scalelor de inteligență Wechsler se produce un moment de cotitură în psihometrie, ca noutate absolută conturându-se posibilitatea calculării IQ performanță. Pe parcursul dezvoltării lor testele își dovedesc superioritatea fie datorită unor calități psihometrice superioare, fie datorită faptului că sunt mai potrivite pentru unele probleme particulare descoperite de extinderile teoretice. Treptat s-a produs trecerea de la testele clasice de evaluare a inteligenței la teste care includ în structura lor dimensiunea socială și emoțională. Este cunoscut impactul produs asupra construirii testelor de inteligență de teoria lui Robert Sternberg (modelul triadic), de teoria lui Howard Gardner (variante multiple ale inteligenței) sau de teoria lui Daniel Goleman (inteligența emoțională).

Howard Gardner, în teoria sa privind inteligența multiplă, rezervă un loc important factorilor nonintelectuali de ordin personal și social esențiali pentru reușita în viața socio-profesională a individului. El a introdus termenii de inteligență interpersonală și intrapersonală. Deși s-au evidențiat aceste multiple tipuri de inteligență, totuși problema rolului afectivității, a inteligenței emoționale a fost abordată de Daniel Goleman (1995/2001). În viziunea lui competența emoțională este formată din: cunoașterea propriilor emoții, managementul emoțiilor, motivare, recunoașterea emoțiilor altora și abilitățile sociale.

Cercetările de ultimă oră (Barth, 2003; Conway, Di Fazio și Mayman, 1999; Eisenberg, 2001) au scos în evidență faptul că inteligența emoțională are implicații majore, alături de inteligența logică, în formarea plenară a personalității individului, asigurându-i acestuia succesul social și profesional.

Este cunoscut faptul că în societatea modernă, dominată de puternice conflicte și interese, pregătirea profesională nu este singurul atu de care trebuie să dispună individul

pentru obținerea succesului. Mai este necesar și un nivel ridicat de emoționalitate. Realitatea creată de perioada de criză economică, politică și psihosocială pe care o parcurge țara noastră, cu implicații asupra modului de raportare al societății față de individ, al mass-mediei față de populație, al părinților față de copii, este factor favorizant al creării unei stări tensionale, de nesiguranță, de creștere a gradului de înstrăinare, de însingurare a individului, deci a unei emoționalități negative. Așadar, nu este suficient ca societatea să asigure individului condiții doar pregătirii profesionale, pentru că succesul reprezintă îmbinarea eficientă între un coeficient de inteligență și un coeficient de emoționalitate de nivel superior.

Competența intelectuală este implicată în efectuarea de operații, în procesarea de informații, în rezolvarea problemelor, în timp ce competența emoțională ne sprijină în construirea relațiilor reciproc eficiente, în înțelegerea și interpretarea acțiunilor umane, în luarea deciziilor ținând cont de drepturile, așteptările și nevoile celorlalți deopotrivă. Competența emoțională este direct implicată în performanța individuală și de grup, în activitatea de conducere, de management a schimbărilor sociale și de adaptare la aceste schimbări.

Abilitățile sociale reprezintă o dimensiune a competenței emoționale. Abilitățile se perfecționează și prin strategii de formare și exercițiu devin competență. În relație cu abilitățile sociale se dezvoltă și conceptul de inteligență socială. Așa cum afirmă Paul Popescu Neveanu (1979, 370), inteligența socială asigură „calitatea și eficiența adaptării sociale, priceperea în ceea ce privește relațiile și acțiunile sociale, rezolvarea problemelor psihosociale”. Așadar, atunci când vorbim despre acest tip de inteligență ne referim la modul în care o persoană se integrează într-un colectiv, câștigă aprecierea și respectul celorlalți prin înțelegere, comunicare și cooperare, urmărim deci comportamentul persoanei în cadrul relațiilor interumane în diferite ipostaze.

Un punct de vedere interesant este susținut de Mihai Drăgănescu (2003, 17) care consideră inteligența artificială o formă accentuată de inteligență socială, prin modul ei de constituire. Sistemele de inteligență artificială („celulare”, „computere”, „roboți”, „sateliți”, „rachete”, „limbaj de programare”, „chat”, „e-mail”) largesc sfera comunicațiilor și legăturilor umane și co-există simbiotic cu inteligența socială. Iată că

inteligența socială nu se manifestă numai în relația directă, față-în-față dintre indivizi, ci constă și în abilitatea de a valorifica multitudinea de sisteme de comunicare în atingerea obiectivelor performante socio-profesionale.

Competența socială se conturează ca domeniu performanțial al inteligenței sociale și cuprinde abilități de analiză și înțelegere a relațiilor interpersonale, de comunicare, de rezolvare a conflictelor, de a coopera, de a fi prosocial, de a participa eficient la viața comunității. Se prefigurează, astfel, relația dintre competența profesională, competența socială și competența civică.

Corelația indispensabilă între competența socială și cea profesională este evidențiată de Michael Argyle (1994/1998) prin cele două accepțiuni pe care conturează asupra competenței sociale: competența socială ce cuprinde abilități generale legate de realizarea scopurilor și motivațiilor individuale și competența socială profesională legată de muncă, de capacitatea de a-i stimula și determina pe ceilalți să obțină eficiența în exercitarea profesiei.

Un alt argument pentru studierea competenței sociale în relație cu performanța, succesul și competența profesională este oferit de același autor într-o lucrare de prestigiu în care propunea un inventar al domeniilor de activitate care solicită dezvoltarea competenței sociale a resursei umane implicate: transmiterea de cunoștințe (predarea în învățământ); obținerea de informații (interviuri, anchete); schimbarea atitudinilor, credințelor sau comportamentului celuilalt (propagandă, vânzare, formare); schimbarea stării emoționale a celuilalt (managementul comportamentelor ostile); schimbarea personalității celuilalt (psihoterapie, terapie educațională); activitatea într-o sarcină care impune cooperarea (activitatea în sfera economică și administrativă); supravegherea și coordonarea unui grup (conducere, management, arbitraj).

Dezvoltarea competenței sociale este o condiție esențială pentru valorificarea dotării intelectuale și reușita profesională întrucât performanța individuală în context organizațional depinde de modul în care persoana reușește să comunice și să coopereze cu ceilalți, de modul în care este capabilă de managementul echipelor, conflictelor etc.

Relația de complementaritate între competența profesională și cea socială reprezintă un teren fertil pentru manifestarea competenței civice a individului, asigurând premisele

implicării sale în rezolvarea problemelor cetății. Individul care beneficiază de o pregătire profesională superioară și este capabil în același timp de a se afirma pe sine în plan social păstrând calitatea relațiilor interpersonale își multiplică șansele de a deveni un factor de decizie în context social-politic. Între aceste trei dimensiuni se constată o relație de circularitate. Tinerii care se află într-un stadiu specific „în formarea personalității și achiziția caracteristicilor semnificative pentru viitoarea integrare socială” (Mărginean, 1996) își vor revendica mai târziu succesul profesional în funcție de măsura stimulării competenței sociale și a însușirii abilităților de participare civică.

Consider că, sub acest aspect, cercetările în domeniul stimulării, dezvoltării și manifestării competențelor sociale asociate competențelor profesionale, pot conduce la soluții așteptate de practica educațională. Competența profesională este susținută de sfera abilităților sociale, în sesizarea și diagnosticarea oportunităților ce pot apărea în activitatea individului și converg spre performanța în profesie. Competența socială reprezintă un factor de flexibilizare, permeabilitate și extindere a limitelor pentru competența profesională.

Lipsa competenței sociale, în cazul unui specialist performant, poate contribui atât la eșec în destinul lui personal, cât și în profesie. De asemenea, prezența competenței sociale nu poate suplini absența pregătirii profesionale corespunzătoare, efectul fiind în cel din urmă, eșecul. Inexistența unei relaționări continue și susținute între competența profesională și competența socială, în dinamica adaptării individului, poate determina consecințe atât la nivel individual, cât și socio-profesional. Carențele la nivelul competențelor sociale, la nivelul autocunoașterii, motivației, comunicării, empatiei, asertivității, stimei de sine, produc respingere și izolare socială, anxietate și insatisfacție.

Toate acestea impun introducerea în școli și la nivelul diverselor structuri de perfecționare, a programelor de antrenare și dezvoltare a competenței sociale. Achizițiile se pot concretiza în capacitatea de a interacționa cu ceilalți și de a iniția comportamente de cooperare, creșterea stimei de sine, afirmarea propriei personalități, implicarea valorizantă în decizii la nivel grupal, comunitar, societal.

Bibliografie

- Argyle, Michael. [1994] (1998). *Competențele sociale*. În S. Moscovici (coord.). *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. (Trad. Moșu, Cristina). Iași: Editura Polirom. (pp. 74-90).
- Bar-On, Reuven. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Barth, Joan M. (2003). The Relation Between Emotion Production Behavior and Preschool Social Behavior: In the Eye of the Beholder. *Social Development*, 12,1, 67-90.
- Caluschi, Mariana (coord.), Gavril Jitaru Oana, Pântia, Ana Maria și Măgurianu, Adrian Liviu. (2003). *Managerul inventator - o nouă profesie?*. Iași: Editura Performantica.
- Cojocaru, Maria. (1999). *Dimensiunea psiho-socială a managementului industrial*. Bacău: Editura Moldova.
- Constantinescu, Maria. (2004). *Competența socială și competența profesională*. București: Editura Economică.
- Conway, Michael, Di Fazio, Roberto și Mayman, Shari. (1999). Judging Others Emotions as a Function of the Other's Status. *Social Psychology Quarterly*, 62, 3, 291-305.
- Davidson, Janet E. (2009). Contemporary Models of Giftedness. In L.V. Shavinina (ed.). *International Handbook of Giftedness*. Springer Netherlands: Springer Science + Business Media B.V. (pp. 81- 97).
- Drăgănescu, Mihai. *De la societatea informațională la societatea cunoașterii*. București: Editura Tehnică.
- Eisenberg, Nancy. (2001). The Core and Correlates of Affective Social Competence. *Social Development*, 10,1, 120-124.
- Gardner, Howard. [1983] (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard. [1993] (2006). *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*. (Trad. rom. Damaschin, Nicolae). București: Editura Sigma.
- Goleman, Daniel. (1997). *L'intelligence emotionnelle. Comment transformer ses emotions en intelligence*. Paris: Edition Robert Laffont.
- Goleman, Daniel. [1995] (2001). *Inteligența emoțională*. (Trad. rom. Nistor, Irina-Margareta). București: Editura Curtea Veche.
- Kanter, Rosabeth M. (2000). Kaleidoscope Thinking. În S. Chowdhury (ed.). *Management 21C, Someday /We'll All Manage This Way*. London: Financial Times Prentice Hall. (pp. 250-261).
- Mayer, John D. și Salovey, Peter. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mărginean, Ioan. (1996). (coord.). *Tineretul deceniului unu. Provocările anilor '90*. București: Editura Expert.
- McClelland, David C. (1973). Testing for Competence Rather Than For „intelligence”. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McCormick, Ernest. J. și Tiffin, Joseph. (1979). *Industrial Psychology* (6th edition). New Delhi: Prentice-Hall of India.
- Mitrofan, Nicoale. (2001). Psihometria și direcțiile ei de dezvoltare la început de mileniu. În M. Zlate (coord.). *Psihologia la răspântia mileniilor*. Iași: Editura Polirom.
- Mönks, Franz J. și Katzko, Michael W. (2005). Giftedness and Gifted Education. În R.S. Sternberg și J.E. Davidson (Eds.). *Conception of Giftedness*. Second Edition. Cambridge University Press. (pp. 187 – 200).
- Neveanu, Paul Popescu. (1978). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros.
- Peter, Laurence J. și Hull, Raymond. (1994). *Principiul lui Peter*. (Trad. rom. Mateescu, Gheorghe). București: Editura Humanitas.
- Pitariu, Horia D. (1983). *Psihologia selecției și formării profesionale*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.
- Pitariu, Horia D. (1994). *Managementul resurselor umane. Măsurarea performanțelor profesionale*. București: Editura All.
- Popoiu Anghel, Ionica Ona. (2012). Politici și strategii educaționale de susținere și promovare a talentelor din domeniul tehnic. *Teză de doctorat*. Iași: Universitatea ”Al. I. Cuza”.
- Renzulli, Joseph S. (1986). The three-rings conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. În J.R. Stenberg și E.J. Davidson (Eds.). *Conception of giftedness*. Cambridge: University Press. (pp. 53-92).
- Renzulli, Joseph S. (1999). What is This Thing Called Giftedness and How Do We Develop It? A Twenty – Five Year Perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54.
- Roco, Mihaela. (2001). *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura Polirom.
- Sternberg, Robert J. (1981). Intelligence as thinking and learning skills. *Educational Leadership*, 39, 18-20.
- Vlăsceanu, Mihaela. (2003). *Organizații și comportament organizațional*. Iași: Editura Polirom.

IV. Educația pentru democrație. Studii și cercetări europene

Oana Gavril Jitaru

IV.1. Educația pentru cetățenia democratică

Noile tehnologii au transformat diviziunea muncii și relația dintre om și mediul natural. Noțiunea de slujbă pe viață a devenit caducă, transformându-se, de asemenea și semnificația noțiunilor de profesie, abilitate și învățare. Tinerii trebuie să fie responsabilizați și împuterniciți să valorifice aceste noi condiții ale umanității. Studenții trebuie să achiziționeze metode de preluare și manipulare a cunoștințelor și informațiilor. Ei trebuie să fie capabili să recunoască și să gestioneze propriile procese și căi de învățare, să le definească în parametri locali simpli și să le împărtășească cu alții. Ei trebuie să descopere soluții la probleme și să utilizeze autoevaluarea pentru controlul direcției, intensității și nivelului muncii lor, în felul acesta contribuind la durabilitatea vieții pe această planetă.

Educația pentru cetățenia democratică vizează să ofere oamenilor cunoștințele, înțelegerea, competențele și atitudinile care îi vor ajuta să joace un rol eficient în societate, fie că se manifestă la nivel local, național sau internațional. Acest tip de educație îndrumă spre informarea cu privire la drepturile umane, la responsabilități și îndatoriri cetățenești și ajută la înțelegerea modului în care cetățenii pot exercita influență la nivelul societății sau conducerii țării. Educația pentru cetățenie se referă, în general, la un set de idei referitoare la socializarea politică și civică a cetățenilor în viitor și la capacitatea acestora de a fructifica valorile umane ale unei societăți democratice.

David Lefrancois și Marc Andre Ethier (2007, 3) conturează această educație pentru cetățenie ca o completare la instrucția civică, în condițiile în care obiectul instrucției civice îl reprezintă cunoașterea drepturilor și îndatoririlor. Jean-Marie Heydt (2001, 24) subliniază că educația pentru cetățenie este reprezentată ca aflându-se în responsabilitatea a familiei, a părinților care sunt mai în măsură să intervină în mod direct, și timpuriu în educația copiilor învață respectul pentru reguli comune, își asumă responsabilitatea individuală în contextul bunăstării colective sau respectul pentru lege. Se subliniază că

educația pentru cetățenie – ca formare a responsabilității față de grup, colectiv și bine comun – depinde de familie. Această orientare interpretativă susține ideea că rolul școlii și al statului în educarea cetățeniei este auxiliar, acest tip de educație realizându-se cu precădere în grupul familial.

Educația în sensul principiilor și practicilor democratice produce cetățeni capabili de a participa efectiv în democrație, de a valorifica drepturile și responsabilitățile sociale în temeiul cetățeniei lor. Acolo unde educația pentru cetățenie democratică lipsește, este slabă sau neuniformă, se prefigurează o cetățenie neparticipativă, neangajantă. Antidotul pentru instalarea acestui tip de cetățenie este, în viziunea lui John Patrick (2000, 3), un program coerent de activități educaționale deliberat și explicit academice desfășurate în tandem cu activități experiențiale de învățare în contextul vieții civice și politice. Așadar, doar școala nu acoperă în întregime nevoile de formare a cetățeniei democratice. Cele mai eficiente practici în aceste sens se orientează pe două dimensiuni: o dimensiune se axează pe predarea și învățarea ideilor cheie cu privire la substanța democrației, prin curriculum-ul școlar; în procesul maturizării elevilor, aceleași concepte de bază se vor interconecta în etape de adâncime și complexitate crescută. A doua dimensiune se referă la aplicarea conceptelor cheie la analiza și interpretarea aspectelor publice și problemelor democratice. Expunerea sistematică la idei democratice și apoi aplicarea lor în dezbateri, în organizare de informații și de acțiuni sunt premise ale unui angajament civic consolidat și constructiv.

IV.2. Parteneriat civic educațional școală-familie-comunitate

Se poate observa că nu putem exclude nici rolul familiei nici rolul școlii din educarea cetățeniei democratice, însă nici nu putem acorda rolul suprem uneia dintre aceste două instanțe. Familia, școala și societatea reprezintă parteneri în formarea cetățenilor competenți civic și interdependența lor trebuie să acționeze la orice vârstă a cetățeanului – în copilăria timpurie, în adolescență, la maturitate și la vâsta a treia. Necesitatea acestui parteneriat este susținută și de varietatea motivațiilor participării la viața comunității. Robert N. Bellah, Richard Madsen, William M. Sullivan, Ann Swidler și Steven M. Tipton (1985/2007, 196) sunt de părere că simțul responsabilității civice sau datoriei

servește drept impuls pentru ca unii oameni să își orienteze resursele materiale sau non-materiale în eforturi civice. Argumentația care vine în sprijinul ideii parteneriatului enunțat mai sus este că atitudinile și comportamentele bazate pe simțul datoriei civice își încep dezvoltarea de timpuriu în viața individului și sunt conectate la procesul de socializare. Jeffrey A. Burr, Francis G. Caro și Jennifer Moorhead (2002, 90) afirmă în sprijinul acestei idei că voluntariatul fundamentat pe cauze non-politice sau politice este deprins de copii și de adolescenți de la părinți și alte persoane din rețeaua lor socială. De asemenea, acordarea de timp pentru a învăța despre organizații comunitare și pentru a participa în cadrul diferitelor organizații sunt, de asemenea, comportamente ce se deprind de timpuriu în viață. Mai departe, socializarea civică și politică, la fel ca și alte dimensiuni ale socializării, continuă pe parcursul vieții odată cu noile roluri și experiențe ce influențează modul în care oamenii percep comunitatea lor, structurile politice și locul lor în contextul larg social și politic al lumii. În acest parcurs al dezvoltării civice al individului intervin diferite evenimente care pot influența modul în care adultul gestionează angajarea sa civică sau politică, de pildă, nivelul de educație, schimbarea statutului marital, rolul de părinte, implicarea pe piața muncii, statutul de proprietar, vecinătatea, tranziții profesionale. Este îndreptățită, din nou, precizarea că în procesul socializării civice a individului pe parcursul dezvoltării sale în viață recunoaștem necesitatea contribuției interdependente a familiei, școlii și societății, fiecare prin mijloacele specifice educaționale, de formare, organizaționale sau ale mass-mediei.

Înainte de a derula, în această analiză, modalități specifice de intervenție pentru formarea competenței civice și rezultate concrete ale unor cercetări ce aduc viziuni din perspectiva familiei, școlii sau societății este necesară o incursiune în relația dintre competența civică și particularități ale vârstei indivizilor. Date de cercetare au demonstrat în decursul timpului existența unei relații consistente între vârsta cronologică și angajamentul civic (Burr, Caro și Moorhead, 2002; Glenn și Grimes, 1968; Strait, Parrish, Elder și Ford III, 1989; Verba și Nie, 1972). Câteva constatări interesante și care sunt în consonanță cu rezultate anterioare sunt cele prezentate de Jeffrey A. Burr, Francis G. Caro și Jennifer Moorhead (2002, 92) în urma unei cercetări realizate în anii 1998-1999, în Boston, pe 677 subiecți, cu vârste cuprinse între 18 și 92 de ani. Cercetătorii au evaluat

participarea la vot, donarea de bani unui partid politic sau unei campanii, participarea la întâlniri ale comunității locale (vecinătății), participarea la întâlniri la nivelul orașului sau guvernului, implicarea ca voluntar pentru un partid politic sau campanie politică. Categoriile de vârstă analizate au fost împărțite astfel: adult tânăr – 19-39 ani, adult de vârstă medie – 40-59 de ani, adult matur peste 60 de ani. Rezultatele privind tipurile de activități civice întreprinse, indiferent de vârsta participanților, au arătat că 63% au participat la vot în anul respectiv, 28% participă la întâlniri la nivel de oraș și guvern, iar 9,2% întreprind activități de voluntariat pentru un candidat sau organizație politică. Explicația rezultatelor constă în aceea că ultimul tip de activitate civică solicită cele mai multe resurse ale individului și un grad înalt de motivare. În ceea ce privește caracterizarea pe categorii de vârstă s-a constatat că participarea la vot este scăzută la adultul tânăr atunci când se fundamentează cariera și se constituie familii, gradul de participare crescând la adultul de vârstă medie. Tendința de creștere a implicării civice la vârsta de mijloc și scădere a ei la vârsta matură se menține pentru toate activitățile de participare civică evaluate. Alte rezultate ale studiului arată că educația înregistrează o relație pozitivă cu fiecare formă a participării civice, excepție făcând donația de bani, pentru care venitul reprezintă o variabilă semnificativă. Pe măsură ce indivizii acordă mai mult timp locului de muncă, crește și disponibilitatea pentru voluntariat. Existența copiilor în familii crește probabilitatea participării la întâlniri locale și scade șansele părăsirii localității pentru întâlniri la nivelul țării. Sintetizând datele (Burr, Caro și Moorhead, 2002, 91) se poate constata că adulții de vârstă medie sunt mai puternic atașați și integrați în comunitatea locală, trec prin mai puține etape de tranziție legate de ciclurile vieții și, astfel, sunt mai receptivi la evenimentele comunității, la manifestarea credințelor lor, la valorificarea experienței și abilităților în context civic sau la donarea de bani. Prin comparație cu această categorie de vârstă, adultul tânăr se confruntă cu schimbări suprapuse în timp scurt, cum ar fi educația, intrarea în câmpul muncii, constituirea unei familii, ceea ce generează un comportament civic mai puțin activ. Vârsta matură intervine cu tranziția spre pensionare, limitarea funcționării organismului sănătos, posibila intervenție a văduviei, ceea ce determină o ușoară scădere a participării civice față de perioada activă profesional, dar nu mai redusă decât în perioada de adult tânăr.

Rezultatele cercetărilor care aduc în atenție particularități ale indivizilor legate de vârstă, de evoluția socială și civică în diferite etape de viață constituie elemente fundamentale atunci când se proiectează programe de dezvoltare a competenței civice, de stimulare a cetățeniei active. Educația și formarea competenței civice la orice vârstă, indiferent de particularitățile sociale ale acelei etape, constituie o necesitate, deoarece educația acționează ținut asupra unor obiective concrete și poate să dezvolte abilități la momentul prezent, depășind limitele sau obstacolele manifestate anterior actului de formare. Intervenind conform acestui principiu, perioada școlarității mici poate deveni una de contact cu organizațiile sociale, cu viața comunității, cu inițiativa socială; tânărul care intră în câmpul muncii poate fi stimulat să valorifice apartenența la grupul profesional ca pe o oportunitate pentru implicare comunitară și civică; iar persoanele de vârstă a treia, pot, receptând stimulii educaționali adecvați, să valorifice experiența, abilitățile, timpul disponibil în acțiuni sociale și politice.

Corelarea educației pentru cetățenie activă cu educația familiei apare ca o strategie educațională concepută pentru vârstele mici și nu numai. Familia reprezintă un prim cadru în care copilul este învățat să se comporte și să devină o personalitate democratică și un cetățean activ. Pentru dezvoltarea competenței civice a copilului mic se cere în primul rând, o familie, un grup de adulți educați în spiritul implicării civice, permeabili la o antrenare transgenerațională a copiilor, tinerilor, adulților și vârstnicilor în construcția socială a cetățeniei active. Problema care se delimitează este cum să învățăm familia să acționeze sinergic în spiritul cetățeniei active. Noutatea care se prefigurează în acest sens este învățarea centrată pe familie (NIACE, 2009, 1) cu scopul de a corela resursele sociale și civice ale membrilor familiei, de a întări puterea de acțiune a familiei în cadrul comunității și de a genera cooperarea interfamilială și intergenerațională. Prin acest tip de formare a cetățeniei active centrată pe familie se valorifică o serie de beneficii cum ar fi: se împărtășesc abilități și experiențe la nivel intergenerațional, se stimulează comunicarea în cadrul căminului familial și relaționarea intrafamilială, se exersează roluri și responsabilități în funcție de etapa de viață a familiei, se concretizează o a doua șansă în cazul în care adulții nu și-au însușit abilități civice și se deschid oportunități noi, creative de învățare, se educă asumarea responsabilității, luarea deciziilor în raport cu societatea în

care familia reprezintă un fundament pentru cetățenie. Metodele și tehnicile învățării centrate pe familie determină angajarea adulților și copiilor în abordarea unor probleme legate de slaba performanță școlară sau marginalizare socială. Învățarea centrată pe familie nu este limitată doar la cadrul propriei familii, ci presupune implicarea mai multor generații, a prietenilor sau a altor persoane semnificative. A lucra și învăța împreună ca familie este fundamentul acestui tip de învățare care asigură premisele dezvoltării cetățeniei active. Formarea competenței civice centrată pe familie subliniază prezența școlii în stimularea acestui tip de învățare prin interacțiune intergenerațională. Diferite instanțe educaționale, guvernamentale sau non-guvernamentale, sunt chemate să îndeplinească aceste obiective.

Instituțiile educației dețin un potențial puternic de socializare în pregătirea copiilor pentru cetățenia activă. Școala, în societăți democratice, are rolul de a furniza elevilor săi experiențe care să-i echipeze cu informații, cunoștințe, abilități și dispoziții necesare pentru a trăi și contribui la societatea civilă. Susie Burroughs, Peggy F. Hopper, Kay Brocatim și Angela Sanders (2008, 3) pun la dispoziție date cu privire la un program educațional conceput pentru a sprijini educatorii în crearea și implementarea de alte programe educaționale la nivel local și internațional. Programul cadru, numit *Educație pentru actul democratic (Education for Democracy Act)*, este autorizat de Congresul Statelor Unite pentru finanțarea Departamentului de Educație al Statelor Unite, care facilitează, la rândul său, elaborarea și implementarea de diferite programe de educație cetățenească și civică. Un exemplu concludent îl reprezintă programul Civitas: Program de schimb internațional privind educația civică, fondat în 1990. În timp, programul a devenit o rețea dinamică ce susține schimburile internaționale de idei și bune practici în educația civică. Scopul programului Civitas este elaborarea, pe baza colaborării, de materiale curriculare și oportunități de dezvoltare profesională pentru educatori din Statele Unite și din lume. Un parteneriat instituit în 1995 – Florida-Texas-Mississippi-Ungaria-Romania – oferă oportunități de schimb cultural pentru studenți, profesori, universități, lideri civici, oficiali aleși. Activitățile incluse în acest parteneriat s-au centrat pe: a) colaborare trans-culturală și mentorizare a design-ului curriculum-ului educației civice; b) conținutul și pedagogia formării în educația civică; c) cercetare a nevoilor

educaționale pentru stabilirea beneficiilor schimburilor culturale și delimitarea direcției viitoarelor inițiative. O imagine concludentă a rezultatelor eforturilor de parteneriat ne este conturată de Susie Burroughs, Peggy F. Hopper, Kay Brocatim și Angela Sanders (2008, 4) prin exemplul taberei democratice anuale, găzduită de centrul Civitas din Misisipi care a reunit 22 de educatori din trei țări ale Statelor Unite (Florida, Texas, Misisipi), două țări europene (Ungaria, România) și două țări ale Americii Latine (Panama, Peru). Tabăra democratică internațională pentru formatori, prin metodele și mijloacele educaționale utilizate, a produs o serie de efecte asupra participanților: lărgirea sferei de înțelegere a conceptului de cetățenie democratică și a viziunii cu privire la strategiile de predare și formare a cetățeniei democratice, creșterea angajamentului față de importanța educației cetățeniei într-o societate democratică, orientarea spre opțiunea de predare a conceptului de cetățenie democratică în manieră explicită, exemplificatoare, conștientizarea impactului perspectivei culturale în înțelegerea și formarea cetățeniei democratice și necesitatea deschiderii spre interculturalitatea interpretării conceptului. Achiziția fundamentală a programului derulat este câștigarea conștiinței faptului că profesorii sunt chemați să transmită nu doar informații despre democrație și cetățenie activă, ci să formeze atitudini de deschidere față de interculturalitate, față de valorificarea oportunităților de creștere profesională și socială, de dezvoltare personală prin participare civică, de progres social prin contribuție la viața comunității.

IV.3. Rolul școlii în educația cetățenească democratică

Așa cum competența civică reprezintă suma rezultatelor învățării individului necesare pentru manifestarea cetățeniei active, tot așa, competența de a învăța să înveți poate fi înțeleasă ca un amestec complex de cunoștințe, abilități, valori, atitudini și dispoziții ce sprijină individul să devină un student pe parcursul întregii vieți, angajându-se în oportunități de învățare formală și non-formală. Recomandarea Consiliului Europei cu privire la cadrul competențelor cheie necesare de format la nivelul Europei conține următoarea definiție a conceptului de a învăța să înveți, actualizată de Bryony Hoskins și Ruth Deakin Crick (2008, 9). A învăța să înveți este abilitatea de a persevera și persista în învățare, de a organiza propria învățare prin management al timpului și informației, atât

individual, cât și în grup. Această competență presupune a avea conștiința procesului de învățare și a nevoilor, presupune identificarea oportunităților și abilitatea de a depăși obstacole pentru o învățare de succes. Această competență înseamnă a câștiga, a procesa și asimila noi cunoștințe și abilități, precum și căutarea și utilizarea de noi orientări. A învăța să înveți angajează individul în a construi, pe baza experienței de învățare și de viață, pentru a putea aplica acele cunoștințe și abilități într-o varietate de situații: acasă, la muncă, în educație și formare. Competența civică și competența de a învăța să înveți sunt complementare, iar cetățenia activă și învățarea pe parcursul vieții sunt rezultate sociale interconectate.

Ideea că învățarea poate conduce la schimbări profunde la nivelul individului și comunităților este o legătură importantă între cele două competențe de bază discutate anterior. În contextul dezbaterii cu privire la competențe cheie pentru viață, în secolul XXI, Helen Haste (2001, 95, *apud* Hoskins și Crick, 2008, 12) identifică o metacompetență superioară ierarhic celor două, aceea de a fi capabil de a gestiona tensiunea dintre inovație și continuitate. Școala ar trebui să se ocupe de dezvoltarea acestei competențe la elevi și studenți deoarece aceasta reprezintă o premisă atât pentru învățarea pe parcursul vieții cât și pentru cetățenia activă. Autoarea afirmă că pentru ca oamenii să fie capabili să gestioneze această tensiune au nevoie de formarea unor competențe adiționale: asimilarea adaptativă a schimbărilor tehnologice; a face față ambiguității și diversității; găsirea și sprijinirea rețelelor comunitare; gestionarea motivației și emoției; responsabilitate morală și cetățenie.

Dezvoltarea structurată a competențelor pentru a forma cetățeni responsabili și bine integrați social a devenit o preocupare constantă la nivelul Uniunii Europene. Competența civică a devenit un obiectiv al politicilor educaționale ale Uniunii Europene și un mijloc pentru întărirea democrației și coeziunii sociale în fața creșterii diversității și a unui persistent ”deficit democratic” (Follesdal și Hix, 2005, 1). În anul 2007 Consiliul Educației a identificat competența civică drept unul dintre cei 16 indicatori utilizați pentru a măsura progresul realizat în contextul Strategiei de la Lisabona în domeniul educației și formării (Strategia de la Lisabona este politica Uniunii Europene pentru creșterea competitivității și a coeziunii sociale în Europa anului 2010). Această competență a fost,

de asemenea, identificată ca fiind una din cele opt competențe cheie pe care tinerii din Europa ar trebui să le dezvolte până la finalizarea educației și formării inițiale (Consiliul Educației, 2006).

Bryony Louise Hoskins, Carolyn Barber, Daniel Van Nijlen și Ernesto Villalba (2011, 83) sintetizează datele unei cercetări ample derulate în Europa cu scopul identificării unor pârghii pentru dezvoltarea competenței civice și orientarea politicilor educaționale în funcție de acestea. Acest studiu cu privire la educația civică a fost coordonat de Asociația Internațională pentru Evaluarea Succesului Educațional (Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA) un consorțiu internațional de institute de cercetare educațională, ce conduce cercetări la scară largă cu privire la diferite aspecte legate de educație. Primul studiu al IEA privind educația civică a fost realizat pe baza datelor culese în anul 1971 (Ainley și Schulz, 2010, 15). Cel de-al doilea studiu a fost derulat în anul 1999 și a avut ca scop înțelegerea modului în care tinerii sunt pregătiți pentru a-și îndeplini rolul de cetățeni, cu interes deosebit pentru experiențele tinerilor din democrațiile de curând instituite. De asemenea, a urmărit dezvoltarea unui Indicator Compus al Competenței Civice (Civic Competence Composite Indicator – CCCI). Studiul CIVED a fost desfășurat în 28 de țări, testându-se elevi cu vârsta de 14 ani din fiecare țară (vârsta medie a respondenților este de 13,5 ani). Utilizând baza de date existentă cercetătorii au elaborat un instrument de evaluare a competenței civice după care au interpretat datele obținute în studiul CIVED.

Rezultatele arată că nu există un singur factor determinant al competenței civice, ba chiar sugerează influențe contradictorii. Factorii de influență sunt dimensiunea politică istorică, conceptualizarea națională a cetățeniei, dezvoltarea economică și educația civică (Hoskins, Barber, Van Nijlen și Villalba, 2011, 105). Astfel, performanța înaltă a unor țări mai puțin bogate cum sunt Grecia și Polonia, precum și performanța scăzută a unei țări bogate cum este Germania ne arată că bogăția nu este singurul factor important ce influențează competența civică a tinerilor. În ceea ce privește factorul educațional, se constată că țările care oferă educație civică sub forma unei discipline distincte obțin scoruri mai mari. Grecia, Cipru și Polonia au obținut rezultate foarte bune în conformitate

cu faptul că aveau educația civică - disciplină distinctă. Aceste rezultate sugerează faptul că educația civică promovează dezvoltarea competenței civice.

Rezultatele pentru domeniile Valori cetățenești și atitudini susțin ipoteza alternativă că instabilitatea și tranziția spre democrație facilitează o orientare spre participare democratică (Grecia și Cipru, țări cu experiențe întrerupte ale democrației au obținut cele mai mari scoruri). Acest fapt reprezintă o oportunitate de orientare a celor care lucrează în domeniul educației civice spre descoperirea de noi modalități de a dezvolta entuziasmul pentru participare democratică în democrațiile stabile. În ceea ce privește țările foste comuniste, Polonia, Slovacia și România, s-au situat aproape de scorurile înalte în clasificarea CCCI, în timp ce alte două țări, foste comuniste, Estonia și Letonia s-au situat în partea de jos a clasamentului CCCI. Performanța neașteptată a Poloniei, Slovaciei și României, țări cu recentă tranziție la democrație, nivele apropiate de bunăstare, conceptualizare etnică a cetățeniei și educație pentru cetățenie ca subiect în curriculum, se datorează în viziunea autorilor (Hoskins, Barber, Van Nijlen și Villalba, 2011, 106), programelor diferite de educație civică. Rezultate similare s-au obținut în urma replicării acestei cercetări în 2009, utilizând același instrument de evaluare (Hoskins, Villalba și Saisana, 2012, 3). Cercetarea s-a derulat în 38 de țări pe subiecți de 13-14 ani. Rezultatele indică, de asemenea, faptul că în țările unde bunăstarea și democrația sunt mai puțin stabile există motivația tinerilor de angajare în acțiuni civice și un nivel mai accentuat al valorilor cetățenești.

Datele oferite de aceste studii mă îndreptățesc să accentuez rolul programelor de educație cetățenească democratică în formarea competenței civice și efectul pozitiv mobilizator al provocărilor democrației în țări cu mai scurtă tradiție democratică. Rezultatele CIVED au avut o influență considerabilă asupra politicilor educaționale civice și cetățenești, asupra practicilor și cercetărilor în Europa, dar și în alte zone ale lumii.

David Kerr (2010, 22) prezintă rezultatele unui Studiului Internațional privind educația civică și cetățenia (ICCS) aplicat în Asia, America Centrală și de Sud, între anii 2007-2010. În studiu au fost implicați 140 000 de elevi, 62000 de profesori, investigați în 5000 de școli. Din cele 38 de țări, 26 sunt din Europa. David Kerr (2010, 28) a explicat că obiectivul ICCS a fost să investigheze cum sunt educați tinerii pentru a deveni cetățeni

activi, cum sunt pregătiți pentru a-și asuma cu seriozitate rolul de cetățean, iar rezultatele sunt valide și relevante chiar dacă unele țări ca Germania sau Franța nu au participat.

Analizând rezultatele, David Kerr a concluzionat că în educație accentul se pune încă pe transferul de cunoștințe, ceea ce reprezintă aspectul cognitiv, deși dezvoltarea de abilități (analitice, de observare și argumentative) este, de asemenea, foarte importantă. Astăzi, nu doar cunoașterea este importantă: școala trebuie să transfere atitudini și să creeze modele comportamentale la elevi. Cea mai bună metodă de a realiza acest obiectiv este ca elevii să ia parte la viața comunității atât în școală, cât și în afara ei. Există unele școli, dintre cele participante la studiu, în care se acordă atenție acestui aspect, raportează David Kerr (2010, 23).

Dat fiind faptul că 15 țări participante la studiul ICCS au fost incluse și în cercetarea CIVED din 1999, cercetătorii au putut extrage date comparative între aceste două momente în timp. Totuși, se impune precauție în conturarea concluziilor. Setul de întrebări în cele două cercetări nu este identic și chiar dacă unele întrebări sunt la fel sau asemănătoare, pot exista diferențe privind formularea, metodologia sau evaluarea. În ciuda dificultăților metodologice, se poate afirma că rezultatele din 1999 sunt mai bune decât cele din 2009 – excepție făcând Slovenia – deși explicația acestui fapt nu este clară. Este necesar să menționez că studiul Cived este singurul la care România este participantă.

Examinând interesul elevilor față de aspecte sociale și politice s-a descoperit că elevii sunt atrași mai mult de aspecte locale, aspecte privind politicile străine și internaționale regăsindu-se la nivel scăzut. Interesul politic al părinților are impactul cel mai puternic: dacă părinții sunt interesați de evenimente și le discută cu elevii acasă, este probabil ca elevii să manifeste, la rândul lor, mai mult interes. Participarea activă a elevilor a fost examinată, de asemenea. Rezultatele au arătat că cei mai mulți dintre elevi nu participă la viața comunității largi, din afara școlii. Participarea scăzută poate fi explicată prin câteva cauze: elevii petrec mult timp studiind, au teme pentru acasă, nu au timp sau chiar nu sunt interesați. O întrebare importantă, legată chiar de structura activității școlii, este dacă elevii au oportunitatea de a participa la viața comunității. Dacă aceste oportunități există, atunci este necesar ca elevii să fie sprijiniți în a le valorifica.

Elevii sunt foarte activi la nivelul școlii: sunt bucuroși să participe activ la viața școlii, chiar în alegeri sau dezbateri.

Pentru a răspunde întrebării cum este coordonată în școli educația civică și cetățenească, cercetătorii (Kerr, 2010, 26) au intervievat profesori și directori de școli pentru a îmbogăți informațiile obținute din chestionarele elevilor. Obiectivele educației civice și cetățenești variază în rândul școlilor. Profesorii și directorii de școli au menționat două obiective: transferul cunoștințelor și dezvoltarea abilităților, în primul rând, crearea participării active ca al doilea obiectiv. Conform rezultatelor cercetării, majoritatea școlilor pun un accent puternic pe transferul de cunoștințe mai mult decât pe încurajarea participării. Școlile susțin că furnizează oportunități pentru participarea elevilor la viața comunității: organizează activități culturale și sportive. Cu toate acestea, conexiunea cu lumea din afara școlii este mult limitată: doar o proporție redusă de profesori participă la proiecte pentru apărarea drepturilor umane sau ca voluntari pentru a ajuta categorii de populație dezavantajate (Kerr, 2010, 26).

Datele prezentate în urma acestor cercetări pot fi corelate cu cele obținute de Institutul CRELL al Comisiei Europene care a condus un proiect pentru cetățenia activă, în colaborare cu Consiliul Europei, între anii 2005 și 2008 (Hoskins, 2011, 30). Cercetarea coordonată în cadrul proiectului a utilizat rezultatele Cercetării Sociale Europene (ESS) din 2002 care s-a aplicat pe cetățeni de la 15 ani în sus. Conform chestionarului ESS s-au identificat 63 de indicatori pentru măsurarea cetățeniei active, care s-au grupat în următoarele patru dimensiuni: activitate politică convențională, participare la viața politică; societate civilă (participare la proteste pașnice); participare la viața comunității (religioase, sportive, activități culturale, voluntariat, caritate); valori.

Bryony Hoskins (2010, 30) subliniază că țările nordice au obținut scorurile cele mai mari, iar scorurile scad pe măsură de ne mișcăm spre sudul Europei. Țările nordice vest europene au tradiție veche democratică, iar în țările din sudul Europei dezvoltarea democrației a întâmpinat obstacole cu zeci de ani în urmă, și țările Europei de est au democrații noi din perspectivă istorică. Este interesant de observat că în timp ce nivelul de participare produce mari diferențe în scorul obținut de țările participante, există majore similarități în ceea ce privește cine este cetățean activ și cum este el caracterizat (Hoskins,

2011, 32). Similar descoperirilor din alte cercetări, cetățeanul european activ are vârste cuprinse între 48 și 64 de ani, educat, participă la formări pe parcursul vieții, preferă să citească ziare decât să urmărească TV și are venituri relativ înalte. Grupul cetățenilor inactivi este, de asemenea, omogen: au vârste cuprinse între 20 și 25 de ani, participare educațională redusă și nu participă la nici o formare în acel moment, sunt angajați, dar cu venituri reduse și tind să prefere televiziunea.

S-a dovedit, în contextul cercetării că școala joacă un rol vital. Școala poate contribui la dezvoltarea cetățeniei active dacă mediul școlar este modelat în așa fel încât să susțină dezvoltarea competenței civice. Mediul ar trebui să genereze dezbateri deoarece alevii au nevoie de exersarea abilităților de luare a deciziilor. Relația dintre familie, școală și comunitate ar trebui să fie îmbunătățită: părinții să se implice în procesul educațional, să beneficieze de oportunități de a intra în școală, de a comunica și prezenta exemple. Un alt aspect important este întărirea interacțiunilor între elevi, învățarea unul de la altul, relația dintre diferite grupuri de vârstă.

Bryony Hoskins (2010, 33) conchide că una dintre cele mai importante caracteristici ale formării competenței civice este ca învățarea să se desfășoare într-o comunitate practică, ce poate fi localizată oriunde: pe stradă, în clasă, în diferite comunități (școli, asociații, conferințe, acasă etc.). Învățarea se realizează prin contacte sociale, în cadrul activităților desfășurate în comunitate.

David Kerr, Linda Sturman, Wolfram Schulz și Bethan Burge (2010, 18) estimează că în ultimii 10 ani țările și instituțiile Europei s-au angajat în activități complexe de educare și formare civică și cetățenească. Aceste activități se concretizează în:

- Inițierea de programe și politici, cum ar fi programe de cetățenie activă, ce încurajează schimbul de informații și expertiză între oameni;
- Crearea unor rețele între specialiști în politici educaționale și practicieni, cum ar fi Rețeaua coordonatorilor naționali Educație pentru cetățenie democratică și drepturi umane (EDC/HRE);
- Dezvoltarea unor cadre, resurse și seturi de instrumente, cum ar fi, Cadrul Convenției pentru EDC/HRE și setul de instrumente EDC/HRE pentru specialiștii în politici educaționale;

- Identificarea competențelor cheie pentru învățarea pe parcursul vieții, cum ar fi, ”competențe sociale și civice” și ”conștiință culturală și exprimare culturală”;
- Crearea de comisii pentru cercetări și studii ce furnizează informații despre progresul și impactul politicilor și programelor asupra atitudinilor și comportamentelor tinerilor.

Din cercetările coordonate în domeniul educației civice și cetățenești în Europa se pot contura o serie de nevoi ce se cer a fi încă satisfăcute sau perspective de dezvoltare viitoare. Există blocaje între viziunea de politică educațională și ceea ce furnizează curriculum-ul, între curriculum intenționat și curriculum implementat, între teorie și practică. Se impun ca necesare formarea cetățeniei active prin strategii experiențiale și în acord cu viziunea comunității largi, diversificarea metodelor de formare și evaluare a competenței civice, cooperarea și colaborarea crescută în împărtășirea experienței și expertizei în domeniul civismului și cetățeniei între țările Europei, păstrarea acestei arii educaționale între prioritățile politice și educaționale în Europa.

Bibliografie

- Ainley, John și Schulz, Wolfram. (2010). Overview of the IEA International Civic and Citizenship Education Study. In W. Schulz, J. Ainley și J. Fraillon (eds.). *ICCS 2009 Technical Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (pp. 15-20).
- Bellah, Robert N., Madsen, Richard, Sullivan, William M., Swidler, Ann și Tipton, Steven M. [1985] (2007). *Habits of the heart: individualism and commitment in American life*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Burr, Jeffrey A., Caro, Francis G. și Moorhead, Jennifer. (2002). Productive aging and civic participation. *Journal of Aging Studies*, 16, 87–105.
- Burroughs, Susie, Hopper, Peggy F., Brocatim, Kay și Sanders, Angela. (2008). Teaching for and about citizenship in a democratic society: comparative views of a selected civic educators in the United States, Europe, and Latin America. *International Journal of Social Education*, 22, 2, 49-69.
- Follesdal, Andreas și Hix, Simon. (2005). Why There Is a Democratic Deficit in the EU. *European Governance Papers* (EUROGOV) no. C-05-02, Brussels.
- Glenn, Norval D. și Grimes, Michael. (1968). Aging, voting and political interest. *American Sociological Review*, 33, 563–575.
- Haste, Helen. (2001). Ambiguity, autonomy and agency: psychological challenges to new competence. În D. Rychen, și L. Salganik (Eds.). *Definition and selecting key competencies*. Kirkland, WA: Hogrefe and Huber, (pp. 93-120).
- Heydt, Jean-Marie. (2001). *Éducation à la citoyenneté démocratique: des mots et des actes. Une enquête des ONG*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Hoskins, Bryony Louise și Crick, Ruth Deakin. (2008). *Learning to Learn and Civic Competences: different currencies or two sides of the same coin?* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 1-22.
<http://crell.jrc.ec.europa.eu/Publications/CRELL%20Research%20Papers/Learning%20to%20Learn%20and%20Civic%20Competences%20FINAL%20final.pdf>
- Hoskins, Bryony Louise. (2010). Active Citizenship Composite Indicator. În *A Europe of Active Citizens: Assessment, Policy Responses and Recommendations on Active Citizenship Education*. Summary Report. International Conference, Budapest, November, 11, 2010. (pp. 30-33).
- Hoskins, Bryony Louise, Barber, Carolyn, Van Nijlen, Daniel și Villalba, Ernesto. (2011). Comparing Civic Competence among European Youth: Composite and Domain-Specific Indicators Using IEA Civic Education Study Data. *Comparative Education Review*, 55, 1, 82-110.
- Hoskins, Bryony Louise, Villalba, Cynthia M.H. și Saisana, Michaela. (2012). *The 2011 Civic Competence Composite Indicator. Measuring Young People's Civic Competence across Europe based on the IEA International Citizenship and Civic Education study*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Kerr, David. (2010). Who is an active citizen? Preparing European young people to undertake their role as citizens: the results of the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). In *A Europe of Active Citizens: Assessment, Policy Responses and Recommendations on Active Citizenship Education*. Summary Report. International Conference, Budapest, November, 11, 2010. (pp. 21-27).
- Kerr, David, Sturman, Linda, Schulz, Wolfram și Burge, Bethan. (2010). *ICCS 2009 European Report Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary students in 24 European countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Lefrancois, David și Ethier, Marc Andre. (2007). Upon Which Conception on Citizenship Should We Build a Model for Civic Education? *College Quarterly*, 10, 1, 1-10.
- NIACE Promoting Adult learning. (2009). *The Learning Family: A NIACE briefing note*. <http://shop.niace.org.uk/media/catalog/product/L/e/Learning-Family-briefing.pdf>
- Patrick, John J. (2000). Introduction to Education for Civic Engagement in Democracy. În S. Mann și J.J. Patrick (Eds.). *Education for Civic Engagement in Democracy: Service Learning and Other Promising Practices*. Indiana: ERIC Clearinghouse for Social Studies.
- Strait, John M., Parrish, Charles J., Elder, Charles D. și Ford III, Coit. (1989). Life span civic development and voting participation. *American Political Science Review*, 83, 443–464.
- Verba, Sidney și Nie, Norman. (1972). *Participation in America*. New York: Harper and Row.

V. Educarea competenței civice în România. Studii, cercetări, sondaje de opinie.

Oana Gavril Jitaru

V.1. Mediul educațional școlar și dezvoltarea competenței civice

Ideea conform căreia școala și educația școlară ar trebui să contribuie la dezvoltarea democratică a unei societăți pare a fi general acceptată. Desigur, obiectivele cuprinse în documentele oficiale ce descriu funcționarea unor sisteme educaționale din țări democratice ori în curs de democratizare cuprind aproape de fiecare dată referiri la învățarea de valori democratice. În cazul României, Legea învățământului afirmă existența unui ideal educațional întemeiat pe valorile democrației (Articolul 3) și include în lista de atribute de personalitate dezirabile și „educarea în spiritul respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, al demnității și al toleranței, al schimbului liber de opinii” și „cultivarea sensibilității față de problematica umană, față de valorile moral-civice” (Articolul 4). În particular, educația școlară își propune, și după cum arată studiile internaționale, reușește cel mai adesea, să contribuie la formarea de atitudini, abilități și norme favorabile cooperării, încrederii, competenței civice.

În cazul României însă, educația școlară nu are un efect însemnat de stimulare a învățării sociale pro-democratice, după cum afirmă Gabriel Bădescu (2007, 89). Școala românească pare a fi într-un context de criză în care învățarea de atitudini, deprinderi, și cunoștințe pro-democratice este afectată, cu atât mai mult cu cât eventualele deficite de acest tip sunt mai greu de surprins prin testele standardizate sau concursurile școlare. Este nevoie de derularea unor cercetări care să vizeze particularitățile de manifestare a cetățeniei democratice și strategiile de formare a competenței civice.

Alin Gvreluc (2011, 177-183) sintetizează o serie de tendințe ale mediului educațional timișorean desprinse dintr-o cercetare exploratorie care are în prim plan diagnoza sănătății organizațiilor educaționale și care anticipează o cercetare mai amplă ce vizează ansamblul comportamentelor disfuncționale din școala românească. Astfel,

profesorii investigați înregistrează un civism social ridicat, o complexitate socială ridicată și expectanțe semnificative privitoare la recompensele simbolice pentru angajarea în sarcini. Se constată, de asemenea, o puternică tendință spre colectivism, mult mai pronunțată decât cea semnalată în cercetări similare pe eșantioane românești. În registrul pattern-urilor relaționale care examinează "autonomia personală", portretul grupal poate fi descris în următorii termeni: manipulativi, puternic automonitorizați, preponderent interdependenți și precar autodeterminați. Se evidențiază un portret psihosocial al profesorului care nu își mobilizează cu succes resursele care să atragă propria sa reușită, care acționează dependent și se supune unor instanțe asistențiale și care se raportează la semenii interpretându-i ca mijloace de atingere a propriilor scopuri. În fața acestor rezultate, Alin Gavreliuc (2011, 181) explică neîncerderea instituțională și interpersonală, fatalismul public și autismul social românesc de astăzi prin această raportare duplicitară și instrumentală la celălalt, achiziționată în lungi decade de comunism caracterizat prin suspunere tacită și dezangajare "adaptativă".

Cetățenii nu și-au însușit lecția solidarității, au asimilat rapid comportamentul autoafirmării și atingerii intereselor personale, dar neținând cont de interesele celorlalți, de principiul reciprocității și apartenența la comunitate. O problemă legată de educația pentru democrație și cetățenie este afirmarea redusă a societății civile și comportamentul pe participare comunitară slab prefigurat.

Lipsa inițiativei corelate la nivel comunitar este surprinsă chiar de Constantin Rădulescu Motru care încerca în Psihologia poporului român (1937/1999, 15) să delimiteze câteva din însușirile sufletești ale românilor sub latura vieții sociale și economice. Referindu-se la individualismul sufletului românesc, autorul afirmă: "Românului nu-i place tovărășia. El vrea să fie de capul lui. Stăpân absolut la el în casă. Cu o părticică de prosperitate cât de mică, dar care să fie a lui. Din această cauză el înclină puțin spre anarhie. Acest individualism românesc însă nu implică spiritul de inițiativă în viața economică și prea puțin spirit de independență în viața psihică și socială, cele două însușiri prin care se caracterizează individualismul popoarelor culte apusene și care constituie sufletul burghez" (Rădulescu Motru, 1937/1996, 16). Autorul explică faptul că românul nu este un întreprinzător care să încerce neîncetat noi strategii și

asumări de riscuri. Deși copilul sătean învață la școală să fie cu inițiativă, când iese în societate se supune tradiției colective. Atunci când Constantin Rădulescu Motru vorbește despre individualism la români îl vede ca egocentrism și nu ca inițiativă și spirit întreprinzător. Recomandarea lui Constantin Rădulescu Motru este realizarea unei voințe unitare a sufletului românesc”care să transforme individualismul subiectiv într-un individualism instituțional”. De fapt, este vorba, în opinia mea, de dezvoltarea unui spirit întreprinzător, activ și dinamic în folosul nu doar al individului ci și al comunității. Sintetizând concepția lui Constantin Rădulescu Motru despre individualismul românului și individualismul autarhic descris de Geert Hofstede (1980/2001), Alin Gavreliuc (2011, 123) subliniază că ”românul încearcă, prin zvâcnituri ale clipei, să adune cât mai mult, nu împreună cu celălalt, ci în dauna sa [...], totul fiind perisabil și nestatornic”. Continuând, autorul (Gavreliuc, 2011, 123) definește individualismul autarhic prin punerea în valoare a resurselor individuale în procesul realizării de sine, dar într-un context social caracterizat de solidarizări comunitare deficitare. Actorii sociali nu se angajează în competiție loială, ci se privesc reciproc cu suspiciune și neîncredere, acționează egoist și exploatează oportunitățile sociale prin orice mijloace, inclusiv non-etice. Se conturează astfel, un portret al individualismului românesc diferit de cel american, de exemplu, care presupune împlinirea destinului personal în competiție loială cu celălalt, în jurul unor norme care reglementează jocul social cinstit. În individualismul românesc (Gavreliuc, 2011, 122-123) celălalt nu este partener, ci adversar sau chiar dușman, iar oportunismul comportamental, care eludează binele colectiv, devine opțiunea funcțională de rezolvare a sarcinilor rutiniere.

V.2. Comportamente civice. Studii și cercetări

Necesitatea implicării populației în activități civice, de întrajutorare, de sprijin comunitar este susținută încă o dată, de rezultate ale unor cercetări și barometre de opinie publică. Acestea demonstrează că activitatea în cadrul unei asociații voluntare este asociată cu creșterea competenței subiective a persoanei și participarea civică, membrii acestor organizații purtând caracteristicile cetățeanului democratic. Concret, membrii asociațiilor voluntare recurg mai des la mijloacele democratice de exprimare a revendicărilor

(referendum-uri, manifestații de stradă, greve, proteste, contactarea unor instituții), militând într-o mai mare măsură pentru atingerea unor scopuri colective. Aceste inițiative concrete reprezintă forme de democrație participativă, exemple de acțiuni prin care poporul participă la conducerea țării (Giddens, 1989/2001). Vladimir Pasti, Mihaela Miroiu și Cornel Codiță (1997, 166) explică măsura cantitativă a dezvoltării societății civile prin procentul de populație afiliat la organizații nonguvernamentale. Măsura calitativă a dezvoltării acesteia rezidă în gradul de îndeplinire a unor obiective ca: apărarea intereselor grupale, pregătirea virtualilor lideri, furnizarea de alternative la serviciile prestate de instituțiile statului, contribuirea la menținerea coeziunii locale. În acest sens, autorii comunică o situație a ONG-urilor înregistrate în 1995, când se cunoșteau 7500 de astfel de organizații și, cel puțin formal, peste 3600000 de membri incluși în ONG-uri și sindicate. În anul 1999 Dan Chiribucă și Mircea Comșa (1999, 86-87) pun la dispoziție o serie de date (rezultate ale unor cercetări derulate în anul 1998) cu privire la participarea românilor la diferite asociații. În acea perioadă participarea asociativă a românilor se concretiza într-un procent de 26% , dintre aceștia, 5% fiind înscriși în două sau mai multe asociații. Un aspect esențial este acela că mai mult de jumătate dintre participările asociative se referă la sindicate și asociații de locatari. Acest fapt este demonstrat și de rezultatele Barometrului de opinie publică realizat de The Gallup Organization România, prezentate în anul 2004, cu privire la activitatea de voluntariat. În perioada 2003-2004, 13% din cei investigați au lucrat ca voluntar într-o organizație, asociație sau partid, iar 87% nu s-au implicat în astfel de grupuri. Se menționează că dintre voluntari studenții și absolvenții cu studii superioare prezintă o proporție semnificativ mai ridicată față de celelalte categorii ale populației. Întrebați în ce măsură ar fi interesați de implicarea ca voluntari în diverse organizații sau asociații, sau de munca în folosul comunității, doar 37% din cei intervievați s-au pronunțat afirmativ în această privință.

Sintetizând numeroase surse științifice de estimare a implicării voluntare a cetățenilor în România, în perioada 1993-2007, Gabriel Bădescu (2007, 86) susține că implicarea voluntară a cetățenilor români în asociații este scăzută și nu a crescut în mod însemnat în ultimii 15 ani. Valorile cel mai frecvent întâlnite în sondaje sunt în intervalul

6-8% și sunt mult sub cele întâlnite în cazul democrațiilor mai vechi și, adesea, chiar și altor țări foste comuniste. Mai mult decât atât, proporția celor care participă regulat ("de câteva ori pe lună sau mai des") la activități voluntare este, conform ultimului sondaj BOP (2007), de sub 2%. În contextul democratizării și consolidării societății civile încrederea interpersonală are o semnificație deosebită, societatea românească actuală traversând o perioadă de redescoperire a celuilalt prin crearea de noi identități sociale. Narcisa Grigorescu (1999, 127-132) creionează imaginea încrederii la nivelul societății românești prin intermediul datelor oferite de Barometrul de opinie publică, în iunie 1998. Majoritatea populației investigate declară că nu are încredere în ceilalți oameni (77%). În ceea ce privește factorii care influențează manifestarea încrederii interpersonale s-au putut extrage mai multe aspecte. Un prim aspect este condiționarea comunitară a încrederii în sensul că există un nivel mai ridicat de încredere interpersonală în mediul rural față de cel urban. Un element care contribuie la acest rezultat este și contactul pe care cei din mediul urban îl întrețin cu diverse instituții de stat și private. Neîncrederea, conform concluziilor extrase de studiul menționat, derivă din experiențele indivizilor ce se raportează la corupția întâlnită în instituții ale statului. Bo Rothstein aduce o serie de argumente în favoarea existenței unei relații negative între percepțiile privind corupția și încrederea generalizată (Rothstein, 1994/2011, 145). România prezintă un caz remarcabil în comparație cu alte țări datorită numărului ridicat al celor care consideră că problema cea mai importantă cu care se confruntă societatea este cea a corupției. Astfel, un studiu comparat care include România, *Comparative Study of Electoral Systems* (Bădescu, 2007, 88), arată cum doar în cazul țării noastre corupția este considerată a fi o problemă majoră: 38% dintre români, urmați de departe de bulgari, cu 12% dintre respondenți, și de mexicani cu 5%, declară că problema cea mai importantă cu care s-a confruntat țara lor pe parcursul ultimilor patru ani a fost corupția. O altă implicație asupra relației individului cu societatea o are faptul că încrederea influențează totodată și percepția bunăstării sociale și a succesului guvernului. Cei ce declară că au încredere în oameni cred, într-o mai mare măsură, că direcția în care merg lucrurile în țara noastră este bună și consideră că politica guvernului va avea rezultate pozitive în următorul an. Oamenii încrezători au o atitudine

favorabilă față de activitățile statului și sunt mai optimiști în ceea ce privește viitorul lor și al societății.

Corelând lipsa de încredere cu o profundă criză de moralitate consider că sunt relevante rezultatele unei investigații realizate de Septimiu Chelcea (2010, 192) care vizează verificarea generalității „efectului Muhammad Ali”. Rezultatele obținute susțin ipoteza conform căreia procesul de tranziție de la economia centralizată la economia de piață, în România, conferă posibilitatea îmbogățirii rapide prin mijloace necinstite, iar a fi inteligent este mai dezirabil decât a fi onest. Cel puțin pentru studenții investigați, în perioada de tranziție postcomunistă, dezirabilitatea onestității este mai redusă decât dezirabilitatea inteligenței. Pe de altă parte, Septimiu Chelcea amintește, în același studiu, că opinia studenților privind dezirabilitatea onestității și a inteligenței diferă semnificativ de opinia celorlalte categorii sociale, în ansamblu. O anchetă INSOMAR efectuată în anul 1999 pe un eșantion de 1225 de persoane a evidențiat că sinceritatea și cinstea sunt cele mai apreciate trăsături de caracter. Ținând cont de aceste informații se poate aprecia că onestitatea reprezintă un fundament pentru încrederea manifestată în relațiile dintre oameni.

Analiza unor date de cercetare complexă, realizată de Dumitru Sandu (2003, 120), aduce în atenție o multitudine de aspecte privind încrederea și toleranța în spațiul românesc. Principalele seturi de date prelucrate de autor au fost cele produse de Sondajul mondial asupra valorilor (World Value Survey – 1990-1993; 1995-1997), sondajul realizat de Universitatea București și Institutul de Cercetare a Calității Vieții în 1997 pentru WVSs și un set special construit prin cumularea datelor Barometrului de Opinie Publică (1999-2002). Autorul pornește de la câteva delimitări conceptuale esențiale: încrederea generalizată și toleranța sunt forme de sociabilitate spontană, puternic corelate între ele; încrederea generalizată în „celălalt” este un produs de socializare primară de foarte mare importanță pentru reducerea intoleranței (etnice) (Sandu, 2003, 123). Observațiile pe care le formulează autorul cu privire la caracteristicile spațiului românesc din perspectiva încrederii și toleranței sunt: încrederea generalizată este mai mare în rural decât în urban, dar toleranța etnică are o distribuție inversă, fiind mai mică în rural decât în urban. Explicația aferentă este că intoleranța sporită în mediul rural față de cel urban se

datorează izolării ecologice a satului, iar neîncrederea mai mare în urban decât în rural este corelată, de către autor, cu faptul că persoanele necunoscute sunt principalul referent pentru orășean, iar cele cunoscute pentru sătean (Sandu, 2003, 124). Mai mult decât atât, în mediul urban, încrederea generalizată tinde să crească liniar cu educația și, în general, cu capitalul uman (capitalul uman este exprimat în nivel de educație, lectură frecventă, consum de cultură mediatică etc.). Pentru mediul rural, însă, cei lipsiți de încredere sunt cei cu nivel mediu de capital uman, încrezători fiind cei cu nivel maxim și minim de capital uman (Sandu, 2003, 125).

În ceea ce privește încrederea în instituțiile tradiționale – Armată și Biserică – variază invers proporțional cu nivelul capitalului uman: este maximă pentru beneficiarii unui nivel redus de capital uman de la sate și minimă pentru cei cu stocuri înalte de capital uman de la orașe. Aceeași situație se păstrează și pentru alte instituții ale statului cum ar fi poliția, justiția, guvernul. Dumitru Sandu (2003, 126, 127) observă că cei care acordă credit instituțiilor au nivel educațional redus și locuiesc în sate din județe sărace. Deși autorul a identificat o corelație pozitivă între încrederea în instituții și sociabilitatea interpersonală – prin contaminare reciprocă cei care au stoc bun de relații, sunt toleranți, au încredere în ceilalți tind să aibă încredere și în instituții – nu a rezultat că ar exista o categorie mare de populație care să dispună de încredere, toleranță și capital relațional simultan.

Interpretări similare favorizează și rezultatele cercetărilor din cadrul Barometrului de opinie publică (1997-1998) precum și ale altor studii întreprinse în perioada 1992-1998 și rezumate de Marilena Pană (1999, 166-174). Dacă în anul 1992 populația României și-a declarat apartenența la o religie și încrederea în Biserică în proporție de 99%, în anul 1997 pragul de încredere a scăzut la 80%, conflicte din interiorul instituției nedeterminând variații foarte mari ale încrederii în Biserică. De asemenea, în anul 2005, încrederea populației în biserică se exprimă printr-o proporție de 83% (Barometrul de opinie publică, 2005). Este foarte probabil, așa cum argumentează autoarea ca, în condițiile în care sunt întrebați în legătură cu Biserica, indivizii să se gândească mai degrabă la Dumnezeu decât la reprezentanții acestuia, dar aș adăuga faptul că și introducerea ca disciplină de studiu în școli, îmbogățirea emisiunilor radio-TV pe teme

religioase, implicarea mass-media în promovarea semnificațiilor sărbătorilor religioase reprezintă factori contributivi ai conservării încrederii. În ceea ce privește Armata, imaginea acesteia a cunoscut o depreciere din 1994, la începutul programului Barometrul de opinie publică, până în 1998, înregistrând o scădere de 12% a gradului de încredere. Chiar dacă în ultimii ani încrederea în această instituție a fluctuat, în anul 2005 încrederea populației în Armată se estimează la 83% (Barometrul de opinie publică, 2005). Propunând o ipoteză, este posibil ca integrarea României în structurile NATO și discuțiile privind profesionalizarea armatei să reprezinte factori ce întrețin această raportare a populației față de Armată.

Încrederea în instituțiile statului corelează cu măsura în care individul se percepe pe sine capabil de a participa activ la viața socială și politică și de a reuși să producă schimbările dorite. Elena Nedelcu (2000, 174) evaluează, în cadrul unei investigații derulate în anul 2000, diferențele existente între capacitatea percepută de decizie politică a cetățeanului și idealul de care ar trebui să se apropie. Cu alte cuvinte se urmărește distincția între competența civică percepută și sentimentul datoriei la populația românească interviuată. Astfel, doar 17,7% din populație consideră că deține abilitățile necesare pentru a influența viața politică, în timp ce 72,2% consideră că ar trebui și ar fi eficient să participe activ la viața politică. Cetățenii apar, însă, ca adepți ai obligațiilor civice pasive, de respectare și conformare la sistemul politic și legislativ, fără a avea curajul să-și propună participarea la elaborarea legilor, la schimbarea lor atunci când încalcă drepturi cetățenești, la monitorizarea modului în care sunt cheltuiți banii publici, a modului în care guvernării își îndeplinesc mandatul. În această direcție, datele furnizate de autoare se prezintă în felul următor: 66% din românii investigați consideră că obligațiile lor civice constau în conformarea la sistemul politic, în respectarea constituției și a legislației așa cum sunt ele. Din cei 66%, 18% confundă obligațiile civice cu cele morale. În concepția lor, a fi cinstit, corect și a-ți îndeplini sarcinile de serviciu constituie singura datorie pe care cetățeanul o are față de țară.

Rezultatele în ceea ce privește nivelul și formele de manifestare ale competenței civice la români sunt contradictorii. Se poate constata opoziția între rezultatele sondajelor de opinie și rezultate ale unor intervenții educaționale civice. Astfel, cercetări ce

sintetizează sondaje de opinie din perioada 1998–2007 (Bădescu, *et al.*, 2007) arată că românii sunt printre cei mai nemulțumiți europeni, iar specificul stărilor de fericire rezidă în aceea că satisfacțiile care le sunt asociate derivă mai ales din mediul social de viață imediată, din relațiile de familie, din relațiile cu prietenii și din calitatea mediului de locuire (Sandu, 2007, 54). Încrederea socială este scăzută, implicarea voluntară în asociații este redusă, capitalul social al cetățenilor, sărac (Bădescu, 2007, 79, 89). Interesul populației pentru viața politică este scăzut (Comșa, 2007, 91). Aceste date prefigurează o imagine precară a cetățeniei active, analizată în evoluția și implicațiile sociale existente în perioada 1998-2007.

V.3. Premise ale educației civice

La polul opus, se semnalează rezultate de creștere și manifestare activă a cetățeniei în contexte educaționale specifice sau pe categorii limitate de vârstă. În 1994, Asociația Internațională pentru Evaluarea Rezultatelor Educaționale (IEA) a coordonat în România un program experimental de educație civică. Cercetarea (Tibbitts, 1999, 14) s-a realizat în perioada anilor școlari 1994-1995 și 1995-1996 pe un grup de elevi români (109 persoane) și a evaluat atitudini și abilități civice în urma utilizării unui manual experimental de cultură civică pentru clasa a VII-a și clasa a VIII-a. Educația civică se axa pe dezvoltarea gândirii critice, pe dialog și pe metode de învățare activ-participative. Studiul (deși nu este extins) pare să confirme rezultatele înregistrate de alte studii unde se demonstrează că există o legătură evidentă între metodologia instructivă și dezvoltarea atitudinii de participare la viața socială, deci a comportamentului civic la elevi. De asemenea, s-a putut constata că metodele participative valorificate la clasă sprijină înfăptuirea programului de educare civică.

În anul 1999 a fost desfășurat studiul CIVED (Hoskins *et al.*, 2008, 44; Hoskins, Barber, Van Nijlen și Villalba, 2011, 106), în 28 de țări, printre care și România, de către Asociația Internațională pentru Evaluarea Rezultatelor Educaționale (IEA), evaluându-se elevi cu vârsta de 14 ani, din fiecare țară. Scopul studiului CIVED 1999 a fost înțelegerea modului în care tinerii sunt pregătiți pentru a-și îndeplini rolul de cetățeni. Rezultatele României arată un nivel crescut al competenței civice pe dimensiunile evaluate. În ceea ce

privește dimensiunea *valori cetățenești*, România se situează după Grecia și Cipru (vorbitoarii de limbă greacă) care obțin scoruri semnificativ mai mari decât toate celelalte țări. Pentru dimensiunea *Atitudini și valori ale justiției sociale*, Ciprul (partea vorbitoare de greacă) depășește toate celelalte țări, România situându-se în zona medie a clasamentului. Dimensiunea atitudinii participative este cel mai bine reprezentată de Cipru (partea vorbitoare de greacă), urmându-i un grup de țări, între care și România: Grecia, România, Polonia, Portugalia, Slovacia. Din perspectiva cunoașterii drepturilor și instituțiilor democratice, România se situează în zona medie a clasamentului. Explicația dată acestor rezultate de către cercetători constă în aceea că educația civică în școală a integrat metode active și participative, iar schimbările sociale și democrația în construcție determină cetățenii să fie mai activi și mai prezenți în apărarea valorilor și în participarea publică decât în țări cu lungă tradiție democratică.

Un alt exemplu de cercetare dovedește că un segment al populației manifestă competență civică la momentul evaluării, deși, populația în general, nu se remarcă printr-un comportament participativ accentuat. Marius Strâmbeanu (2005, 7, 18) apelează la datele unei cercetări derulate în 2003 pe un eșantion de tineri reprezentativ național, din România, cu vârste cuprinse între 15 și 29 de ani. Tinerii investigați s-au dovedit a fi predispuși către preluarea unor roluri de implicare civică, datorită unui complex de variabile care se intercondiționează: au absolvit mai mulți ani de școală, au acces la internet, au o deschidere către activități cu caracter antreprenorial, cred că opinia lor contează, consideră participarea la decizia locală importantă și sunt implicați în asociații și organizații.

În concluzie, ambele fațete prezentate sunt valide în același timp. În ultimii ani, sondajele de opinie, cercetările și realitățile social-politice, evidențiază un grad redus de participare civică, de încredere în instituții și de implicare voluntară a cetățenilor români. Dar, în același timp, anumite segmente de populație, într-un context social sau educațional specific pot manifesta comportamente de participare civică, intervențiile prin programe de formare civică finalizându-se, în general, cu o creștere a dimensiunilor vizate. Se poate argumenta, în aceste condiții, că există premise pentru dezvoltarea competenței civice în România, dar se impune ca necesar un efort susținut al unor politici

sociale și educaționale care să vizeze o dezvoltare structurată și consecventă în timp, capabile să acționeze nu doar la vârsta școlarității, ci în procesul învățării pe parcursul întregii vieți.

Bibliografie

- Bădescu, Gabriel. (2007). Democrație, valori și educație școlară. În *Barometrul de opinie publică 1998-2007*. București: Fundația Soros România. (pp. 78-89).
- Chelcea, Septimiu. [2008] (2010). *Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații*. (Ed. a III-a). Iași: Editura Polirom.
- Comșa, Mircea. (2007). Reforma electorală. În *Barometrul de opinie publică 1998-2007*. București: Fundația Soros România. (pp. 91-99).
- Gavreliuc, Alin. (2011). *Psihologie interculturală: repere teoretice și diagnoze românești*. Iași: Editura Polirom.
- Chiribucă, Dan și Comșa, Mircea Ioan. (1999). Calea democrației. În I. Berevoescu, D. Chiribucă, M.I. Comșa, N. Grigorescu, A.A. Lăzăroiu, S. Lăzăroiu, M. Pană, L. Pop și S.M. Stănculescu. *Fețele schimbării. Românii și provocările tranziției*. București: Editura Nemira. (pp. 78-85).
- Grigorescu, Narcisa. (1999). Încrederea. În I. Berevoescu, D. Chiribucă, M.I. Comșa, N. Grigorescu, A.A. Lăzăroiu, S. Lăzăroiu, M. Pană, L. Pop și S.M. Stănculescu. *Fețele schimbării. Românii și provocările tranziției*. București: Editura Nemira. (pp. 86-92).
- Hofstede, Geert. [1980] (2001). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills: Sage.
- Hoskins, Bryony Louise, Villalba, Ernesto, Van Nijlen, Daniel și Barber, Carolyn. (2008). *Measuring Civic Competence in Europe: A Composite Indicator IEA Civic Education Study 1999 for 14 Years Old in School*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (pp. 1-132).
- Hoskins, Bryony Louise, Barber, Carolyn, Van Nijlen, Daniel și Villalba, Ernesto. (2011). Comparing Civic Competence among European Youth: Composite and Domain-Specific Indicators Using IEA Civic Education Study Data. *Comparative Education Review*, 55, 1, 82-110.
- Rădulescu-Motru, Constantin. [1973] (1999). *Psihologia poporului român*. București: Editura Albatros.
- Nedelcu, Elena. (2000). *Democrația și cultura civică*. București: Editura Paideea.
- Pasti, Vladimir, Miroiu, Mihaela și Codiță, Cornel. (1997). *România – starea de fapt*. Vol. I. București: Editura Nemira.
- Pană, Marilena. (1999). Instituțiile: „daruri” și „investiții” de încredere. În I. Berevoescu, D. Chiribucă, M.I. Comșa, N. Grigorescu, A.A. Lăzăroiu, S. Lăzăroiu, M. Pană, L. Pop și S.M. Stănculescu. *Fețele schimbării. Românii și provocările tranziției*. București: Editura Nemira. (pp. 166-174).
- Rothstein, Bo. [1954] (2011). *The Quality of Government: Corruption, Social Trust, and Inequality in International Perspective*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sandu, Dumitru. (2003). *Sociabilitatea în spațiul dezvoltării*. Iași: Editura Polirom.
- Strâmbeanu, Marius. (2005). Implicarea civică a tinerilor din România. *Calitatea vieții*, XVI, 3-4, 1-22.
- Tibbitts, Felisa. (1999). Perspective despre educarea civică în cadrul democrațiilor în tranziție: rezultatele unui studiu realizat în școlile din România. *Conferința Societății Internaționale de Educație Comparativă*, Toronto, Canada.

*Barometrul de opinie publică, mai, 2005, The Gallup Organization România.

(http://www.gallup.ro/romana/poll_ro/releases_ro/pro41020_ro/pro41020_ro.htm).

*Barometrul de opinie publică, octombrie, 2005, The Gallup Organization România.

*Legea educației naționale, art. 2,

<http://www.uvt.ro/files/b6d6b3353366d7f01829e4a6d3dd4f6bb7b7aa5a/>

VI. Educarea comportamentului prosocial – deziderat al pedagogiei moderne

Oana Gavril Jitaru

VI.1. Ce este comportamentul prosocial

Comportamentul prosocial desemnează o categorie foarte vastă de comportamente și se referă la acte valorizate pozitiv de societate. Comportamentele prosociale au consecințe sociale pozitive și contribuie la obținerea binelui în plan fizic și psihologic al altor persoane. În această categorie, Ștefan Boncu (2005, 165) include o serie de comportamente și procese interpersonale care au valoare pozitivă și benefică în plan social: ajutorarea, altruismul, atracția interpersonală, prietenia, caritatea, cooperarea, suportul social, consilierea, sacrificiul, simpatia, încrederea, afilierea etc.

Definirea comportamentului prosocial necesită o incursiune în teoriile și conceptualizările complementare conturate în domeniu, accesând mai întâi reflecțiile din antichitate ale lui Lucius, Annaeus Seneca. Astfel, găsim în scrierile lui Seneca (f.a./2005) considerații cu privire la bine și rău, recunoștință, îndeplinirea unei fapte bune fără a aștepta recompensă, motivația intrinsecă a făptuirii binelui. Seneca (f.a./2005, 27) definește binefacerea astfel: ”un act de bunăvoință care oferă bucurie și care, tocmai oferind, o și primește, căci făptuiește după propria sa înclinație și dispoziție firească. Și de aceea nu are importanță ce face sau ce este dăruit, ci cu ce gând, de vreme ce binefacerea nu constă în ceea ce se face sau este dăruit, ci chiar în starea de spirit a celui care dăruiește și care făptuiește. [...] Numai intenția este în stare să înalțe lucrurile mărunte, să le lumineze pe cele întunecate și să le înjosească pe cele mărețe și ținute la mare preț”. Cercetări și îmbogățiri conceptuale pe tema comportamentului prosocial au cunoscut expansiunea după anul 1960. Astfel, Alvin W. Gouldner (1960, 165) analizează în 1960 norma reciprocității și obligația de a întoarce serviciul celui care a ajutat. James H. Bryan și Mary Ann Test (1967, 400) au explicat în 1967 condiții de modelare a comportamentului de ajutorare, pornind de la teoria învățării sociale. În 1968, Bibb Latane și John M. Darley își fac cunoscute ideile cu privire la

factorii ce intervin în comportamentul individului în situații de urgență. Dennis L. Krebs dezvoltă domeniul teoretic al comportamentului prosocial prin sinteze de valoare cu privire la altruism (1970, 260) și altruism și empatie (1975, 1135). Volumul editat de Jacqueline R. Macaulay și Leonard Berkowitz în 1970 deschide noi perspective cu privire la altruism și comportament de ajutorare. În deceniul a nouălea s-au studiat în principal determinanți și condiții ce asigură acordarea ajutorului. Astfel, Daniel Batson (1987, 1991) a dezvoltat o concepție asupra altruismului și ajutorării bazată pe empatie. În fine, cercetările de după 1990 s-au concentrat pe aprofundarea motivației comportamentului prosocial. John M. Darley (1991), Hans W. Bierhoff și Elke Rohmann (2004), Serge Moscovici (1994/1998) sunt câteva exemple de cercetători care au adus noi fațete și dimensiuni în înțelegerea comportamentului prosocial. În România, Septimiu Chelcea este cel care a introdus această temă în literatura românească de specialitate și a elaborat cercetări pentru evidențierea unor dimensiuni ale comportamentului prosocial. În 2004, Petru Iluț conturează o serie de perspective teoretice cu privire la comportamentul prosocial și altruism, iar în anul 2005, Ștefan Boncu dedică un capitol generos explicării comportamentului de ajutorare.

După cum se poate observa parcurgând această jalonare în timp, conceptul de ”comportament prosocial” și-a însușit, în contextul cercetărilor și delimitărilor teoretice, nuanțe diferite. Unii autori de referință preferă să utilizeze termenul de ”altruism”, alții plasează în poziție centrală termenii ”comportamentul de ajutorare” sau ”acțiune socială pozitivă” în locul celui de „comportament prosocial”.

Janusz Reykowski (1976, 355, *apud* Mamali, 1978, 592) oferă o definiție integratoare comportamentului prosocial, ca fiind îndreptat spre ajutorarea, protejarea, sprijinirea, dezvoltarea celorlalte persoane fără așteptarea unei recompense externe. Hans W. Bierhoff (1987, 113) delimitează comportamentul prosocial prin intermediul a două condiții: intenția de a ajuta alte persoane și libertatea alegerii adică acordarea ajutorului în afara obligațiilor profesionale. Daniel Bar-Tal (1982, 104) a adăugat o a treia restricție: prezența intenționalității, absența obligațiilor de serviciu, comportamentul să fie realizat fără așteptarea recompenselor externe. Robert A. Baron și Donn Byrne (1997/2001, 356) definesc acest tip de comportament ca fiind acțiunea ce nu aduce beneficii decât celui care primește ajutorul. Jacqueline R. Macaulay și Leonard Berkowitz (1970, 3) operează

distincția între comportament de ajutorare și altruism, definindu-l pe acesta din urmă ca un comportament prin care individul acționează în beneficiul celui alt fără a aștepta recompense externe. Se poate constata că regăsim același element de bază în definirea comportamentului prosocial și a altruismului. Ader la opinia exprimată de Septimiu Chelcea (2010, 228) care consideră că aceste definiții au meritul de a indica note esențiale ale conceptului, dar îi conferă un înțeles îngust, reducându-l la sfera altruismului. Viziunea autorului, la care subscriu, plasează altruismul ca subspecie a comportamentului prosocial. Pentru a realiza o clarificare mai exactă a termenilor voi apela și la precizările pe care le face Ștefan Boncu (2005, 166) care situează și comportamentul de ajutorare ca o subcategorie a comportamentului prosocial, iar comportamentele altruiste alcătuiesc o subcategorie a comportamentelor de ajutorare. Mergând mai departe, putem integra și alte tipuri de comportamente în sfera comportamentului prosocial care sunt foarte importante în arhitectura tezei și care corelează cu abilitățile civice și participarea comunitară. În acest sens, Robert A. Baron și Donn Byrne (1997/2001, 356) includ în sfera termenului "comportament prosocial" comportamentul de ajutorare (*helping behavior*), comportamentul caritabil (*charitable behavior*) și voluntariatul (*voluntarism*). Regăsim opinii similare și la Jacqueline R. Macalay (1970, 43) care integrează comportamentul caritabil în sfera comportamentului de ajutorare. Petru Iluț (2004, 102) face, de asemenea, referire la voluntariat ca la un comportament de ajutorare ce presupune intervenția nu în situații de urgență, ci pe termen lung. Autorul dezbate motive și forme ale implicării voluntare ca ajutor pe termen lung acordat de individ. Plecând de la multidimensionalitatea comportamentului prosocial, Carlo Gustavo, George P. Knight, Meredith McGinley, Byron L. Zamboanga și Lorna Hernandez Jarvis (2010, 336) au abordat acest tip de comportament într-o conceptualizare globală, ca un construct multidimensional al mai multor tendințe ale individului de implicare în contexte sociale diferite. S-au delimitat, astfel, șase tipuri de tendințe prosociale: *tendințe prosociale publice* (*public prosocial tendencies*) – sunt definite ca acele comportamente orientate spre beneficiul altora în fața unei audiențe; *tendințe prosociale emoționale* (*emotional prosocial tendencies*) – sunt definite ca acțiuni de intervenție în situații sociale cu încărcătură emoțională puternică; *tendințe prosociale de urgență* (*dire prosocial tendencies*) – definesc acele comportamente de ajutorare în situații

de urgență; *tendințe prosociale anonime (unidentified prosocial tendencies)* – definite ca acțiuni de ajutorare în care identitatea celui ce acordă ajutorul nu este identificată; *tendințe prosociale altruiste (altruistic prosocial tendencies)* – definite ca ajutor acordat fără a se anticipa recompense; *tendințe prosociale conformiste (compliant prosocial tendencies)* – acordarea ajutorului doar atunci când se solicită acest lucru. Înțeles în această structură, evaluarea comportamentului prosocial poate avea valențe diagnostice diferențiată și complementare.

Septimiu Chelcea (2010, 228) formulează o definiție a comportamentului prosocial ce oferă, de asemenea, o extensie mai mare conceptului: ”acel comportament intenționat, realizat în afara obligațiilor de serviciu și orientat spre susținerea, conservarea și promovarea valorilor sociale”. Astfel definit, comportamentul prosocial cuprinde fenomene variate: ajutorarea semenilor, apărarea proprietății, jertfa de sine pentru dreptate, pentru integritatea și independența patriei. În acest context, Septimiu Chelcea (2010, 228) precizează că ”Ajutorarea, protejarea și sprijinirea dezvoltării celorlalți ocupă o poziție centrală în sistemul comportamentelor prosociale, omul fiind valoarea socială supremă”.

În structura acestui capitolului voi dezvolta teoretic perspective de explicare ale comportamentului prosocial și mecanismelor sale, și voi dezbate aspecte legate de comportamentul de ajutorare, altruism și voluntariat ca subspecii ale comportamentului prosocial.

VI.2. Teorii explicative ale comportamentului prosocial. Principii de educare

Interesul față de dimensiunea prosocială a comportamentului uman s-a cristalizat în mod deosebit în sfera psihologiei sociale, analiștii comportamentului uman încercând să identifice care sunt resorturile motivaționale ale comportamentului prosocial, în ce condiții și contexte se manifestă el, care este relația dintre caracteristicile ofertantului și cele ale beneficiarului ajutorului, cum solicită cel aflat în nevoie ajutorul și cum reacționează el la ajutorare, ce factori contribuie la stimularea comportamentului prosocial.

VI.2.1. Teorii biologice

Un prim răspuns la aceste preocupări vine chiar din partea biologiei. Teoriile biologice încearcă să explice comportamentul prosocial prin factori genetici. În cadrul acestei categorii de teorii un loc central îl ocupă sociobiologia care, propunându-și să studieze sistematic, așa cum am arătat mai sus, bazele biologice ale tuturor comportamentelor sociale umane, se orientează și asupra comportamentului prosocial și în mod special asupra altruismului, ca subspecie a comportamentului prosocial.

Fondatorul sociobiologiei, Edward O. Wilson (1975/2003, 26), găsește rezolvare unei dileme ce ar susține că altruismul contravine legii supreme biologice, cea a supraviețuirii individului și speciei. Petru Iluț (2004, 80) specifică un aspect important al acestei dileme: indivizii biologici care se sacrifică nu ar trebui să fie selectați natural, deoarece probabilitatea de a lăsa urmași e mai mică. Edward O. Wilson (1975/2003, 30) introduce, însă, ipoteza supraviețuirii prin înrudire. Astfel, cei ce sunt membri ai aceleiași familii au gene comune, prin urmare, ajutându-i pe alții înrudiți asigură transmiterea mai departe a propriilor gene. Întrucât există material genetic în proporție de 50% similar la frați și surori, asumarea oricărui risc de a se ajuta între ei mărește șansele de transmitere la generațiile următoare a genelor comune. Altfel spus, fiecare individ este motivat nu numai pentru a trăi cât mai mult, ci și pentru a contribui la crearea unui avantaj reproductiv celor cu care împarte gene comune.

Apare firesc întrebarea Cum se explică biologic actele altruiste față de persoane care nu sunt rude și chiar față de persoane total necunoscute?

Pentru a răspunde provocării, Petru Iluț (2004, 80) actualizează teoria dezvoltată de Jean Philippe Rushton (1988, 330) care pornește de la constatarea, dovedită științific, că atractivitatea, iubirea, căsătoria și actele de ajutorare se întemeiază, în bună măsură pe similaritate. Jean Philippe Rushton susține că similaritatea (fie ea chiar de trăsături exterioare) presupune și o asemănare genetică. Astfel, ajutându-i pe cei apropiați nouă (spațial, cultural, atitudinal și comportamental), noi facem inferența că aceștia sunt apropiați și genetic. Această explicație ar sta și la baza rezonanței și recunoașterii reciproce a oamenilor care au un bagaj genetic comun.

Daniel C. Batson (1990, 336) elaborează o perspectivă sociobiologică ce are ca element central mecanismul genetic al beneficiului reciproc și include reciprocitatea genetică în selecția de grup. Filonul ce străbate această teorie susține că ajutorarea aproapelui prin reciprocitate – cu ajutorul celui alt eu trăiesc mai mult și mă pot reproduce prin urmași direcți – conferă un avantaj selectiv între membrii din interiorul unui grup, dar poate însemna și beneficiu pentru grup ca entitate, în competiție cu alte grupuri. Acest tip de comportament pune în evidență coeziunea, cooperarea și coordonarea intragrupală la animale colective și oameni.

Ross Buck și Benson Ginsburg (1991, 150) merg mai departe de acest raționament și apreciază că determinarea genetică înspre ajutorare și sacrificiu nu a fost dovedită științific și nu este cea responsabilă pentru cooperare și coeziune la mamiferele superioare, incluzând aici și ființele umane. Responsabilă este, în opinia autorului, capacitatea înnăscută de a comunica prin emoții și de a se manifesta empatic (Buck, 2011, 2), semnalată și de Charles Darwin (1872/1967, 36). Charles Darwin (1872/1967, 36) a fost interesat în primul rând de modul în care au fost dobândite obiceiurile de exprimare a sentimentelor prin anumite mișcări, așadar, de identificarea cauzei și originii diferitelor expresii emoționale din perspectivă evoluționistă. Charles Darwin (1872/1967, 199) explică originea și dezvoltarea principalelor acțiuni expresive la om și la câteva dintre animalele inferioare prin intermediul a trei principii:

1. Dacă mișcărilor care servesc pentru a satisface vreo dorință sau a alina o senzație sunt deseori repetate, ele devin obișnuite, indiferent dacă sunt sau nu de vreun folos.
2. Principiul antitezei susține că dacă anumite acțiuni au fost executate în mod regulat, în conformitate cu primul principiu, sub impulsul unei anumite stări psihice, va exista o tendință puternică și involuntară de a executa acțiuni direct opuse.
3. Forța nervoasă este generată și eliberată ori de câte ori sistemul cerebro-spinal este excitat.

Ideea de sinteză rezultantă a acestor principii este că acțiunile expresive principale manifestate de om și de animale sunt înnăscute sau ereditare, ele nefiind învățate de către

individ. Aceste resurse sunt valorificate, iar atunci când animalele superioare simt frică și durere, evidențiate prin expresia feței, postură corporală, sunete și alte indicii, se strâng laolaltă pentru a învinge pericolele. Selecția naturală a favorizat astfel, formarea grupurilor. Determinismul genetic apare așadar, mediat prin manifestări emoționale.

În ceea ce privește comportamentul prosocial uman, Petru Iluț (2004, 81) extrage din sociobiologie câteva idei general orientative, acceptând, în același timp, criticile care susțin că omul, ființă rațională, va pune conduitele sale sociale sub semnul valorilor morale și al calculului dintre costuri și beneficii. Astfel, se poate concluziona că deși altruismul este condiționat socio-cultural, natura lui este genetico-biologică. Există o tendință determinată genetic înspre altruism și sacrificiu; cu cât suntem mai apropiați genetic de semenii noștri, cu atât această tendință este mai pronunțată (referire la relația dintre părinți și copii). De asemenea, se desprinde ideea că există disponibilități biologice înăscute ce trimit la empatie, compasiune față de suferința altora, solidaritate și cooperare.

VI.2.2. Teorii sociologice

O serie de studii experimentale au confirmat faptul că, la fel ca alte tipuri de comportamente, cel prosocial se dobândește prin procesul de socializare. Bazându-se pe teoria dezvoltată de Albert Bandura (1977) care stipulează că învățarea socială se realizează prin gestionarea recompensei, pedepsei și întăririi comportamentelor, deprinderea comportamentului prosocial are la bază aceleași mecanisme, la care se adaugă valoarea modelelor comportamentale ale altor persoane ce întreprind acțiuni prosociale. Comportamentele prosociale sunt încurajate de societate și induse membrilor săi, în așa fel încât să devină vectori motivaționali. Septimiu Chelcea (2010, 242) este de părere că, promovând mai mult valorile sociale prin acțiunile membrilor săi, întrajutorarea umană, cu atât vor fi influențați mai puternic oamenii în sensul realizării unor comportamente prosociale.

În replică la orientările sociobiologiei, Donald T. Campbell (1975, 1103) lansează perspectiva evoluției și selecției sociale ce furnizează mecanismele producerii comportamentelor prosociale. Sub cupola acestei perspective, se înțelege că, prin

difuziune culturală, colectivitățile umane păstrează în evoluția lor acele elemente socio-culturale care au valoare mare de adaptabilitate și reproducție (Iluț, 2004, 83). Comportamentele sociale, aducând, în general, beneficii grupurilor sociale, sunt promovate de către societate. În acest sens, se disting și se promovează la nivelul interacțiunii sociale norme pe baza cărora se dezvoltă comportamentul prosocial.

Norma responsabilității sociale

Conform acestei norme societatea evidențiază nevoia ca oamenii să îi ajute pe cei ce depind de ei: părinții pe copii, profesorii pe elevi, superiorii pe subordonați. Petru Iluț (2004, 83) realizează o precisă evidențiere a acestei norme în diferite instanțe ale societății. Astfel, colectivitățile umane au dezvoltat și instanțe – formale și informale – care să vegheze la buna funcționare a acestei norme, cum sunt legile juridice și instituțiile corespunzătoare care să le aplice. Serge Moscovici (1994/1998, 69) reunește aceste instituții sub sintagma ”instituții de altruism normativ”. De asemenea, religia și codul moral al oricărei culturi includ printre prescripțiile fundamentale datoria de a-ți ajuta semenii și cu atât mai mult pe cei apropiați. În creștinism, iubirea aproapelui este expresia superioară a manifestării prosociale.

Acordarea ajutorului în virtutea acestei norme este și ea dependentă de o serie de factori. S-a observat, în contextul cercetărilor realizate (Berkowitz, 1970, 145), că tindem să ajutăm în mod deosebit persoanele dependente de noi despre care avem o părere bună, pe cele care au ajuns într-o situație foarte critică fără a se face vinovate în vreun fel de acest lucru. Norma spune oamenilor cum ar fi bine să se comporte, dar aplicarea ei efectivă depinde de o serie de factori și circumstanțe, angajând subtile mecanisme psihocognitive.

Norma reciprocității

Acordarea ajutorului mai este reglementată și de norma reciprocității: când cineva te ajută, trebuie să răspunzi în același fel. Alvin Gouldner (1960, 26) preciza că schimbul nu este direct și imediat și nu se negociază. Ba chiar, norma reciprocității pretinde să-i ajuți pe cei care te-au ajutat chiar dacă în viitor nu întrezărești că vei mai avea beneficii din partea lor. Autorul subliniază, de asemenea, că este importantă, în respectarea acestei

norme, percepția ajutorului inițial pe care l-a primit persoana în cauză: a fost acel act voluntar sau nu, ce motivații și resurse au stat în spatele lui.

Norma justiției sociale

O altă normă care conduce la comportamente prosociale este cea a justiției sociale. Septimiu Chelcea și Petru Iluț (2003, 14) subliniază că trebuie să existe o distribuție justă a resurselor și beneficiilor între oameni și grupuri de oameni. Principiul echității, așa cum este descris de John Stacey Adams (1965, 268), stipulează că starea de echitate între doi actori sociali se realizează atunci când raportul între ceea ce dă (investește) și ceea ce primește (câștigă) al unuia este egal cu același raport al celuilalt. Dacă relația dintre cele două raporturi este percepută ca non-egală de către persoanele implicate, se instalează o situație de inequități și persoanele încearcă restabilirea echității. Relația diadică se poate rupe atunci când situația este evaluată ca fiind total inequitabilă.

Psihosociologii și sociologii admit rolul esențial al conduitei și principiilor morale în comportamentul uman general și cu atât mai mult în comportamentul prosocial și de aceea le operaționalizează în valori, norme, atitudini. Septimiu Chelcea (2010, 228) acordă importanță prioritară valorilor, incluzându-le ca element central în definirea comportamentului prosocial, considerându-l ca fiind realizat în afara obligațiilor de serviciu și orientat spre susținerea, conservarea și promovarea valorilor sociale.

VI.2.3. Teorii psihologice

Există numeroase teorii explicative care pun accentul pe rolul factorilor psihologici în emergența comportamentelor prosociale.

VI.2.3.1. Teoria cost-beneficiu

În cadrul acestora, teoria cost-beneficiu conturează o perspectivă bazată pe norma echității și se întemeiază pe principiul că oamenii tind să mențină echitatea în relațiile interpersonale, pentru că relațiile inequitabile produc disconfort psihic. În opinia lui Petru Iluț (2004, 86), această paradigmă – costuri-beneficii – mizează pe calculul utilitar al actorului social și se încadrează într-o viziune microeconomică. Profesorul clujean

sintetizează o serie de explicații ale comportamentelor prosociale și, în special, altruiste, din perspectiva acestei abordări microeconomice:

- a) Cea mai mare parte a gesturilor așa-zis altruiste nu sunt decât un profund egoism mascat; ele sunt, de fapt, investiții în vederea obținerii unor beneficii personale (promovare profesională, alte servicii sau bunuri viitoare).
- b) Motivația actelor altruiste poate consta în nevoia egoistă de reputație. Oferirea de bani și alte gesturi de ajutorare a unor persoane nu reprezintă altceva decât satisfacerea nevoii de superioritate de statut, de a marca dependența celorlalți față de tine.
- c) Atunci când indivizii percep că, în interacțiunea cu alții, comportamentele lor strict individuale și egoiste determină o pierdere a utilității pentru ei înșiși, sunt înclinați a lua în considerare efectele acestor comportamente asupra celorlalți și sunt dispuși să pună în loc fapte altruiste.

Iată că adepții acestei paradigme susțin ideea unui calcul pur pragmatic care stă la baza emergenței comportamentului prosocial. Cea mai consistentă și specifică explicație ne apare a fi, aceasta, conform căreia indivizii apelează la acte de ajutorare și altruism atunci când acțiunile individualiste și egoiste nu mai aduc beneficii. În legătură cu aceste beneficii se găsesc câștigurile psihologice exprimate în prestigiu social, prețuirea celorlalți, imagine de sine pozitivă, reducerea tensiunilor, autoinducerea unor stări de bine și bucurie etc. Voi accesa o serie de repere științifice furnizate de Petru Iluț (2004, 87) pentru a explica actele prosociale prin mecanisme ce privesc direct confortul psihic al individului. Câteva din teoriile relevante în acest sens sunt:

1. Modelul eliminării stării negative (negative-state relief model) este propus de Donald J. Baumann, Robert B. Cialdini și Douglas T. Kendrick (1981, 1040) prefigurează ideea că îi ajutăm pe semenii noștri aflați în dificultate pentru a înlătura proasta dispoziție, trăirile și gândurile depresive pe care le încercăm la un moment dat. Fie că proasta dispoziție a fost determinată de evenimente anterioare și fără legătură cu perceperea necazurilor altcuiva, fie că ea se datorează tocmai respectivei percepții, individul gândește că, dacă va face un bine, această stare va dispărea sau se va reduce. Ajutorarea altcuiva apare, astfel, ca un act de autoajutorare.

2. Modelul reducerii surescitării aversive (aversive-arousal reduction) este apropiat de cel descris anterior, însă există nuanțe diferențiatore importante. Primul model se bazează pe învățarea socială, adică pe faptul că știm din experiențele personale trecute și din ale altora că astfel de conduite au efecte benefice. Principiile învățării sociale sugerează că oamenii vor fi mult mai dispuși să acorde ajutor, atunci când sunt recompensați pentru aceasta. Charles Stengor (2011, 220) subliniază faptul că în prima instanță de socializare, părinții premiază copiii atunci când își împart jucăriile cu alții și consideră reprobabil egoismul. Și, de asemenea, unele cercetări conduse de Daniel Farrelly, John Lazarus și Gilbert Roberts (2007, 314) au demonstrat că oamenii sunt dispuși să ajute mai degrabă persoane de sex opus considerate atractive, probabil pentru că este recompensator să facă acest lucru. Cel de-al doilea aspect se referă strict la faptul că un stimul (suferința cuiva) care a provocat o acută și neplăcută activare nervoasă (arousal) trebuie înlăturat. Disconfortul resimțit poate fi redus fie prin ajutorarea celui în cauză, fie prin mecanisme cognitive care să ne liniștească, în sensul că cel ce suferă își merită soarta. Suntem pe terenul teoriei credinței într-o lume justă, conturată de Melvin J. Lerner (1980, 14). Mai mult, factorii cognitivi pot fi chiar cauze ale tensiunii ce apare ca urmare a discrepanței între condiția unor oameni și modul normal în care trăiesc ființele umane. Janus Reykowski (1982, *apud* Batson, 1998, 300) conturează ideea comportamentelor prosociale determinate de disonanța cognitivă care produce un puternic disconfort și motivează la acțiune.

3. Acordarea ajutorului se poate declanșa chiar dacă nu trăim tensiuni sau afecte negative, ci pentru a ne procura o înaltă stare de satisfacție și bucurie și, deci, creștere a stimei de sine. Această teorie are la bază ipoteza bucuriei empaticе (empathic joy hypothesis) – o variantă a autoinducerii de efecte pozitive - bucurându-i pe alții, mă bucur pe mine însumi (Batson, 1987, 96). Creșterea stimei de sine este asigurată, în opinia lui Charles Stangor (2011, 235), și de statutul pe care oamenii îl obțin ca rezultat al ajutorării. Comportamentele altruiste reprezintă un semnal cu privire la trăsăturile pozitive ale persoanei care ajută. Astfel, dacă o persoană care oferă ajutor este o persoană bună, atunci individul câștigă reputația unei persoane bune, demnă de aprecierea celorlalți. Un alt aspect interesant legat de beneficiile comportamentului prosocial este cel

adus în atenție de Stephanie L. Brown, Randolph M. Nesse, Amiram D. Vinokur și Dylan M. Smith (2003, 321) care susțin că cei ce ajută sunt mai sănătoși. Cercetările întreprinse de aceștia au arătat că persoanele care acordă ajutor sunt mai fericite și chiar trăiesc mai mult decât cele care ajută mai puțin. Explicația ar consta în aceea că aportul, în urma ajutorării, de satisfacție de sine, fericire și încredere în sine este atât de consistent încât contribuie la echilibrul vieții psihice a individului și, prin urmare, la longevitatea acestuia.

VI.2.3.2. Teoria altruismului empatic

Această teorie face parte din categoria teoriilor psihologice ale comportamentului prosocial. Deși am abordat și anterior ipoteza bucuriei empatică ca element al teoriei cost-beneficiu, ipotezei altruismului empatic i se poate conferi un loc bine determinat între teoriile psihologice deoarece vine să contrazică tradiția acțiunilor prosociale bazate pe realizarea intereselor personale. Daniel C. Batson (1981, 167; 1991, 30) este cel care și-a asumat această teorie și consideră că empatia echivalează cu motivația altruistă: a resimți emoția empatică înseamnă a tinde spre acordarea ajutorului. Această motivație se numește altruistă pentru că scopul ultim este acela de a aduce un beneficiu celui alt. După Daniel C. Batson și Jay S. Coke (1981, 168), perceperea nevoii celui alt declanșează două emoții distincte: îngrijorarea empatică (un amestec de compasiune, îngrijorare, milă, simpatie, solidaritate) și disconfortul personal (al cărui profil este dat de uimire, dezgust, rușine și frică). Mecanismele empatiei de producere a comportamentului prosocial sunt edificate de autori astfel: sentimentele de îngrijorare empatică determină individul să încerce să amelioreze starea victimei, deci să ajute, în vreme ce resimțirea disconfortului personal impulsionează individul să-și reducă disconfortul, eventual prin acordarea ajutorului, dacă acesta reprezintă cel mai eficient mijloc. Daniel C. Batson acceptă că există și alte surse ale motivației altruiste (anumite cogniții, emoții, dispoziții, valori, caracteristici de personalitate), însă are convingerea că empatia are ponderea cea mai mare.

Domeniul corelației dintre empatie și comportament prosocial s-a dezvoltat, cercetătorii descoperind conexiuni complexe în design-uri științifice variate. Astfel, William Roberts și Janet Strayer (1996, 466) obțin date importante care certifică empatia

ca un contributor la manifestarea comportamentului prosocial. Ei au constatat experimental că abilitatea de a împărtăși emoții pozitive facilitează interacțiunile sociale pozitive și cooperarea, iar abilitatea de a manifesta compasiune determină co-împărtășirea și ajutorarea. Alte cercetări de dată recentă, cum este cea întreprinsă de Margarita Svetlova, Sara R. Nichols și Celia A. Brownell (2010, 1815) și-au propus să studieze motivația prosocială în raport cu empatia la vârste foarte timpurii (copii cu vârste cuprinse între 18 și 30 de luni). Rezultatele studiului au arătat că, începând cu al doilea an de viață, comportamentul prosocial se dezvoltă pe baza înțelegerii optime a acțiunilor întreprinse de ceilalți, a comunicării explicite și a descifrării emoțiilor celor din jur.

Am putut constata explicații ale conținutului altruist al empatiei chiar în sociobiologie, care susține mecanismele de selecție naturală a ființelor ce trăiesc în colectivitate, prin supraviețuirea prin solidaritate de grup. De asemenea, teoriile sociologice, prin rolul expunerii la modele sociale, pun în evidență implicarea empatiei în susținerea valorilor sociale. Se poate concluziona, astfel, că deși oamenii se nasc cu un anumit potențial empatic, el devine activ prin experiențele socializante, prin însușirea normelor sociale și cuprinderea individului în procesul emergenței comportamentului prosocial la scară comunitară.

VI.2.3.3. Teoria atribuirii

Teoria atribuirii aplicată în domeniul altruismului contribuie la înțelegerea mecanismelor intime ale comportamentelor prosociale, desfășurate în favoarea altora. Există două direcții principale de aplicare a conceptului de atribuire cauzală în acest domeniu: stabilirea cauzei nevoii celeilalte persoane și autoatribuirea altruismului.

A. Modelul lui Bernard Weiner

Bernard Weiner (1980, 360) a construit cel mai influent model atribuțional al ajutorării. Cercetătorul american s-a ocupat de legătura dintre atribuire și motivație. El a arătat că oamenii încearcă să identifice cauzele succesului și eșecului propriu precum și ale succesului și eșecului celorlalți. Bernard Weiner a stabilit principalele dimensiuni ale cauzalității și a alcătuit o taxonomie a cauzelor. Psihologul american a susținut că nu cauzele specifice (de exemplu, efortul depus de individ, șansa lui, dificultatea sarcinii sau

competenței lui în sarcină) determină consecințele performanței, ci proprietățile cauzelor utilizate de individ pentru a-și explica succesul ori eșecul (Weiner *et al.*, 1971, 40). Ca atare, el a identificat trei dimensiuni ale cauzalității: locus-ul (cauzele sunt interne sau externe în raport cu individul), stabilitatea (cauze stabile și instabile) și controlabilitatea (criteriu pe baza căruia distingem cauze controlabile și cauze incontroleabile). Așadar, explicându-și succesul sau eșecul în realizarea unei sarcini, individul ține seama de trei proprietăți ale cauzalității: locus-ul, stabilitatea și controlabilitatea. De exemplu, abilitatea este o cauză internă, stabilă și incontroleabilă, în vreme ce efortul este intern, stabil și controlabil.

Ștefan Boncu (2005, 198) aduce la cunoștință o serie de câștiguri teoretice ale cercetărilor lui Bernard Weiner:

- Atunci când subiectul are convingerea că celălalt poate controla cauza stării sale de deficiență, refuză să acorde ajutorul.
- Controlul perceput al celuilalt pentru nevoia lui actuală generează dezgust ori furie, în vreme ce lipsa percepută a controlului personal asupra nevoii dă naștere simpatiei.
- Modul în care este percepută controlabilitatea cauzei de către persoană nu influențează intenția de a ajuta decât prin intermediul reacțiilor afective. Cu cât cauza stării celuilalt este mai puțin controlabilă, cu atât subiectul resimte mai multă simpatie și milă și mai puțină indignare și dezgust.

Ștefan Boncu (2005, 199) ne invită să ne amintim împrejurarea în care un cerșetor tânăr, voinic, deplin valid și rumen la față ne-a cerut bani. Am fost indignați și am refuzat să-l ajutăm. Potrivit teoriei atribuirii cauza nevoii lui de ajutor a fost percepută ca fiind incontroleabilă, ca aflându-se în puterea lui. Această atribuire a declanșat reacția afectivă care, la rândul ei, a stat la baza reacției noastre comportamentale – neacordarea ajutorului. Dimpotrivă, am fost milostivi cu un cerșetor bătrân, invalid, bolnav. Ne-am comportat astfel pentru că am atribuit nevoia lui de ajutor unei cauze incontroleabile și am resimțit simpatie și compasiune pentru el.

B. Auto-atribuirea altruismului.

Pentru a înțelege cum funcționează efectele auto-atribuirii altruismului asupra manifestării viitoare a comportamentului prosocial este necesară reactualizarea rezultatelor unor cercetări derulate de Delroy L. Paulhus, David R. Shaffer și Leslie L. Downing (1977, 99). Ei au contactat indivizi care donau sânge. În convorbirile cu aceștia, le-a manipulat auto-atribuirile, în sensul că unora le-a oferit informații care scoteau în evidență caracterul altruist și umanist al faptului de a dona sânge, iar pentru alții au făcut saliente motivele egoiste ale comportamentului de donare (de exemplu, prioritatea în utilizarea rezervelor băncii de sânge). La sfârșit, subiecții au fost chestionați asupra probabilității de a dona sânge în viitor. Cei care înțelegeau propriile acte de donare ca acte altruiste au declarat într-o mai mare măsură intenții de donare decât cei care își etichetau comportamentul ca egoist. Așadar, subiectul realizează o analiză atribuțională a comportamentelor sale de ajutorare. El este înclinat să le pună pe seama tendințelor egoiste dacă percepe o recompensă externă și pe seama tendințelor altruiste în lipsa unei astfel de recompense.

Daniel C. Batson, Christine A. Harris, Kevin D. McCaul, Michael Davis și Timothy Schmidt (1979, 406) au examinat autoatribuirile de compasiune și complezență ale subiecților solicitați să acorde ajutor. Autorii nu adresează subiecților o cerere pentru a determina această activitate, ci manipulează auto-atribuirile subiecților prin intermediul unui complice care interpretează situația fie ca implicând compasiune ("Se pare că experimentatorul are într-adevăr nevoie de noi"), fie implicând complezență ("Se pare că nu avem de ales, trebuie să-l ajutăm"). Așa cum se anticipase, subiecții care au făcut o atribuire de compasiune pentru răspunsul lor la cererea inițială acordă ajutor într-o mai mare măsură atunci când sunt confrunțați cu o altă cerere, decât subiecții care și-au atribui trăsătura de complezență. Concluzia studiului are un pronunțat caracter aplicativ: "Acordarea ajutorului poate fi interpretată ca un semn de tărie și virtute, dar la fel de bine poate fi înțeleasă ca implicând slăbiciune. Când oamenii refuză să ajute, unul din motive poate fi dorința de a evita să se vadă pe ei înșiși ca fiind complezenți" (Batson *et al.*, 1979, 409).

Există câteva capcane cognitive în conduita altruistă pe care individul și le îndeplinește singur. Ca să poată ajuta, el trebuie să se privească pe sine ca animat de recompense interne și nu externe, ca fiind generos și nu complăcut în fața cererilor de ajutor ale celorlalți. Altruștii sunt oameni care se comportă în manieră altruistă, dar care știu, în plus, să-și interpreteze acțiunile ca fiind altruiste.

Educarea comportamentului prosocial presupune valorificarea abilităților tinerilor de a crea comunități capabile să-și gestioneze eficient resursele, în beneficiul oamenilor care le alcătuiesc, de a exercita drepturile democratice, de a interveni în conducerea ”cetății”, de a întreține homeostaza psihologic-social-istoric-cultural (Diaz-Loving, 2005, 225, *apud* Chelcea, 2011, 5).

Este necesară așadar, promovarea și stimularea educației pentru participare activă, dezvoltarea abilităților de cooperare și întrajutorare în context școlar și la nivelul comunității.

Bibliografie

- Adams, John Stacey. (1965). Inequity in social exchange. În L. Berkowitz (ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267-299.
- Bandura, Albert. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baron, Robert A. și Byrne, Donn. [1997] (2001). *Social Psychology* (ediția a VIII – a). New Delhi: Prentice-Hall of India.
- Bar-Tal, Daniel. (1982). Sequential Development of Helping Behavior: A Cognitive-Learning Model. *Development Review*, 2, 101-124.
- Batson, Daniel C., Harris, Christine A., McCaul, Kevin D., Davis, Michael și Schmidt, Timothy. (1979). Compassion or Compliance: Alternative Dispositional Attributions for One's Helping Behavior. *Social Psychology Quarterly*, 42, 405-409.
- Batson, Daniel C. (1987). Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic? In L. Berkowitz (Ed.). *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press. (pp. 65-122).
- Batson, Daniel C. (1990). Hoe Social and Animal? The Human Capacity for Caring. *American Psychologist*, 45, 3, 336-346.
- Batson, Daniel C. și Coke, Jay S. (1981). Empathy: A source of altruistic motivation for helping? In J.P. Rushton și R.M. Sorrentino (Eds.). *Altruism and helping behavior*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates. (pp. 167-187).
- Batson, Daniel C., Shaw, Laura L. și Slingsby, J.K. (1991). Practical implications of the empathy-altruism hypothesis: Some reflections. In H.W. Bierhoff și L. Montada (Eds.). *Altruism in social systems* Hofgrete International. (pp. 27-40).
- Batson, Daniel C. [1954] (1998). Altruism and prosocial behaviour. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske și L. Gardner (eds.). *The Handbook of Social Psychology*, vol. 2. New York: McGraw-Hill. (pp. 282-316).
- Baumann, Donald J., Cialdini, Robert B. și Kendrick, Douglas T. (1981). Altruism and Hedonism: Helping and Self-gratification as Equivalent Responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(6), 1039-1046.
- Berkovitz, Leonard. (1970). The Self, Selfishness, and Altruism. În J.R. Macaulay și L. Berkowitz (coord.). *Altruism and Helping Behavior. Social Psychological Studies of Some Antecedents and Consequences*. New York and London: Academic Press. (pp. 143-154).
- Bierhoff, Hans-Werner. (1987). Donor and Recipient: Social Development, Social Interaction, and Evolutionary Processes. *European Journal of Social Psychology*, 17, 1, 113-130.
- Bierhoff, Hans-Werner și Rohmann, Elke. (2004). Altruistic Personality in the Context of the Empathy-Altruism Hypothesis. *European Journal of Personality*, 18: 351-365.
- Boncu, Ștefan. (2005). *Procese interpersonale. Autodezvăluire, atracție interpersonală și ajutorare*. Iași: Editura Institutul European.
- Brown, Stephanie L., Nesse, Randolph M., Vinokur, Amiram D. și Smith, Dylan M. (2003). Providing social support may be more beneficial than receiving it: Results from a prospective study of mortality. *Psychological Science*, 14(4), 320-327.
- Bryan, James H. și Test, Mary Ann (1967) Models and helping: naturalistic studies in aiding behavior . *Journal of Personality & Social Psychology*. 6, 400-407.
- Buck, Ross și Ginsburg, Benson. (1991) Emotional communication and altruism: the communicative gene hypothesis. In M.S. Clark (ed.). *Prosocial Behavior*. Newbury Park: Sage Publications. (pp 149-175).
- Buck, Ross. (2011). *Communicative Genes in the Evolution of Empathy and Altruism*. Springer Science and Business Media. 1-13.
http://uconn.academia.edu/RossBuck/Papers/900052/Spontaneous_communication_and_altruism_the_communicative_gene_hypothesis
- Campbell, Donald T. (1975). On the Conflicts between Biological and Social Evolution and between Psychology and Moral Tradition. *American Psychologist*, 30: 1103-1126.
- Chelcea, Septimiu și Iluț, Petru. (2003). (coord.). *Enciclopedie de psihosociologie*. București: Editura Economică.
- Chelcea, Septimiu. [2008] (2010). *Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații*. (Ed. a III-a). Iași: Editura Polirom.
- Chelcea, Septimiu. (2011). Țări emergente: de la consumatoare la producătoare de psihosociologie. Cazul României. Susținută la *Conferința Anuală a Facultății de Sociologie și Asistență Socială*, Universitatea din București. 27-28.05. 2011. <http://septimiuchelcea.wordpress.com/psihologie-sociala/>
- Darley, John M. (1991). Altruism and prosocial behavior research: Reflections and prospects. In. M.S. Clark (Ed.). *Prosocial Behavior, Personality and Social Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. (pp. 312-327).

- Darwin, Charles. [1872] (1967). *Expresia emoțiilor la om și animal. Despre instinct*. (Trad. rom. Margulius, E.). București: Editura Academiei R.S.R.
- Diaz-Loving, Rolando. (2005). Emergence and contributions of a Latin American indigenous social psychology. *International Journal of Psychology*, 40, 4, 213-227.
- Farrelly, Daniel, Lazarus, John și Roberts, Gilbert. (2007). Altruists attract. *Evolutionary Psychology*, 5(2), 313-329.
- Gouldner, Alvin W. (1960). The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement, *American Sociological Review*, 25, 161-178.
- Gustavo, Carlo, Knight, George P., McGinley, Meredith, Zamboanga, Byron L. și Hernandez-Jarvis, Lorna. (2010). The Multidimensionality of Prosocial Behaviors and Evidence of Measurement Equivalence in Mexican American and European American Early Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 334-358.
- Iluț, Petru. (2004). *Valori, atitudini și comportamente sociale*. Iași: Editura Polirom.
- Krebs, Dennis L. (1970). Altruism: An Examination of the Concept and a Review of the Literature. *Psychological Bulletin*, 73(4), 258-302.
- Latane, Bibb și Darley, John M. (1976). *Helping in a crisis: Bystander response to an emergency*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Lerner, Melvin J. (1980). *The Belief in a Just World: a Fundamental Delusion*. New York: Plenum Press.
- Macaulay, Jacqueline R. (1970). A Shill for Charity. În J.R. Macaulay și L. Berkowitz (eds.). *Altruism and Helping Behavior. Social Psychological Studies of Some Antecedents and Consequences*. New York and London: Academic Press. (pp. 43-59).
- Macaulay, Jacqueline R. și Berkowitz, Leonard. (1970). Overview. În J.R. Macaulay și L. Berkowitz (eds.). *Altruism and Helping Behavior. Social Psychological Studies of Some Antecedents and Consequences*. New York and London: Academic Press. (pp. 1-9).
- Mamali, Cătălin. (1978). Studiul comportamentului social în condiții naturale. *Viitorul Social*, 3, 590-605.
- Moscovici, Serge. [1994] (1998). Forme elementare ale altruismului. În S. Moscovici (coord.). *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. (Trad. Rom. Moșu, Cristina). Iași: Editura Polirom. (pp. 61-73).
- Paulhus, Delroy L., Shaffer, David R. și Downing, Leslie L. (1977). Effect of Making Blood Doner Motives Salient Upon Doner Retention. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3, 99-102.
- Reykowski, Janusz. (1976). *Egocentric and Prosocial Behavior*. Varșovia: Kiw.
- Roberts, William și Strayer, Janet. (1996). Empathy, Emotional Expressiveness, and Prosocial Behavior. *Child Development*, 67, 449-470.
- Rushton, Jean Philippe. (1988). Genetic similarity, mate choice, and fecundity in humans. *Ethology and Sociobiology*, 9 (6): 329-333.
- Seneca, Lucius Annaeus. [f.a.](2005). *Despre binefaceri. Despre clemență*. (Trad. rom. Costa, Ioana și Bănățeanu, Anne). Iași: Editura Polirom.
- Stangor, Charles. (2011). *Principles of Social Psychology*. University of Maryland.
http://catalog.flatworldknowledge.com/bookhub/reader/2105?e=stangorsocial_1.0-ch09#fn-15
- Svetlova, Margarita, Nichols, Sara R. și Brownell, Celia A. (2010). Toddlers's Prosocial Behavior: From Instrumental to Empatic to Altruistic Helping. *Child Development*, 81, 6, 1814-1827.
- Weiner, Bernard. (1980). *Human Motivation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilson, Edward O. [1975] (2003). *Sociobiologia*. (Trad. rom. Ulrich, Louis). București: Editura Trei.

VII. Mass-media și educația – sisteme sociale interferente

Ona Anghel

Despre interferențele între educație și mass-media se poate discuta la mai multe nivele. La cel mai profund nivel de dezbatere ar putea pătrunde doar cei care sunt deopotrivă „educatori” și „jurnaliști”. La acest nivel, cel profund, la care au acces doar adevarații cunoscători, implicați direct în educație și în medierea informațiilor către oamenii, doar la acest nivel, ar fi cuviincios a se discuta despre cele două fenomene sociale ca despre două activități. Despre cele două fenomene interferente, privite ca procese, ar trebui să discute, probabil cel mai eficient în echipă, specialiști în educație și specialiști în mass-media. De altfel, un specialist doar în una dintre aceste două fenomene cu greu ar surprinde toate conexiunile educație – mass-media. Încercarea prezentă de a aborda sistemul educațional în interferență cu sistemul mass-media, nu are așadar pretenția de exhaustivitate.

VII.1. Roluri asumate de sistemul educațional și de cel mass-media

O listă de roluri a acestor două sisteme sociale implică o analiză amănunțită a unor documente, a unor contexte politice, istorice, economice, culturale. Noi vom atinge numai câteva aspecte teoretice ce-ar putea contura un rol sau altul al celor două fenomene.

VII.1.1. Sistemul educativ

Într-o lume în permanentă mișcare și transformare, copleșită de informație în viteză, misiunea sistemului (sau a sistemelor?) educativ este aceea de a „trasa harțile” acestei lumi și în același timp de a oferi „oamenilor instrumentele de orientare cu ajutorul cărora aceștia sa-și găsească drumul” (Delors, J., 2000, 69). Specificul societății globale postmoderne duce către anularea treptată a idealurilor educaționale naționale, idealurile devenind astfel și ele, globale.

Comisia Internațională pentru Educație în sec XXI consideră ca misiune de maximă importanță a educației este „de a permite fiecăruia dintre noi, fără excepție, să-și dezvolte

talentul și să-și valorifice la maximum potențialul creativ, inclusiv responsabilitatea pentru propria viață și pentru atingerea scopurilor personale” (Delors, J., 2000, 13). Pentru a ajunge aici sistemul educativ trebuie să se sprijine pe patru piloni.

- a învăța să știi – presupune dobândirea instrumentelor cunoașterii, dobândirea cunoștințelor generale, fără de care nu e posibilă specializarea, dar în același timp nu trebuie neglijat însușirea modului în cum trebuie să înveți, făcând apel la puterea de concentrare, la memorie, la gândire.
- a învăța să faci – se referă nu doar la acele deprinderi care ajută la practicarea unei meserii, la calificare profesională, dar mai ales la adaptarea la diferite contexte sociale, la reprofesionalizare
- a învăța să trăiești împreună cu ceilalți – îndeamnă la cultivarea empatiei față de ceilalți și la toleranță
- a învăța să fii – aceasta pentru formarea autonomiei și a exprimării propriei identități. Fiecare trebuie să fie în stare să-și judece oportunitățile și să aleagă ceea ce este cel mai bine pentru el. În acest sens educația nu trebuie să negligeze nici un aspect al potențialului uman.

Cvartetul verbului „a învăța” însoțit de conjunctivele „să știi”, „să faci”, „să fii”, „să fii”, reprezintă se pare arsenalul cu care sistemul educativ ar trebui să instrumenteze fiecare persoană a societății prezente și viitoare. Rolul educației este exprimat astfel într-o formă complexă și înlocuiește idealul educațional comunitar cu un ideal educațional personal.

VII.1.2. Sistemul mass-media

Expunerea rolului mass-media în societate este cel mai adesea abordat prin prisma rolului presei în societate. Și deoarece evoluția mass-media este în strânsă dependență cu specificul diferitelor forme de guvernare în societate, rolul său a fost discutat în relație cu aceste forme de guvernare. Anul 1956 este anul de referință pentru acest subiect – rolul mass-media, când trei profesori americani: Sibert, Peterson și Schramm propun patru tipuri de rol al presei în societate (Coman, M., 1999) pe care le vom expune succint în cele ce urmează:

a) rolul presei după modelul autoritarist - Apariția regulată a primelor publicații informative a constituit pentru monarhiile începutului de secol XVII o amenințare directă a autorității pe care o exercitau asupra societății. Acesta a fost motivul pentru care orice sursă de informare în masă necesita un control riguros. Pentru ca această constatare a puterii să devină fapt, s-au luat măsuri legislative ori s-au impus taxe foarte mari ce permiteau doar unui anumit segment al presei să aibă vreun cuvânt. Este un fenomen care a determinat ca rolul presei în sec. al XVII-lea și al XVIII-lea să fie acela de a sprijini și de a justifica intențiile și faptele autorităților. Cu alte cuvinte, rolul presei era de a reprezenta un instrument de promovare a autorităților.

b) rolul presei după modelul comunist - În sistemele comuniste centralizarea resurselor materiale și umane este una din caracteristicile esențiale. Aceste resurse care vor fi utilizate prin filtrele puterii în îndocrinarea maselor. Mass-media este și ea prinsă în acest păienjeniș malefic, iar informația ca resursă principală a să suportă un control excesiv, neegalat nici în perioada anterioară sistemelor comuniste și nici în cea care a urmat. În comunism cenzura nu era neapărat impusă indirect prin legislație și taxe, ca în monarhie, ci exprimată direct și controlată prin resursele umane ale puterii, plantate la toate nivelele de producere a informației pentru mase.

Cum scopul partidului era acela de preamărire a realizărilor regimului prin educarea maselor, prin mobilizarea acestora pentru îndeplinirea unor direcții politice și economice doctinare, prin combaterea dușmanilor, etc., rolul presei era redus la a constitui un instrument de propagandă care să modeleze comportamentul și gândirea oamenilor.

c) rolul presei după modelul liberal - În sistemele liberale drepturile omului primează (cel puțin la nivel declarativ) în lista de obiective a guvernelor. Omul, ca deținător al unor drepturi „naturale, fundamentale și inalienabile”, poate ceda o parte din acestea puterilor statului în schimbul asigurării altor drepturi, condiția impusă este controlul bunei administrări a acestor drepturi benevol cedate, prin instrumentele democrației. Buna informație, sau obiectiva informare a maselor de posesori de drepturi, este absolut necesară din aceste rațiuni.

Rolul presei se mută din serviciul autorităților în serviciul publicului, poporului, maselor și este acela de a crea o „piață liberă a ideilor”, de a facilita circulația acestor idei,

de a permite confruntarea acestor idei, de a le face ușor de accesat de orice persoană și de a permite accesul oricărei persoane la a emite noi idei. Existând doar pentru asigurarea drepturilor oamenilor (la informație, în special) și doar prin întâmpinarea nevoilor (de informație, dar în ultima vreme și de „entertainment“) ale publicului, a pieții, conținutul primordial al presei se modifică, apar astfel niște mutații pe care cei care au promovat libertatea presei probabil ca nu le imaginau. Într-o societate cu o economie de piață, presa devine și ea de piață, începând a fi mai degrabă orientată pe profit prin informații emoționale, decât orientată pe promovarea ideilor.

Dacă până acum presa era supusă controlului statului, în societățile liberale rolul secund al presei devine controlul autorităților, acest al doilea rol conferind presei calitatea de mare putere în stat. Este investită presă, în contextul politic în discuție, cu o foarte mare responsabilitate. Poate provoca mișcări ale maselor care să fie greu de controlat și care pot avea consecințe fabuloase asupra evoluției unui stat în istorie.

d) rolul presei după modelul serviciului public - Modelul serviciului public încearcă o readucere în prim plan a premiselor liberale care, se pare că din cauza orbirilor datorate câștigurilor economice și a concurenței generate de multiplicarea formelor mass-media, au fost ratate la un moment dat de o parte a presei. Este posibil acest lucru prin finanțarea unor publicații sau televiziuni de către stat concomitent cu pastrarea autonomiei lor, fără implicarea statului în politica lor internă. (se dovedește a fi și acest model tot un deziderat din păcate! Cel puțin în România începutului de mileniu trei)

Rolul presei ar trebui să fie astfel, acela de a „contribui la bunul mers al sistemului politic, oferind informații, idei și dezbateri pe teme de interes general; (...) de a proteja drepturile indivizilor, acționând ca un câine de pază împotriva guvernului; (...) ” (Peterson, Th., 1976, 74, apud Coman, M., 1999, 101).

Lista de roluri ale presei, ca reprezentant de bază al mass-media, enunțate mai sus pot apare într-o societate complexă - așa cum e societatea contemporană, și simultan. Raportul mass-media – putere – public care există la un moment dat în societate va influența și rolul pe care mijloacele de informare în masă îl deține (primindu-l sau asumându-și-l).

VII.2. Funcțiile sistemelor educațional și mass-media - zonă de interferență pentru cele două sisteme sociale

Deși fiecare dintre cele două sisteme sociale au funcții specifice, zona de maximă interferență între ele o constituie tocmai zona funcțiilor lor. Unii autori, sociologi, identifică printre funcțiile mass-media funcția educativă (Thayer, 1982). Evident că acest fapt, reducerea educației la o funcție nu poate fi admis. Pe de altă parte, educația informală, ca formă a educației se poate realiza prin mass-media ca instrument. Nu vom aduce în discuție aici taxonomii ale funcțiilor celor două fenomene, ci vom încerca o privire din două direcții a acelor funcții ce sunt comune și educației și mass-media. Funcții comune ale sistemului educativ și sistemului mass-media ar putea fi:

- funcția de selectare și transmitere a valorilor de la societate la persoane;
- funcția de integrare a oamenilor în realitățile sociale;
- funcția de dezvoltare echilibrată a potențialului bio-psihic uman.

●Funcția de selectare și transmitere a valorilor de la societate la persoane - implică funcția mass-media de culturalizare și funcția axiologică a educației

Prin activitățile care au loc prin sistemul educativ și mass-media compotamente, atitudini, reguli restrictive, tradiții, cutume, eroi, etc. ajung la public. Dacă într-o primă fază a evoluției omului toate acestea erau transmise doar prin canalele sistemului educativ, acum mass-media are un cuvânt important de spus. Dezvoltarea tehnologică a pus în brațele presei, radioului, televiziunii și de curând în brațele internetului o mare parte a activităților de transmitere a valorilor și modelelor culturale. Copii și adulții învață deopotrivă de la școală și din mass-media norme de comportament sedimentate de istorie și tradiție și acceptate social de semenii.

Binele și răul, frumosul și urâtul, sunt analizate, discutate și transmise către public acum, prin două sisteme. Uneori acestea ar putea fi, sau chiar sunt contradictorii. Educația axiologică prin sistemul de învățământ poate să fie diferită de educația axiologică promovată de mass-media, motiv ce generează deseori conflicte, fiind subiect de discuție în diferite ocazii. Și școala și mass-media apar astfel ca două sisteme care sunt ori concomitent, ori simultan, conservatoare și inovatoare, păstrătoare de valori tradiționale sau generatoare de valori moderne.

- Funcția de integrare a oamenilor în realitățile sociale –implică funcțiile mass-media de legătură, de informare, de interpretare și funcția socială a educației.

Oamenii trebuie să fie informați cu privire la ce se întâmplă în jurul lor, în comunitățile restrânse sau largite, în planul politic sau cel economic. Iar aceste informații vor fi colectate după capacitatea fiecăruia de a le pătrunde sau după puterea mediatorului de informație - care poate fi ori sistemul educativ, ori mass-media. Acestea sunt sistemele sociale ce-l vor înștiința pe om cu privire la ce expectanțe are față de el societatea, cu privire de idealul de om dorit în câmpul muncii, etc. și acelea care aduce din noianul informațional, prin selecție doar pe unele. Prin această ultimă caracteristică atât mass-media cât și sistemul educativ au o puternică forță de transformare a realității - prin negarea unor fapte, prin exagerarea sau minimizarea altora, prin cenzură sau îndoctrinare. De altfel realitatea transpusă prin sistemul educativ și mass-media este o realitate de gradul doi, transformată într-una considerată de multime de gradul unu.

Mai mult, decât integrarea socială prin informare sau transformare a informației, atât sistemul mass-media, dar într-o oarecare măsură și cel educativ, integrează oamenii în realitățile sociale complexe creînd legături între aceștia prin aceleași mesaje transmise, prin aceleași programe oferite, prin aceleași materiale de promovare a acelorași valori. Sunt punți reale sau virtuale între oameni, dar cu siguranță prezente și creatoare de „rețele sociale”.

- Funcția de dezvoltare echilibrată a potențialului bio-psihiic uman - implică funcția de divertisment a sistemului mass-media și funcția psihogenetică a sistemului educativ

Dezvoltarea intelectuală și doar atât este alienantă pentru om. Informația transmisă prin sistemul mass-media dar și prin sistemul educativ trebuie să conțină, și conține, atât elemente afective și spirituale, cât și mesaje despre dimensiunea motrică a ființei omului. Necesității de dezvoltare echilibrată a potențialului bio-psihiic uman răspunde și mass-media și educația corect proiectate.

VII.3. De-formarea ca tip specific de interferență pentru sistemele educațional și mass-media

A informa și a forma sunt tipuri de interferență ale sistemul educativ cu sistemul mass-media pe care le-am atins discutând despre rolurile și funcțiile celor două sisteme. De-formarea ca tip specific de interferență este paradoxal atât de evident prezent în cele două sisteme pe cât de dificil de exprimat. Se poate vorbi despre deformare fie în aval, fie în amonte de formare. În amonte vorbim de o formare intenționat deformată, iar în aval vorbim de de-formare ca act de modificare a formării de care beneficiază o persoană sau mai multe la un moment dat. Al doilea tip de „de-formare”, ar cere sistemului educativ și sistemului mas-media să transforme comportamente, idei sau sentimente cu care o persoană sau masele vine la un moment dat. Așa cum se spune este mai dificil dezvășul decât învășul, așa și de-formarea mai grea decât formarea intenționat deformată. Totuși prin argumente șocante presei îi reușește mai ușor de-formarea decât îi reușește învățătorului să-și convingă învățacelul că ce știe el de acasă ori de la biserică nu este și ceea ce școala consideră a fi adevărat. Cu mai mult timp consumat însă și cu talent actoricesc va reuși. Și-apoi va putea să continue formarea (poate nu prin deformare a realității!).

De ce școala sau mass-media ar opta pentru deformare ca modalitate de prezentare a realității? În condițiile în care deformarea implică minciună, iar minciuna trebuie atent ticluită și prezentată? La această întrebare un răspuns unic nu se poate oferi. Pentru că trebuie să se continue promovarea unei realități care nu mai este prezentă, pentru că trebuie să fie legitimize argumentele de păstrare a unei puteri, pentru că trebuie să fie mascată o realitate greu de suportat de oameni de rând, și alte multe motive.

Sunt multiple teoriile ce privesc această problemă, chiar dacă este denumită altfel. Teoria violenței simbolice este una dintre acestea. Olivier Reboul, 1977, susține că învățământul, sistemul educativ, este mediul propice pentru pregătirea bazei apercceptive a îndoctrinării. Aici se pregătește culcușul viitoarelor credințe. Puterea își pregătește din timp locul în mintea viitoarei societăți prin informațiile ce se vehiculează la un moment dat în conținuturile școlare. Se pot face extrapolări și la sistemul mass-media. Și aici sunt prezentate deseori informații ce nu sunt deloc inocente. Sunt și în conținuturile școlare dar

și în produsele mass-media informații ce trasează direcții ideologice impuse de puterile decizionale prezente la un moment dat în societate.

Teoria lui Reboul este actualizată de Lyotard (1993, 87), atunci când discută de legitimizarea cunoștințelor de transmis prin universități ca elemente ale sistemul educativ. El observă că „autonomiile recunoscute universităților după criza din anii 60 au prea puțină greutate” , astfel că instituțiile de învățământ superior sunt subordonate puterii și deci informațiile transmise sunt în continuare supuse violenței simbolice. Cenzura informațională este o variantă a violenței simbolice, într-o oarecare măsură. De această dată nu se impune ce anume se va transmite, ci se discută în termenii de cât acces poate avea publicul larg la un anumit tip de informație sau creație intelectuală. Care este limita de apropiere a publicului de acea informație. Și despre cenzură se poate discuta diferit. În funcție de momentul în care informația este examinată cenzura poate fi preventivă sau a posteriori (Petcu, M., 1999). Ori sunt eliminate încă din faza de proiect informațiile nepermise publicului larg (elevi, studenți, cititori de presă) în manuale, reviste, programe, site-uri; ori este oprit spre prezentare publicului larg a produsul intelectual tocmai creat.

Și sistemul educativ și cel mass-media a trecut prin perioade foarte grele de cenzură. În societatea democratică este posibil ca cenzura să mai existe dar nu la nivel atât de mare, și oricum focarele identificate sunt imediat puse la zidul opiniei publice. Varietatea de mijloace educative și mass-media nu mai permite devenirea fenomenului cenzurii (în sensul său negativ) ca fenomen primordial de selecție și distribuție a informației.

Bibliografie:

Bruckner, Pascal. (1998). *Tentația inocenței*. București: Editura Nemira.

Coman, Mihai. (1999). *Introducere în sistemul mass-media*. Iași: Editura Polirom.

Cucoș, Constantin. (1997). *Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică*. Iași: Editura Polirom.

Cucoș, Constantin. (2000). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.

Dahlgren, Peter și Sparks, Colin. (2004). *Jurnalismul și cultura populară*. Iași: Editura Polirom.

Delors, Jacques. (2000). *Comoara lăuntrică. Raportul UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*. Iași: Editura Polirom.

Lyotard, Jean-Francois. (1993). *Condiția postmodernă*. București: Editura Babel.

Petcu, Marian. (1999). *Puterea și cultura. O istorie a cenzurii*. Iași: Editura Polirom.

VIII. Educația pentru sănătate. Activitatea fizică și rolul ei în îmbunătățirea calității vieții

Andreea Roxana Linu

VIII.1. Calitatea vieții. Perspectivă socială și educațională

Calitatea vieții este un concept evaluativ, rezultantă a raportării condițiilor de viață și a activităților care compun viața umană, la necesitățile, valorile, aspirațiile umane (Zamfir, C. și Vlăsceanu, L., 1993,79)

În revista Calitatea Vieții (2002, 130), calitatea vieții persoanelor se poate aprecia pe baza unor indicatori care pun în evidență condițiile materiale: locuință, venituri, consum; factori biologici: sănătate, îngrijire medicală; formarea capitalului uman: accesul la educație și cultură; participare socială: asumarea de roluri în societate; afirmare socială: valorificarea potențialului de dezvoltare și constituirea unor cariere profesionale în acord cu capacitățile și aspirațiile persoanei.

Calitatea vieții este definită ca „percepțiile indivizilor asupra situațiilor lor sociale, în contextul sistemelor de valori culturale în care trăiesc și în dependență de propriile necesități, standarde și aspirații”(OMS, 1998).

Calitatea vieții este definită în Oxford Dictionary of Sociology ca fiind un concept care, deși în mare își are originea în sociologie, a depășit de mult granițele acesteia, prin multitudinea indicatorilor economici ce sunt folosiți pentru a măsura acest concept. M. Farquhar (2008, 502-509) afirmă chiar faptul că acest concept al calității vieții este cel mai multidisciplinar termen aflat în uzul curent, multidisciplinaritatea fiind identificată, de altfel, ca fiind principalul avantaj al acestui concept (Cummins, R., 2000, 55-72).

Mărginean I. dă o definiție cuprinzătoare a calității vieții, plecând de la premisa că acest concept nu poate fi separat de elementele care îl determină și îl definesc în același timp (bunăstarea, dezvoltarea umană, capitalul social, calitatea societății, exclusiunea/incluziunea socială, etc.). Astfel că autorul definește calitatea vieții ca ansamblul elementelor care se referă la condițiile fizice, starea economică socială, culturală, politică, de sănătate etc. în care trăiesc oamenii, conținutul și natura activităților

pe care aceștia le desfășoară, caracteristicile relațiilor și procesele sociale la care participă, bunurile și serviciile la care au acces, modelele de consum adoptate, stilurile de viață, evaluarea împrejurărilor și rezultatele activităților desfășurate, stările subiective de satisfacție/ insatisfacție, fericire, frustrare etc. (Constantinescu, M., 2011, 11).

În lucrarea sa „An Integrative Approach To Quality Of Life Measurement, Research, And Policy”, Robert Constanza dă o definiție a calității vieții din perspectiva celor două valențe ce o compun – obiectivă și subiectivă. Astfel că autorul definește conceptul de calitate a vieții ca reprezentând „gradul în care nevoile obiective ale individului sunt satisfăcute în relație cu percepția subiectivă, individuală sau de grup, asupra bunăstării”. În timp ce nevoile obiective se referă la subzistență, reproducere, securitate, afecțiune, etc., percepția subiectivă vizează fericirea, satisfacția față de viață sau utilitatea personală (Constantinescu, M., 2011, 12).

Katsching prezintă o conceptualizare a calității vieții polarizată în trei domenii: subiectiv psihologic (care include o componentă cognitivă și una afectivă), nivel de funcționare socio-economică și factori contextuali fizici, pe care îi rezumă în condiții de viață. Ultimele două le consideră ca dimensiuni sociale ce se polarizează în dimensiunea psihologică.

Actualmente. se acordă o atenție din ce în ce mai sporită aspectelor spirituale și existențiale, sensului pe care pacientul îl acordă existenței umane, descriind astfel dimensiunea spirituală a calității vieții (David, A.M. și Năstase, S., 2012, 45).

Calitatea vieții este determinată, în opinia autorilor Alison Carr și Irene Higginson (2001, 1360), prin:

- gradul în care speranțele și ambițiile proprii se realizează în viața cotidiană;
- percepția poziției în viață a persoanei, în contextul cultural și axiologic în care trăiește și în raport cu scopurile, aspirațiile, standardele și preocupările proprii;
- evaluarea stării proprii de sănătate, prin raportare la un model ideal;
- lucrurile care sunt considerate importante în viața persoanelor.

VIII.2.Educația pentru sănătate. Conceptul de fitness și strategii de îmbunătățire a calității vieții

Conceptul de fitness are originea în literatura de specialitate anglo-saxonă, el reprezentând o temă des abordată de toată lumea științifică care este în căutarea soluțiilor pentru creșterea calității vieții și menținerea unei stări optime de sănătate (Stoica, M. și Tudor V., 2005, 1). Cuvântul fitness desemnează un ansamblu de activități practicate indiferent de vârstă, de condiție materială sau socială cu capacitatea de a accede la o calitate optimă a vieții.

Câmpeanu Melania (2014) spune că „vioiciunea mentală, curiozitatea, capacitatea de a răspunde adecvat din punct de vedere emoțional, de a stabili, întreține relații cu alți oameni, interesul și implicarea în problemele sociale, precum și capacitatea fizică de a îndeplini sarcini și țeluri personale cu eficiență, vigoare și fără a avea sentimentul de epuizare reprezintă elemente esențiale ale vieții, ale fitness-ului.” Fitness - set de attribute prin care individul face față solicitărilor fizice și funcționale din activitățile cotidiene sau sportive, dependent de condiția sa anatomică, fiziologică și psihologică. (Faur, M.L., 2006, 16).

Fitness-ul reprezintă o condiție dinamică, multidimensională, ce se bazează pe o stare optimă de sănătate ce include mai multe componente: fitness-ul psihic, fitness-ul mental, fitness-ul emoțional, fitness-ul social, fitness-ul fizic (condiția fizică) și fitness-ul spiritual, fiecare dintre acestea contribuind la condiția de bunăstare a unei persoane. Pentru menținerea unei sănătăți bune, o persoană trebuie să-și examineze fiecare din aceste dimensiuni și să se orienteze în sensul în care i se permite nu doar să trăiască o perioadă lungă de timp, ci de asemenea să se bucure de viață pe de-a-ntregul.

Noțiunea de fitness desemnează pregătirea fizică sau rezultatul procesului de pregătire fizică („condiția fizică”) și reprezintă capacitatea de a răspunde cerințelor mediului extern: să înveți la școală, să-ți faci temele pentru acasă, să faci curat în cameră, să mergi la cumpărături, să faci ceea ce ți se spune, să-ți continui munca în parcul central, să exersezi la trombon, să fii bun la matematică, să mergi la petrecerea de sâmbătă. Dacă faci față tuturor acestor sarcini și activități fără a fi obosit și ai încă energie pentru a rezolva problemele urgente, înseamnă că ești într-o bună condiție

Stilul de viață adoptat de către o persoană are un impact important asupra stării de sănătate a acesteia, prin comportamentele de risc (consumul de alcool, tutun, droguri etc.), caracteristicile alimentației, practicarea exercițiilor fizice, modul de petrecere a timpului liber și limitarea stresului, comportamente de prevenire a diferitelor boli. De asemenea, importante sunt valorile și atitudinile relaționate sănătății, acestea influențând comportamentele legate de starea de sănătate. Atitudinile, valorile și comportamentele relaționate sănătății au și o componentă socioculturală, o mare parte dintre acestea fiind determinate cultural.

Nivelul de informare al unei persoane cu privire la drepturile de îngrijire a sănătății sau asupra diferitelor boli poate contribui la prevenirea și menținerea unei stări bune de sănătate. Starea de sănătate a populației din România în context european. O abordare din perspectiva calității vieții (Pop, C.E., 2010, 278).

Motroc Nicoleta-Lücy (2009, 25) precizează că „sănătatea include mai mult decât funcționarea fără piedici a organismului. De asemenea, implică relațiile mental-emoțional, intelectuale și sociale cât și valorile spirituale. Astfel, pentru o mai bună înțelegere a sănătății este necesar să examinăm în profunzime fiecare dintre aceste dimensiuni, care luate împreună constituie sănătate și bunăstare în ansamblu”.

Sănătatea este bunul cel mai de preț al omului și păstrarea ei depinde esențial de modul nostru de viață, de felul în care știm să o îngrijim. Sănătatea este bine să o păstrezi atunci când o ai, pentru că o dată pierdută, uneori este foarte de greu să o recâștigi. Ea poate fi neglijată fie din necunoaștere, fie din superficialitate, fie negândindu-ne la întreținerea ei.

Sănătatea este o dimensiune importantă a calității vieții și poate fi considerată în cel puțin trei moduri diferite:

- pornind de la aspectele sale negative, se poate defini ca absența bolii;
- poate fi considerată ca o bună adaptare a individului la mediul său și ca funcționare bună în acest mediu.
- poate fi definită în modul în care este concepută în documentele OMS (ca o bunăstare fizică mentală și socială), într-o manieră pozitivă, devenind o valoare (Bălașa, A., 2007, 55).

O stare bună de sănătate este un element esențial al bunăstării umane, reprezentând o valoare în sine. La nivel individual, o stare bună de sănătate reprezintă o componentă importantă a capitalului uman, permițând oamenilor să își desfășoare activitățile, să își îndeplinească țelurile, să aibă o viață completă și să fie membri activi ai societății. La nivel societal, o stare de sănătate ridicată este un element-cheie al capitalului uman al fiecărei țări, contribuind la competitivitatea ei față de alte țări.

La nivel individual, starea de sănătate depinde de numeroși factori interrelaționați, precum: moștenirea genetică, poziția socială, opțiunile în ceea ce privește stilul de viață (ibidem), comportamentele, atitudinile și valorile adoptate cu privire la starea de sănătate (Pop, C.E., 2010, 274-276). Genele sunt „codurile” înnăscute și încastrate în fiecare celulă a organismului uman. Ele controlează multe aspecte ale dezvoltării și funcționării indivizilor, de la desemnarea sexului și până la tendințele către anumite boli. Ele pot afecta sănătatea fizică, emoțiile, intelectul și chiar viața socială. Acestea sunt aspectele fundamentale ale vieții și sănătății individului. Factorii genetici nu pot fi controlați de către individ, deși adesea ei pot fi compensați (Tihan, E. și Ghiza, L., 2002, 5).

Motroc Nicoleta-Lücy (2009, 25) definește sănătatea ca fiind „acel proces în care toate aspectele din viața unei persoane lucrează laolaltă, într-un mod integrat. Nici un aspect al vieții nu funcționează în mod izolat. Organismul, mintea, spiritul, familia, comunitatea, țara, locul de muncă, educația și convingerile sunt toate interrelaționate. Modul prin care aceste aspecte se interacționează contribuie la îmbogățirea vieții unei persoane, fapt care ajută la determinarea caracterului de unicitate al persoanei cât și a sănătății acestuia”.

În 1967, OMS a declarat că *sănătatea este o stare totală de bunăstare fizică, mentală și socială și nu în principal absența bolii sau a unei infirmități* (Grosu, E.F., Popovici, C. și Mihaiu, C., 2010, 25).

În ***Fitness-ul emoțional***, sunt eliberate emoțiile „toxice”, iar blocajele sunt deschise, ceea ce nu mai este necesar se transformă și aspectele care sunt în paralel cu ceea ce sunteți cu adevărat sunt alertate și extinse. Prin exersarea în mod corect a emoțiilor noastre, suntem mai bine pregătiți să ne ocupăm de diversele situații din viață, fără a ne deconecta de la adevărul nostru interior și energia vitală.

Noțiunea prin care senzațiile corporale contribuie în mod serios la experiența noastră emoțională subiectivă apare în literatură sub o serie de forme (Sze, Gyurak și Levenson, 2010, 2). Emoțiile apar atunci când percepția unui fapt incitant determină un grup de modificări corporale și că „sentimentul nostru referitor la aceleași modificări, pe măsură ce apar, înseamnă emoția”. În articolul lui Sze (2010), Lakoff a notat proeminența metaforelor corporale atunci când descriem experiența anumitor emoții (de exemplu, metaforele legate de inimă și de presiune, atunci când se descrie mânia). Levenson (1999, 496) a postulat faptul că „experiența subiectivă a unei anume emoții derivă pe larg din senzațiile care sunt generate de activarea pachetului de răspunsuri asociate”. În mod similar, teoriile despre cunoașterea încarnată sugerează faptul că există o relație reciprocă între activitatea corporală și modul în care sunt procesate informațiile emoționale. Aceste noțiuni se regăsesc și în neuro-știința contemporană, la Damasio (Sze, Gyurak, Yuan și Levenson, 2010) care postulează faptul că unul din rolurile principale ale emoției este de a aduce procesele autonome ale corpurilor noastre în stare de veghe, furnizând „markeri somatici” care ne ghidează alegerile și acțiunile.

În contextul educației fizice, IE este importantă atât pentru antrenori, cât și pentru sportiv. Pentru antrenori, a fost asociată pozitiv cu eficacitatea predării, mai specific pentru eficacitatea motivației și construirea caracterului. Pentru sportiv, IE mai mare a fost legată de performanța mai mare din sporturile în echipă, de genul crichetului și baseball-ului. Conform opiniei lui Zizzi și colegilor (Laborde S., Brüll A., Weber J. și Anders L.S., 2011, 2), un sportiv trebuie să recunoască emoțiile unei persoane, și, de asemenea, emoțiile coechipierilor și adversarilor, pentru a avea o bună prestație în sporturile de echipă.

Fitness-ul mental se referă la capacitatea unei persoane de a fi auto-determinată, de a avea o stare de sănătate psihologică care reflectă propriile auto-percepții (gânduri, emoții) în ceea ce privește satisfacerea a trei nevoi psihologice de bază: înrudire, competență și autonomie. Auto-determinarea se referă la capacitatea unei persoane de a gândi despre, de a planifica și de a acționa asupra deciziilor personale care contribuie la dezvoltarea emoțională, socială și fizică (Murnaghan, D., 2009).

Nevoile fitness-ului mental sunt:

Înrudire: „Mă simt inclus, sprijinit și încurajat de către alții”. Nevoia de înrudire se referă la conexiune și apropiere cu familia, colegii, precum și alte persoane importante. Această nevoie este îndeplinită prin interacțiunea cu ceilalți, prin apartenența noastră în grupuri, precum și sprijinul și încurajările pe care le primim de la alții.

Competență: „Am forțe și daruri care sunt recunoscute de mine și de alții”. Nevoia de competență se referă la recunoașterea și utilizarea darurilor noastre personale în atingerea obiectivelor personale. Împlinirea acestei nevoi oferă un sentiment de realizare personală și realizare.

Autonomie: „Sunt în măsură să fac alegeri cu privire la lucruri care sunt importante pentru mine”. Nevoia pentru autonomie se referă libertatea personală de a face alegeri sau decizii care afectează viețile noastre. Atunci când această nevoie este îndeplinită în colaborare cu alte nevoi, libertatea și alegerea sunt exprimate în moduri în care respectul este demonstrat atât pentru sine cât și pentru ceilalți.

Satisfacerea celor trei nevoi este asociat cu bunăstarea emoțională sau rezistența, precum și participarea la alegerile stilului de viață sănătos și a acțiunilor din timpul copilăriei și adolescenței. Satisfacerea nevoilor de fitness mentale determină:

- ✓ cresc atitudinile prosociale și comportamentale: prin exprimarea unui interes social în altele, a dorinței de a ajuta sau prin a fi generos;
- ✓ cresc răspunsurile sociale: demonstrând respect și considerație pentru granițele sociale, reguli și rutini;
- ✓ cresc emoțiile plăcute: prin exprimarea sentimentelor de mulțumire și optimism – nemulțumire și descurajare.

Atunci când nu sunt îndeplinite nevoile fitness-ului mental, tinerii pot prezenta un risc mai mare în a se confrunta cu dificultăți legate de dezvoltarea emoțională, socială și fizică.

Fitness-ul mental se referă la capacitatea unui sportiv de a reglementa în mod optim gânduri, sentimente, comportamente și să acționeze într-un mod conștient și consecvent în timp ce face față cererilor multiple (MacNeill, K. și alții, 2014, 4). Scopul dezvoltării fitness-ului mental este de a maximiza performanța, de a se angaja în formare de calitate, și de a se menține un nivel sănătos al bunăstării mentale. Sportivii dezvoltă fitness-ul

mental fiind deschiși la greșeli, învățând din eșecuri și succese și stabilind obiective dincolo de abilitățile lor prezente. Atributele fitness-ului mental cuprinde următoarele:

- înaltă încredere în sine;
- angajamentul și capacitatea de a stabili obiective;
- autocontrolul, motivarea și perspectivă;
- atitudine pozitivă și stare de spirit;
- atenție, axată pe sarcină;
- control emoțional
- abilitatea de a gestiona stresul și anxietatea;
- controlul nivelului de activare și relaxare;
- planuri competitive bine dezvoltate;
- abilitatea de a adopta și de a gestiona presiunea;
- adaptabilitate și de auto-reglare;
- pasiune și dragoste pentru sport;
- etica de lucru;
- responsabilitate;
- intenția de a gestiona mediile echipei și cerințele de performanță.

Aceste atribute nu garantează cele mai înalte niveluri de performanță sportive. Cei mai mulți sportivi de elită cultiva aceste atribute împreună cu dezvoltarea intenționată a fitness-ului mental și prin învățarea din experiențele personale.

Fitness-ul social se referă la capacitatea de realizare a rolului din viață, cum ar fi rolul de fiu sau fiica, părinte, soț, prieten, apropiat sau cetățean, într-un mod eficient și confortabil, cu plăcere, fără a tulbura climatul de ecologie sociala, de protecție al altor persoane. Fiecare dintre aceste roluri presupune diferite responsabilități și riscuri. Poate necesita o comunicare eficientă de genul oferă și ia, deoarece relaționările sănătoase niciodată nu se derulează într-un singur sens. Împlinirea trebuințelor umane pentru dragoste, intimitate, de apartenență, constituie un factor important în realizarea sănătății sociale. Pe scurt sănătatea socială înseamnă un habitat optim, alimentație corespunzătoare, socializare adecvată, convingerea că valorezi ceva pentru societate

(școală, familie, serviciu). Toate trei se influențează reciproc. Persoanele care sunt private de aceste trebuințe pot dezvolta comportamente ce pot aduce amenințare la starea lor de sănătate și de bună dispoziție, intrând astfel în sfera deviației și patologiei sociale.

Fitness-ul psihic este definit ca integrarea și optimizarea proceselor cognitive, a abilităților, comportamentelor și emoțiilor pentru a afecta în mod pozitiv performanța, luarea deciziilor, bunăstarea, disponibilitatea de a-și îndeplini sarcinile și de a consolida capacitatea de reziliență a sportivilor și răspunsul acestora la stres (Robson, 2014; Bates și Bowles, 2010).

Acești factori de reziliență pot fi considerate ca antecedentele unui proces complex prin care persoanele fizice fac față stresului. Ca atare, ele oferă fundamentul pentru fitness-ul psihic. Raportul analizează cercetările despre programele de formare existente și intervine pentru a promova dezvoltarea fitness-ul psihic. Temele comune peste aceste intervenții pentru promovarea fitness-ului psihic includ două componente: auto-conștientizare și deprinderile de construcție.

Auto-conștientizarea este legată de înțelegerea sportivilor asupra modului lor de a reacționa la stres, emoțiilor care le experimentează, și în procesele de gândire. Deprinderile de construcție sunt asociate cu promovarea emoțiilor pozitive, fericire, încredere, auto-stimă, și bunăstare.

Fitness-ul psihic cuprinde auto-reglarea, afectele pozitive și negative, controlul perceput, autoeficacitatea, stima de sine, optimismul, adaptabilitatea, conștientizarea de sine și inteligența emoțională.

Lagache Daniel, (apud. Tudose, F., 2000), sintetizând datele obținute de unii cercetători descrie următoarele caracteristici principale ale sănătății psihice:

- capacitatea de a produce, de a tolera tensiuni suficient de mari și de a le reduce într-o formă satisfăcătoare pentru individ;
- capacitatea de adaptare a propriilor aspirații la cele ale grupului;
- capacitatea de adaptare a conduitei proprii la diferite tipuri de relații cu ceilalți indivizi;
- capacitatea de identificare atât cu forțele conservatoare, cât și cu cele novatoare ale societății.

Fitness-ul spiritual este acel grad de unificare umană totală. Sănătatea spirituală coordonează sănătatea fizică, psihică, mentală și socială, conducându-le spre obiectivul vital. Spiritul este conducătorul suprem al ființei umane. Prin intermediul conștiinței, spiritul trimite minții acordul sau dezacordul referitor la ceea ce se întâmplă cu corpul uman, împreună cu indicațiile de fiecare moment necesare moderării activității acestuia. Spiritualitatea implică respectarea și urmărirea continuă a unui cod de valori/convingeri și credințe pe tot parcursul vieții.

Fitness-ul fizic se referă la starea organismului și la răspunsurile acestuia în fața accidentelor și a bolii. Pentru menținerea unei condiții fizice bune, a unei sănătăți fizice este important să adoptăm acele conduite ce ne conferă o bunăstare fizică. De exemplu, evitarea țigărilor, a consumului de alcool, alimentația moderată sunt doar câteva obiceiuri ce asigură o bună sănătate fizică. Exercițiile fizice adecvate, un efort cat și un repaos echilibrat, menținerea unei greutate normale și alegerea inteligentă a mâncărilor, evitarea abuzurilor alimentare în anumite perioade din an și a evenimentelor, ajuta de asemenea la menținerea stării de sănătate a organismului. Fitness-ul fizic poate fi împărțit în trei categorii.

1. Antrenamentul de flexibilitate – îmbunătățește gama de mișcare a articulațiilor, favorizează procesele metabolice de refacere și ajuta la eliminarea mai rapida a acidului lactic din mușchi. Antrenamentul de flexibilitate reduce riscul accidentărilor, creează o gamă largă de mișcare (mai ales că mușchiul își atinge limitele exterioare de mișcare), îmbunătățește gradul de mișcare în jurul articulației, reduce durerea musculară, îmbunătățește coordonarea, sistemul circulator și respirator – oxigenarea mușchilor și creierului – energizare, îmbunătățește postura corpului: amplitudine corporală, ținută expresivă, ajută la cunoașterea propriului corp – oferă grație, suplețe, amplifică plăcerea kinestezică datorită coordonării și perfecționării mișcărilor și ajută corpul pentru a face față cerințelor unui antrenament specific sau a unui anume sport (Mihăescu, V., 2014, 253-254).

2. Fitness-ul de tip muscular - se caracterizează prin creșterea rezistenței și forței mușchilor prin ridicarea de greutate. Componentele principale ale fitness-ului muscular sunt forța, rezistența musculară și mobilitatea. Alte componente pot fi considerate: viteza,

puterea, îndemânarea, echilibrul și coordonarea. Persoanele de orice vârstă pot utiliza fitness-ul muscular pentru a îmbunătăți performanțele sportive sau al altor activități fizice, ori de a arăta mai bine. Persoanele de vârstă medie trebuie să practice exerciții de tonificare a mușchilor abdominali și de îmbunătățire a mobilității coloanei vertebrale pentru a preveni sau reduce la minimum lombagopatiile. Persoanele peste 50-55 de ani au nevoie de fitness muscular și aerob pentru a păstra o densitate mulțumitoare a oaselor astfel pentru a se menține activi și independenți (Câmpeanu, M., 2014, 53).

3. Fitness-ul aerob - cunoscut și sub numele de activitate cardiacă sau de rezistență, reprezintă abilitatea organismului de a consuma oxigen în mod eficient prin creșterea cantității acestuia trimisă în mușchi, oxigen ce le va permite mușchilor să funcționeze un timp mai îndelungat. Capacitatea de efort reprezintă posibilitatea organismului de a produce un lucru mecanic cât mai mare și de a-l menține un timp cât mai îndelungat. Altfel încât, o capacitate de efort este cu atât mai bună, cu cât o persoană poate susține un efort mai mare ca intensitate și durată. Îmbunătățirea acestui parametru se poate realiza prin antrenament. Sunt două tipuri de eforturi, în funcție de mecanismele metabolice prin care se obține energia necesară susținerii lor: efort anaerob și efort aerob. Efortul anaerob se bazează pe reacții energogene care se desfășoară în absența oxigenului (anaerob = în lipsa oxigenului) și permit efectuarea de intensități foarte mari (efort maximal) dar pe durate scurte (sub 1 minut). Eliberarea energiei se desfășoară în lipsa oxigenului și în funcție de substratul energetic vorbim de efortul anaerob alactacid, cu substrat energetic ATP (adenozintrifosfat) și CP (fosfocreatina), din a căror metabolizare rezulta energie în mod exploziv prin ruperea legăturilor fosfatmacroergice și efort anaerob lactic, cu substrat energetic imediat tot ATP, dar a cărei resinteză se realizează prin glicoliza anaerobă, din care rezulta acid lactic. Efortul aerob folosește energie obținută pe căi metabolice care necesită prezența oxigenului (aerob = în prezența oxigenului), procese care se pot derula pe perioade lungi de timp (mai mari de 3-5 minute) dar nu pot menține decât un efort de intensitate submaximală (medie și mică) (<http://www.scribub.com/timp-liber/sport/Efortul-sportiv-efortul-fizic-65895.php>). Aceste mecanisme sunt preferate de organism deoarece sunt mai „economice”, reacțiile anaerobe intervenind doar atunci când nu este posibilă folosirea unei cantități suficiente de oxigen în musculatură. Gimnastica de

întreținere este una din multiplele activități care folosește un asemenea mecanism alături de jogging, ciclismul, mersul pe distanțe lungi, înotul, dansul, etc.

VIII.3. Influența activității fizice asupra calității vieții

Activitățile fizice reprezintă atât un mediator cât și un moderator între dizabilitățile funcționale și calitatea vieții din punctul de vedere al sănătății. Astfel, orice activitate care promovează sănătatea, cum sunt exercițiile fizice regulate, sunt importante pentru un stil de viață sănătos (<http://www.centrulsmile.ro/miscarea-si-sm/>).

Trecerea de la un stil de viață sedentar la unul activ trebuie făcută treptat, la început cu exerciții de intensitate moderată, ce pot fi crescute gradual, apoi cu intensitate crescută. Se recomandă hidratarea și răcorirea în pauze.

Analiza studiilor aplicate pe subiecții cu probleme de sănătate, a arătat principalele cauze care au dus la scăderea calității vieții. Acestea sunt:

- lipsa timpului de a practica o formă de activitate sportivă;
- starea de oboseală acumulată în timpul zilei;
- lipsa motivației;
- disconfortul fizic datorat activităților fizice, durerea, febră musculară, un alt tip de muncă fizică altul decât cel profesional;
- problemele de sănătate și recunoașterea adaptării unor activități fizice în concordanță cu tipul și gradul afecțiunii;
- jena de a fi văzuți de alte persoane participante la exercițiile fizice, datorate aspectului fizic precar, sau vestimentar;
- lipsa banilor;
- lipsa disciplinei, proasta organizare a activităților profesionale și cotidiene;
- criteriul de vârstă.

Toate aceste motive, în parte nerealiste, folosite ca scuză pentru a nu arăta neputința de a se organiza corect, au dus la scăderea calității vieții și apariția unor boli care pot fi evitate prin aderarea la programe fizice.

Sedentarismul, inactivitatea fizică sunt cauze principale în apariția bolilor, existând numeroase motive ca populația să păstreze exercițiul fizic în scop profilactic, de

menținere, de plăcere sau de ameliorare a stării de sănătate.
(<http://www.idmclub.ro/ArticoleFitness/01-Radu-Iosca-Antonesei.php>)

Efectele benefice ale practicării exercițiilor fizice sunt:

În opoziție cu efectele negative ale sedentarismului, practicarea activităților fizice, printr-o desfășurare bine organizată, urmărește: îmbunătățirea stării de sănătate, formarea unei ținute corecte, formarea deprinderilor motrice de bază (mersul, alergarea, săriturile, etc.), dezvoltarea calităților fizice (forță, viteză, rezistență, îndemânare), dezvoltarea calităților morale și de voință (hotărâre, curaj, perseverență, stăpânire de sine, organizare) (Stoenescu, G., 1974, 5).

Modificări la nivelul sistemului cardio-vascular:

- ✓ adaptarea imediată a inimii prin creșterea frecvenței cardiace. Frecvența cardiacă crește în funcție de intensitatea efortului de la valorile normale de la 60-80/90 bătăi pe minut, la 180-200 bătăi pe minut. Cercetările medicale au demonstrat că oricât de mare ar fi volumul efortului fizic nu se poate obține creșteri ale capacității funcționale a inimii dacă nu ajunge și la o anumită intensitate;
- ✓ forța de contracție a inimii crește și se îmbunătățește circulația sangvină, ajută la dezvoltarea vaselor de neoformație (se deschid noi vase de sânge) și se modifică numărul de celule roșii din sânge cât și procentul de hemoglobină;
- ✓ apar modificări la nivelul mușchiului miocardic, care devine mai puternic, pompează mai mult sânge spre țesuturi și organe și scade frecvența cardiacă (prin antrenamente repetate);
- ✓ crește volumul de sânge circulant prin mobilizarea rezervelor aflate în ficat și splină;
- ✓ scade tensiunea arterială pentru vasele mari prin antrenament de lungă durată.

Modificări ale sistemului respirator:

- ✓ se dezvoltă amplitudinea respiratorie și volumele de respirație; crește rata de extracție a oxigenului din hemoglobină;
- ✓ desfășurarea economică a ventilației prin frecvență moderată a mișcărilor respiratorii;
- ✓ crește coeficientul de împăspătare al aerului în alveole, influențat mai mult de profunzimea și durata expirației;

✓ îmbunătățește elasticitatea pulmonară determinând o creștere a volumului de oxigen inspirat. (frecvența respiratorie, optimă în efortul aerob este de până la 30-35 de respirații pe minut);

✓ tonifică mușchii respiratori (diafragmă, intercostalii).

Modificări ale sistemului osos:

✓ mișcarea reprezintă „hrana articulațiilor” și numai exercițiul fizic va duce la o bună funcționare a articulațiile corpului;

✓ structura, grosimea și rezistența oaselor se întăresc, capătă putere, rezistentă și forță (suprafețele se măresc, se îngroașă cartilajul articular);

✓ mărește aportul de sânge și substanțe nutritive, măbind și capacitățile funcționale ale acestui sistem (datorită acțiunilor de presiune, tensiune, compresiune. Întinderilor ce acționează ca stimuli asupra sistemului osos),

✓ diminuează apariția bolilor la nivelul sistemului osos, spre exemplu osteoporoza, care odată cu menopauza se accentuează din lipsa mișcării fizice;

Modificări ale sistemului muscular:

✓ ameliorarea substratului energetic și enzimatic al contracției musculare;

✓ dublarea cantității depozitelor energetice (de glicogen) din mușchii solicițați;

✓ mușchii antrenați manifestă o utilizare mai economică a glicogenului în timpul efortului și producerea unei cantități de acid lactic, ducând la apariția mai târzie a stării de oboseală;

✓ mușchii își modifică structura internă și își măresc volumul;

✓ au loc modificări ale mușchilor striati prin dezvoltarea acestora;

✓ crește cantitatea de mioglobină (este rezerva de oxigen a mușchiului);

✓ mușchii scheletului, articulațiile și tendoanele se întăresc, capătă putere, rezistență și forță (se modifică procesele de creștere, dezvoltare și armonizare);

✓ practicarea exercițiului fizic duce la prevenirea cardiopatiilor ischemice, a infarctului miocardic, a aterosclerozei, osteoporozei, arteritei și cancerului.

Modificări ale sistemului nervos:

- ✓ stimulează sistemul nervos central și crește capacitatea altor centri nervoși (prin vascularizație) (se îmbunătățește capacitatea de concentrare, precum și viteza de reacție, funcția motrică, agilitatea, coordonarea);
- ✓ dezvoltă și echilibrează procesele fundamentale corticale, excitația și inhibiția;
- ✓ refacerea centrilor nervoși obosiți se desfășoară mai rapid în cazul în care sunt solicitați alți centri nervoși aflați în apropierea primilor;
- ✓ optimizează funcțiile scoarței cerebrale și ale sistemului nervos vegetativ (care dirijează funcțiile tuturor organelor interne, aparatelor și sistemelor organismului);
- ✓ practicarea gimnasticii ajută la eliberarea endorfinei, amortizând durerea;
- ✓ îmbunătățește viața sexuală;
- ✓ reduce stresul;
- ✓ dezvoltă capacitatea intelectuală;
- ✓ crește rezistența organismului la boli.

Modificări ale sistemului digestiv:

- ✓ funcțiile de excreție se îmbunătățesc (prin eliminarea toxinelor);
- ✓ întărește sistemul imunitar, aparatul digestiv este mai activ și mai rezistent la acțiunea factorilor perturbatori;
- ✓ digestia și absorbția alimentelor are loc în condiții mai bune, cu un tranzit mai activ al tubului digestiv.

Modificări ale metabolismului:

- ✓ în primele minute de gimnastică de întreținere sunt folosite rezervele de glicogen existente în organism, după care efortul se continuă pe baza „arderilor” rezervelor de grăsime din corp;
- ✓ crește rata metabolismului.

Pentru a avea eficiența urmărită, activitatea fizică trebuie practică sistematic, solicitând organismul până la o anumită intensitate, în funcție de vârsta practicantului.

În contextul activității din domeniul medical, găsim în articolul lui Lupu Iustin (2006, 75-76) că pentru măsurarea calității vieții pacienților se impune găsirea unor criterii operaționale. Printre modelele existente, se pot aminti: modulul celor 14 nevoi

fundamentale ale pacientului, sistematizate de Virginia Henderson (Henderson, 1996, 1977) și cele 12 activități cotidiene - Roper Nancy (1990) - esențiale pentru un pacient. Cele 14 nevoi fundamentale ale pacientului propuse de Henderson sunt (<http://theoriesinnursing.blogspot.ro/2012/05/14-basic-human-needs.html>):

1. respirație normală;
2. alimentația (a bea și mânca) adecvată;
3. eliminarea excrețiilor corporale;
4. mișcarea și menținerea unor poziții corporale dorite;
5. somnul și odihna;
6. selectarea unor articole de îmbrăcăminte potrivite – îmbrăcare și dezbrăcare;
7. menținerea unei temperaturi corporale normale, prin adaptarea îmbrăcăminte și modificarea mediului ambiant;
8. menținerea curățeniei corporale și protejarea tegumentelor;
9. evitarea pericolelor din mediul de viață și evitarea rănirii/traumatizării altora;
10. comunicarea cu semenii prin exprimarea emoțiilor, trebuințelor, temerilor și opiniilor;
11. practicarea cultului religios la care aparține;
12. munca, ce dă sens și valoare vieții;
13. jocul și participarea la activități distractive;
14. învățarea, descoperirea satisfacerea curiozității și folosirea serviciilor medicale accesibile/ disponibile

Cele 12 activități vitale pentru un pacient sunt, după Nancy Roper, următoarele:

1. menținerea unui mediu de viață sigur și sănătos;
2. comunicarea cu semenii;
3. respirația;
4. hrana și băutura/satisfacerea minimului de hrană și apă;
5. eliminarea excrețiilor (urină și materii fecale);
6. îmbrăcarea și curățenia corporală;
7. controlul temperaturii corporale;

8. mobilitatea corporală;
9. munca și jocul;
10. exprimarea sexualității;
11. somnul.
12. Moartea/decesul.

Dimensiunile calității vieții relevante pentru starea de sănătate sau boală sunt:

- fizică (mobilitate, îngrijire personală, controlul reflexelor, absența durerii, vitalitate, energie)
- psihică (reacții emoționale, funcționare cognitivă)
- socială (relații interpersonale, comunicare, roluri)
- comportamentală (somn, alimentației, recreere, hobbyuri)
- economică (financiar)
- independentă (sexualitate). (<http://www.scrigroup.com/educatie/psihologie-psihiatrie/Modele-ale-sanatatii-si-bolii44459.php>)

VIII.4. Efecte psihosociale ale educației fizice asupra calității vieții

Educația fizică este indispensabilă în procesul de dezvoltare armonioasă a personalității umane (Paraschiv, F., 2012,8). Ea pregătește tinerii pentru viață. Conform legii educației fizice și sportului „prin educație fizică și sport se înțeleg toate formele de activitate fizică menite, printr-o participare organizată sau independentă, să exprime sau să amelioreze condiția fizică și confortul spiritual, să stabilească relații sociale civilizate și să conducă la obținerea de rezultate în competiții de orice nivel (Sandor, I., 2008, 8-46). Pe lângă dezvoltarea capacității motrice, influențe importante sunt induse și pe planul dezvoltării cognitive și a celei afective. Sunt stimulate:

- pe plan psihic:
 - activitatea intelectuală (gândirea, atenția, memoria, imaginația, creativitatea),
 - activitatea de dobândire a cunoștințelor, deprinderilor motrice;
 - activitățile de fitness și tot ce ține de motricitatea omului;
 - comportamentele afective: interese, motivații, atitudini, valori;

- pe plan social:
 - sentimentul de apartenență la un grup în care i se recunoaște valoarea;
 - i se oferă posibilitatea punerii în valoare a ideilor și activităților proprii;
 - în mediul social se dezvoltă capacitatea de apreciere și autoapreciere,
 - se formează capacitatea de a acționa în grup;
 - prinde contur noțiunea de fair-play.

Educația fizică și mișcarea structurată contribuie la procesul de transformare a copilului în adult și la integrarea acestuia în societate. Prin faptul că îl capacitează atât cu competențe de ordin motric, cât și biologic, funcțional, psihic, moral, cele două activități au devenit indispensabile în procesul de dezvoltare armonioasă a personalității umane. Prin intermediul mișcării, inclusă într-o activitate planificată și organizată, se obțin modificări progresive în capacitatea subiecților de a analiza situații, de a rezolva probleme, de a lua decizii și de a acționa. Se stimulează astfel activitatea intelectuală (gândirea, atenția, memoria, imaginația, creativitatea), cea care este responsabilă de dobândirea de către subiecți a cunoștințelor despre deprinderi (cum ar trebui să se miște corpul), despre activități (în ce context se poate corpul mișca, care sunt regulile de desfășurare a acestor activități), despre mișcare (cum se poate corpul mișca), despre fitness (cum „funcționează” corpul uman).

Prin practicarea exercițiilor fizice se dezvoltă sentimentul de apartenență la un grup, se oferă ocazia valorizării ideilor și acțiunilor personale, se asigură recunoașterea valorii individului, se favorizează dezvoltarea capacității de apreciere și autoapreciere, elemente deosebit de importante pentru structurarea imaginii de sine; se realizează acceptarea și promovarea unui comportament moral consistent exprimat în concepte, cum ar fi: fair-play, cooperare.

Dorința de afiliere la grup este citată adesea ca unul dintre principalele motive pentru care oamenii, în general, și copiii în special, participă la activități motrice, cu caracter recreativ sau competițional. În același timp, nevoia de apartenență la un grup, obligă individul la respectarea normelor de comportament, a valorilor pe care acesta le promovează, a atitudinii de acceptare a celuilalt. În acest fel se realizează procesul de socializare, deosebit de important pentru că are ca rezultat dobândirea de către individ a

competenței sociale (<http://www.qreferat.com/referate/medicina/NOTIUNI-FUNDAMENTALE-IN-TEORIA649.php>).

J. Cratty (1967 apud Triboi, V. și Braniște, G., 2000, 96) consideră că sursa socializării în sport este reprezentată de „activarea socială”: situația în care activitatea celorlalți motivează individul pentru o performanță superioară și aceasta poate avea ca rezultat o schimbare de comportament. Scopul socializării este acela de a forma o persoană competentă din punct de vedere social, în sensul că recunoaște valorile societății, normele și modelele de comportare. Procesul de socializare presupune astfel în vederea dobândirii competenței sociale sunt importante patru variabile: atitudinea, imaginea de sine, combativitatea și competența interpersonală.

Educația fizică deține atributele unor medii de socializare, care să permită amplificarea treptată a sferelor de cuprindere, de la integrarea fizică, la cea funcțională, și în final, la cea socială și societală. Unul dintre atributele culturii fizice care le recomandă ca medii de socializare, cu efect asupra integrării sociale este faptul că practicarea exercițiilor fizice se desfășoară, mai ales, în grup. O caracteristică importantă a grupului de sportivi este aceea a solidarității. Aceasta asigură unitatea, trăirea grupului. În domeniul, culturii fizice solidaritatea este multiplu determinată; pe lângă factorii de natură individuală, motivațională, intervin și cei de natură socială, exercitați din mediul exterior (recompense, sponsorizări, contracte de muncă, etc.). Realizarea solidarității este consecința faptului că grupul oferă membrilor săi securitate emoțională, încredere, sprijin, protecție, posibilitatea dezvoltării armonioase a personalității.

Biddle și colegii săi (2000) descriu mai multe motive pentru care activitatea fizică ar trebui să fie utilizată pentru a promova sănătatea mentală. Activitatea fizică este mai puțin costisitoare și are efecte secundare minime în comparație cu utilizarea medicamentelor farmaceutice ca tratament de sănătate mintală. Activitatea fizică poate fi susținută pe termen lung, în timp ce medicamentele sau terapia poate fi doar pe termen scurt. Cei care au dificultăți în accesarea îngrijirilor pentru primirea tratamentului, indiferent dacă este din cauza lipsei asigurării de sănătate sau a constrângerilor geografice, ar putea beneficia, de asemenea, de includerea activității fizice (Atousa, D.G., 2011, 1740).

Un studiu făcut în România de prof. univ. dr. Gheorghe Marinescu (Universitatea Națională de Educație Fizică și Sport, București) și asist. univ. dr. Valeria Bălan (Universitatea Națională de Educație Fizică și Sport) privind îmbunătățirea calității vieții prin activități acvatice a ajuns la concluzia că la tineri, activitățile acvatice pot fi o modalitate de practicare a exercițiului fizic care permite deconectarea, ieșirea din starea de supraîncărcare specifică vieții contemporane și induce o stare de bine cu efecte pozitive asupra calității vieții.

Bibliografie

- Atousa Ghaseminezhad Dehkordi. (2011). The comparison between athlete females and non-athlete females regarding to general health, mental health, and quality of life. Ahvaz Branch, Iran. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 1737–1741.
- Bates, Mark J., Bowles S., Hammermeister, J., Stokes, C., Pinder, Evette (2010). Psychological Fitness: a Military Demand-Resource Model (MRD). *Military medicine*, 175, 8:21 (publications.amsus.org).
- Bălașa, Ana. (2007). Sănătatea – componentă esențială a calității vieții vârstnicilor. *Calitatea Vieții*, XVIII, 1–2, 55–74.
- Carr, Alison J. și Higginson, Irene, J. (2001). Measuring quality of life: Are quality of life measures patient centered?. *British Medical Journal*, 322, 1357–1360.
- Câmpeanu, Melania. (2014). *Activități de loisir – note de curs*. Cluj Napoca: Universitatea "Babeș Bolyai".
- Constantinescu, Mihaela. (2011). Evoluția conceptului de calitate a vieții și implicațiile acesteia asupra strategiei de marketing a companiilor. *Marketing Online*, 5, 1, 11-20.
- Cummins, Robert A. (2000). Objective and Subjective Quality of Life: an interactive model. *Social Indicators Research*, 52, 55-72.
- David, Adriana Mihaela și Năstase, Sorina. (2012). Calitatea vieții la pacienții cu afecțiuni oncologice și patologie depresiv-anxioasă comorbidă, *Revista CV*, XXIII, 1, 45-62.
- Farquhar, Marilyn. (1995). Definitions of Quality of Life: a Taxonomy, în *Journal of Advanced Nursing*, 22, 3 502-509, publicat online 28 iun. 2008.
- Faur, Mihaela-Liana. (2006). Fitness - necesitate, moft, formă de recreere. *Analele UVT – Seria EFS*, 8, http://www.sport.uvt.ro/analeleuvt/revista/2006/2006N_2.pdf
- Florin Tudose. (2000). *O abordare a psihologiei medicale*. București: Editura InfoMedica.
- Grosu, Emilia Florina, Popovici, Cornel și Mihaiu, Costinel. (2010). *Locul și rolul fitness-ului în știința sportului*. Cluj-Napoca: Editura GMI.
- Laborde, Sylvain, Brüll A., Weber J. și Anders, L.S. (2011). Trait emotional intelligence in sports: A protective role against stress through heart rate variability? *Personality and Individual Differences*, 51 23–27, www.elsevier.com/locate/paid.
- Levenson, Robert W. (1999). The intrapersonal functions of emotion. *Cognition & Emotion*, 13(5), 481–504.
- Lupu, Iustin. (2006). Calitatea vieții în sănătate definiții și instrumente de evaluare. *Calitatea Vieții*, XVII, 1–2, 73–91.
- MacNeill, K, Benz L., Brown, M., Kabush, D., Van den Berg, Frank și Durand-Bush, Orlick N. (2014). *Mental fitness for Long-Term Athlete Development*. Canada: Canadian Sport Institute – Pacific.

- Mărginean, Ioan, Mihăilescu, Adina și Dumitru, Mihai. (2002). Despăgubiri datorate familiei în cazul accidentelor mortale de muncă, *Calitatea vieții*, XIII, 1-4, 127-142.
- Mihăescu, Vasile. (2014). *Corp, sexualitate și psihoterapie*. Iași: Editura Polirom.
- Motroc, Nicoleta-Lücy. (2009). Sănătatea și educația fizică. *Marahon*, 1, 1, 12-16.
- Murnaghan, Donna. (2009). *Prince Edward Island Provincial Results: Mental Fitness, Physical Activity and Healthy Eating*. University of Prince Edward Island.
- Paraschiv, Florin. (2012). *Psihomotricitate și inteligență motrică în adolescență. Strategii educaționale de formare și dezvoltare – teză de doctorat*. București: Universitatea din București.
- Pop, Cosmina-Elena. (2010). Starea de sănătate a populației din România în context european. O abordare din perspectiva calității vieții. *Calitatea Vieții*, XXI, 3-4, 274-305.
- Precupețu, Iulian. (2008). Evaluări ale protecției sociale și îngrijirii sănătății, în Mărginean, I. și Precupețu, I. (coord.). *Calitatea vieții și dezvoltarea durabilă. Politici de întărire a coeziunii sociale*, București: Editura Expert – CIDE (137–146).
- Robson, Sean. *Psychological Fitness and Resilience a Review of Relevant Constructs, Measures, and Links to Well-Being*. RAND Project AIR FORCE series on Resiliency.
- Sandor, Iosif. (2008). *Bazele generale ale teoriei educației fizice și sportului – suport de curs*. Cluj Napoca: Universitatea „Babeș-Bolyai”.
- Stoenescu, Gineta. (1974). *Gimnastica zilnică pentru femei*. București: Editura Stadion.
- Sze, Jocelyn A., Gyurak, Anett, Yuan, Joyce W. și Levenson, Robert W. (2010). Coherence Between Emotional Experience and Physiology: Does Body Awareness Training Have an Impact?. *American Psychological Association*, 10.1037/a0020146, 1-13.
- Tihan, Eusebiu și Ghiza, Laura. (2002). *Conceptul de sănătate, parte integrantă în sistemul de ecologie socială și protecție umană*. Editura Institutului de Ecologie Socială și Protecție Umană – FOCUS.
- Triboi, Vasile și Braniște, Gheorghe. (2000). *Teoria și metodică culturii fizice – suport de curs* <https://www.scribd.com/doc/215297742/Teoria-Si-Metodica-Culturii-Fizice>.
- Tudor, Virgil și Stoica, Marius. (2005). *Optimizarea fitness-ului prin utilizarea unor mijloace de pregătire generală la fotbalistii de înaltă performanță*. București: Editura Discobolul.
- Zamfir, Cătălin și Vlăsceanu, Lazăr. (1993). *Dicționar de sociologie*. București: Editura Babel.
- <http://theoriesinnursing.blogspot.ro/2012/05/14-basic-human-needs.html>
- <http://www.centrulsmile.ro/miscarea-si-sm/>
- <http://www.idmclub.ro/ArticoleFitness/01-Radu-Iosca-Antonesei.php>
- <http://www.qreferat.com/referate/medicina/NOTIUNI-FUNDAMENTALE-IN-TEORIA649.php>
- <http://www.scrigroup.com/educatie/psihologie-psihiatrie/Modele-ale-sanatatii-si-bolii44459.php>
- <http://www.scriub.com/timp-liber/sport/Efortul-sportiv-efortul-fizic-65895.php>

IX. Implicațiile paradigmei tehnologice asupra cultivării talentelor tehnice

Ona Anghel

În esență, paradigma tehnologică (în cultură, economie sau educație) implică revizuirea problemelor omenirii prin prisma dezvoltării tehnicii și a tehnologiilor de comunicare. Modalitatea în care este transmis mesajul (rapiditatea transmiterii, cantitatea marită a informațiilor, „ambalarea” mesajului într-un veșmânt atrăgător sau dimpotriva disgrațios, inducerea nevoilor, manipularea dorințelor, etc.) transforma mesajul însuși. Sub influența tehnicilor de comunicare omul poate beneficia de experiențe și transformări pozitive sau de experiențe și transformări negative. Deși chestiunile legate influența tehnologiilor asupra copiilor și tinerilor talentați sunt foarte interesante atât pentru publicul larg cât și pentru cercetători, studiile realizate pe această temă sunt foarte puține și vin mai ales din spațiul american sau canadian, iar câteva rezultate vor fi prezentate în lucrarea de față după clarificări conceptuale necesare.

IX.1. Paradigma tehnologică – sensuri comune și sensuri specifice sferelor culturale, economice și educaționale

IX.1.1. Paradigma tehnologică în cultură și economie

Marshall McLuhan lansează în 1960 paradigma tehnologică obligând la regândirea problemei media. Două sunt ideile esență care ulterior devin aforisme: „Medium-ul este mesajul” și „Devenim ceea ce percepem” (Rachieru, A.D., 2004).

Teorie a lui Mc Luhan pornește de la ideea că diferitele variante ale mass – media nu sunt doar instrumente ale comunicării, canale de transmitere a informației, ci mediumuri reprezentând ele însele mesajul. În sinteză, „mediul este mesajul” înseamnă că, oricât de explicit ar fi mesajul mass-media, influența sa cea mai puternică asupra spectatorului este exercitată de felul și de forma în care este transmis el și nu de „conținutul” său, adică acel aspect al mesajului care poate fi exprimat ca o serie de afirmații despre pretinsul subiect al mesajului (Sechelarie, 2005).

Se pare însă că ideile lui Luhan au fost greșit înțelese de-a lungul timpului. Preluând din încercările lui Levinson (2001), de a reabilita imaginea lui Luhan, Rachieru explică : „Nu se pune problema de a ignora substanța (conținutul) odată cu trecerea de la „spațiul acustic” la „spațiul vizual” ci de a apăsa asupra impactului (ciclului de viață) unui nou mijloc în procesul comunicațional, apt de a reconfigura Istoria remodelând societatea. McLuhan vorbea de „trei ere comunicaționale”, predominanța unui medium fiind, se știe, criteriul periodizant (era tribal-orală, cea tipografică și cea a circuitului electronic). Cert e însă că limbajele noilor media provoacă, direct și indirect, un cumul de efecte schimbând sensibilitatea umană; implicit, modul nostru de a percepe și de a asimila lumea” (Rachieru, A.D., 2004, 9).

Conceptul de paradigmă tehnologică apare și în economie, atunci când este abordată problema globalizării și a raportului dintre global - local. Astfel, conform relatărilor lui Tiberiu Brailean (2004), autorul de origine franceză Christophe Demaziere ne vorbește despre două paradigme în abordarea dezvoltării locale. Este vorba de paradigma tehnologică, și paradigma organizațională. Prima este caracterizată, așa cum ne spune T. Brailean, prin (Brailean, T., 2004, 84):

- “favorizarea strategiilor de diversificare, privilegiind o informare și o formare cu privire la tendințele sectoriale pe termen mijlociu și lung;
- dinamizarea capacităților de export prin punerea în operă a unui dispozitiv managerial de ghidare;
- crearea de pepiniere, dezvoltarea serviciilor cu mare aport de tehnologie, favorizarea inovării, intensificarea mecanismelor de transfer de tehnologie;
- sisteme de calificare, recalificare și instrucție permanentă, etc. ”

Paradigmei organizaționale îi sunt specifice: “dezvoltarea de parteneriate (public-privat; întreprinderi-școli); fortificarea unei infrastructuri și crearea unui mediu de comunicare adecvat; ralierea și coordonarea prin instituțiile europene (în cazul statelor europene) etc.”

IX.1.2. Paradigma tehnologică în educație

Anii 60” aduc în cultură un nou termen, acele de paradigma tehnologică. În educație aceeași sintagmă intră odată cu teoriile constructiviste și tot ca reacție firească la stadiul evoluției sociale aflată în plină dezvoltare tehnologică. În lucrarea comună a doi autori de origine canadiană, Bertrand Yves și Valois Paul (1993), *Theories contemporaines de l'education*, este prezentat un model integrativ al paradigmelor și teoriilor educației specifice celei de a 2- a jumătăți a secolului XX. Modelul este prezenat sintetic de Mariana Momanu în suportul de curs pentru secția de pedagogie a facultății de Psihologie și Științele Educației, UAIC, Iași. Bertrand și Valois consideră că paradigmele și teoriile educației specifice celei de a 2- a jumătăți a secolului XX pot fi grupate în jurul a trei concepte fundamentale: subiect, societate și conținut. Putem vorbi astfel de paradigme educaționale la polul subiect, paradigme educaționale la polul societate și paradigme educaționale la polul conținut, paradigme educaționale la intersecția celor trei poli. În jurul polului subiect gravitează curentul spiritualist (B. Wurtz ca reprezentant principal) și curentul personalist (teoria lui Levin privitoare la dezvoltarea liberă, autonomă a omului conform cu dinamica lui internă). În jurul polului societate gravitează teoriile sociale ale educației apărute ca reacție la critica societăților industriale. În jurul polului conținut gravitează teoriile academice conform cărora valoarea conținuturilor educaționale există în sine independent de elev sau de societate, școala fiind criticată datorită tendinței de a oferi oameni supraspecializați și fără cultură generală. La intersecția dintre cei trei poli sunt teoriile cele mai didactice, grupate în trei paradigme: paradigma psihocognitivă, paradigma sociocognitivă, paradigma tehnologică. Aceasta din urmă este interesată de „ameliorarea mesajului prin recursul la tehnologie și informarea mediului educațional” (Hirghiduș, I., 2005, 51) și cunoaște două orientări:

- *Orientarea sistemică* rezultată din aplicarea sistematicii la problemele educației; îl are ca reprezentant pe Gagne, Bloom, etc.
- *Orientarea hipermediatică* rezultată din teoriile comunicării, cibernetică, teoriile behavioriste ale învățării. Reprezentanți marcanți sunt Mager, Skinner, etc.

IX.1.2.1. Teoria lui Gagne despre instruire

Gagne susține și demonstrează că învățarea este mai eficientă dacă instruirea este planificată. Se poate vorbi de planificare imediată sau de planificare de durată. Și una și cealaltă însă, trebuiesc gândite de către profesor astfel încât să fie destinate elevului individual, „astfel încât fiecare persoană să ajungă cât mai aproape de obiectivele folosirii optime a talentelor sale.” (Gagne, 12)

Designul instrucțional trebuie să se bazeze pe câteva principii ale învățării. Autorul francez realizează o distincție între principiile învățării extrase din teoriile vechi și din cele noi. Conform teoriilor mai vechi accentul se pune pe condițiile externe ale învățării – contiguitatea, repetarea și întărirea. Teoriile moderne adaugă la acestea elemente ce țin de condițiile interne ale realizării învățării.

IX.1.2.2. Teoria lui Bloom despre structura și funcționarea intelectului uman

Teoria pedagogică a lui Bloom se referă la formularea scopurilor educației intelectuale. Autorul oferă un model structural și funcțional al intelectului uman, model care va fi utilizat ulterior în construirea obiectivelor operaționale. Taxonomia de stabilire a obiectivelor pentru domeniul cognitiv cuprinde următoarea structură: cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare. Modelul de funcționare a intelectului uman oferit de Bloom este supus nenumăratelor critice datorită impreciziei conceptelor utilizate. Este criticat de asemenea faptul că în model „cunoașterea este considerată categorie a intelectului, fără să se menționeze capacitatea cognitivă și memoria prin care se elaborează cunoașterea” (Calin, M., 1996, 91).

IX.1.2.3. Teoria lui Skinner despre instruirea programată

Cuvintele cheie în teoria lui Skinner asupra învățării sunt „întărirea imediată”. Și cum școala tradițională are multe limite din acest punct de vedere (controlul e mai degrabă aversiv, deci întărirea negativă; întărirea unui comportament corect apare mai târziu, după momentul în care el s-a produs; nu există un program care să-l conducă pe elev progresiv până la comportamentul dorit de profesor), B.F. Skinner (1971) propune instruirea

programată. Aceasta presupune înaintarea spre competența de dobândit pas cu pas, iar fiecare pas trebuie aprobat, deci întărit pozitiv.

Dispozitivele mecanice sau cele electrice sunt cele mai eficiente în asigurarea întăririi. Mai mult, mașina l-ar elibera pe profesor de multe sarcini minore, susține Skinner, făcându-l disponibil pentru acțiuni de mai mare importanță; de exemplu construirea programului. Cu o astfel de justificare au apărut mașinile de instruire. Se credea că vor deschide o nouă epocă în tehnologia didactică. O nouă epocă au deschis. A apărut o nouă modalitate de instruire – si vorbim despre e-learning, dar funcționează eficient doar în paralel cu învățământul tradițional bazat pe relația directă elev profesor.

Iată cum arăta prima mașină de instruire despre care ne spune Skinner că va revoluționa domeniul : „se compune dintr-o cutie ale cărei dimensiuni corespund celor ale unui mic picul. Pe fața superioară este decupată o fereastră ce lasă să apară o întrebare de aritmetică sau o problemă imprimată pe o bandă de hârtie. Copilul răspunde acționând una sau mai multe glisieră pe care sunt înscrise cifrele de la 0 la 9. (...) După aceasta , copilul întoarce un butân. (...) Dacă răspunsul este corect, butonul se învârtiște liber și declanșează o scurtă sonerie sau orice alt stimul adaptat ca întărire. Dacă însă este greșit, butonul rămâne blocat” (Skinner, 1971, 23).

IX.2. Definirea talentului tehnic

Talentul este considerat fie o componentă a comportamentului dotat alături de alte componente fie ca fenomen distinct de dotare superioară dobândit în urma dezvoltării sistematice prin diferite intervenții de ordin educațional sau social. În lucrarea de față talentul tehnic este sinonim cu nivelul ridicat de performanță sistematic dezvoltată în aria academică a curriculum-ului tehnic.

IX.2. 1. Locul talentului tehnic în modelele teoretice ale definirii supradotării

În definirea supradotării (giftedness) cercetătorii, experți ai acestui fenomen, au utilizat cel mai adesea în modelele lor identificarea și explicarea componentelor, constatându-se natura mai mult sau mai puțin genetică sau socială a acestora. Talentul este considerat o componentă a comportamentului dotat alături de alte componente (Feldhusen,

J.F., 1986). Sunt însă cercetători care consideră talentul ca fenomen distinct de dotare superioară, F. Gagne spre exemplu. Vom realiza o foarte scurtă trecere în revistă a abordărilor teoretice relevante pentru definirea conceptului de „talent tehnic”

a) talentul înțeles drept aptitudine specifică, element în componența dotării superioare

În modelul de definire a dotării superioare Feldhusen așează pe lângă talent drept element component și abilitățile intelectuale ridicate, conceptul de sine pozitiv și motivația (Feldhusen, J.F., 1986) Pentru acest autor „talentele reprezintă grupări de abilități și aptitudini relaționate cu arii particulare ale comportamentului uman (...), talentele fiind în legătură cu disciplinele școlare, artele sau profesiile” (Feldhusen, 1986 apud Tanenbaum, 123). În 1984 propune o clasificare a talentelor în relație cu domeniile curriculare, considerând drept arii principale următoarele trei aspecte: 1) Academic: talente în domeniul științelor, matematicii, limbii și literaturii, studiilor sociale, computerului; 2) Artistic-creativ; 3) Ariile vocaționale: economia familiei, arta industrială, agricultură, afaceri. Autorul subliniază faptul că aceste domenii și subdomenii pot avea la rândul lor categorii noi de talente. Conceptul strict de „talent tehnic” nu se găsește în lista lui Feldhusen însă îl putem considera prezent implicit în domeniul academic și cel vocațional.

În 1956, DeHaan construiește o listă de posibile aptitudini specifice în contextul derulării unui program de identificare și susținere a tinerilor cu nevoi speciale în Illinois, iar în lista aceasta de zece aptitudini specifice (denumite de Feldhusen talente speciale) cea de a noua este reprezentată de talentul mecanic (Feldhusen apud Tanenbaum, 1986). Modelul oferit de Tannenbaum în 1983 este unul complex ce susține prezența a cinci componente a căror combinație, în proporție diferită oferă definirea persoanei dotate, nu în sensul de contemplator și devorator de informație, ci de producător de noi idei. Așezarea în formă de stea a celor cinci factori a dat și denumirea modelului. În fiecare dintre cele cinci colțuri ale stelei se situează: abilitatea generală, abilitățile specifice, factori non -intelectivi, factori de mediu și șansa. Prin prisma acestor factori, o persoană supramediu dotată „denotă acel potențial de a deveni un performer aclamat sau un producător de idei în sfera unei activități ce va îmbunătăți viața umanității din punct de vedere moral, fizic, emoțional, social, intelectual sau estetic” (Tannenbaum, 1978, 33). Propune patru tipuri de persoane dotate

sau talentate: 1) „scarcity talents” sunt talentele, persoanele cu aptitudini superioare de care societatea are nevoie pentru a ne face viața mai simplă, sigură, sănătoasă (ex. inventatorul penicilinei) ; 2) „surplus talents” sunt talentele care înfrumusețează lumea (ex. artiști, muzicieni, actori, scriitori); 3) „quota talents” sunt persoanele cu abilități înalte specializate de care omenirea are nevoie pentru a funcționa ca societate (ex. politicieni, profesori, ingineri, legiuitori, etc) Din această categorie fac parte și persoanele cu talent tehnic; 4) „anomalous talents” sunt talentele care produc amuzament (ex. Circari, trapeziști, ciocolatieri).

b) Talentul înțeles drept fenomen distinct de dotarea înaltă

Gagne consideră că dotarea înaltă „corespunde nivelului de competență a abilităților dezvoltate nesistematic”, pe când talentul a devenit în urma dezvoltării sistematice a deprinderilor unei persoane „în cel puțin un domeniu de expresie umană”. (Gagne, F., 1991, apud Cretu, C.,1995). F Gagne propune un instrument de identificare a copiilor cu disponibilități aptitudinale înalte prin nominalizare, instrument care descrie 9 categorii aptitudinale iar în cadrul acestora 42 de prototipuri psihocomportamentale. Din cele 42 de prototipuri, 3 descriu talentele tehnice (Crețu, C, 1995, 136) astfel:

„Mecanicul: este foarte priceput în lucrul cu aparate tehnice (video, televizor, radio, casetofon, etc.), poate repara chiar mecanisme simple; Programatorul: știe să lucreze pe calculator, poate învăța programe noi singur și nu cere ajutor când programul nu funcționează; inventatorul: poate inventa mecanisme și mașini originale, construiește tot felul de lucruri.”

IX.2.2. Utilizarea tehnicii și a tehnologiei în instruirea și în formarea talentelor tehnice

IX.2.2.1. Tehnologiile informaționale ca uneltă pentru accelerarea studiilor - studiu de caz descriptiv

Odată cu cercetările legate de psiho-pedagogia persoanelor cu aptitudini superioare mediei se discută de programele educative care trebuie proiectate anume pentru acest segment de populație școlară. Dacă ar fi să sintetizăm, educația diferențiată se realizează fie prin individualizarea sau diferențierea curriculum-ului pentru elevii și tinerii talentați

incluși în învățământul de masă, fie forme specifice de organizare administrativă a procesului de învățământ – gruparea pe aptitudini a elevilor și accelerarea studiilor.

Într-o lucrare publicată în 2004, o cercetătoare de origine americană încearcă să găsească răspuns la întrebarea dacă tehnologiile pot fi considerate drept instrument de facilitare a accelerării studiilor. Și pentru că ea însăși constată că cercetările legate de eficacitatea utilizării tehnologiilor în formarea copiilor și tinerilor talentați nu confirmă dar nici nu infirmă acest fapt, decide să realizeze un studiu de caz profitând de faptul că un copil talentat la matematică devine elevul său. Prezentarea cazului este foarte detaliată, în stilul american presărat cu informații de culise (St. Cyr, S. , 2004).

Deși nu este strict legat de talentele tehnice vom prezenta pe scurt acest caz deosebit de util pentru înțelegerea fenomenului dată fiind lipsa de material bibliografic în investigarea influențelor pe care tehnologiile le au asupra talentaților.

Subiectul studiului de caz este un băiat de clasa a șasea talentat la matematică căruia profesoara de matematică încearcă să-i asigure o pregătire individualizată pentru dezvoltarea maximă a potențialului său. În acest sens se construiește o echipă a școlii formată din profesoara de matematică, consilier școlar, specialistul în tehnologii și director care analizează recomandările pe care elevul le are pentru accelerarea studiilor pentru disciplina matematică. În urma acestei întâlniri se decide integrarea elevului într-un program de studii accelerate de matematică oferite în sistem de învățământ la distanță on-line de o universitate de profil. Deși s-au înregistrat la început dificultăți datorate nouății situației educative și a incompatibilităților dintre softul primit de la universitate și computerele disponibile în școală, după rezolvarea acestora satisfacțiile elevului și ale profesoarei lui au fost pe măsura efortului.

Programul construit de universitate oferă parte teoretică și aplicații pentru fiecare temă, prezența teoriei și a aplicațiilor fiind deosebit de provocatoare pentru elev. Rezolvarea corectă sau incorectă a aplicațiilor este urmată imediat de feedback. Fiecare lecție de matematică se desfășoară în altă sală decât sala de clasă și durează o oră sau două. Profesoara de matematică explică conceptele mai dificile și construiește săptămânal împreună cu elevul său câte un raport de înregistrare a progresului pentru tutorele de la universitate. Prin urmare elevul este monitorizat atât real cât și virtual.

Succesul elevului de la sfârșitul programului i-a oferit dreptul de a acesa și programul de accelerare a studiilor pentru clasa a șaptea și în plus a servit ca sursă pentru introducerea unui nou elev al școlii în această formă de organizare.

IX.2.2.2. Influențe ale tehnologiilor comunicaționale în dezvoltarea socială și emoțională a persoanelor talentate – analiză empirică

Ne aflăm față în față cu realitatea conform căreia accesul la un PC al elevilor și studenților nu ar trebui să mai fie problemă. Un procent din ce în ce mai mare de copii și tineri au acces, de la școală sau de acasă, la un computer personal. După cum este bine știut întâlnirile cu tehnologiile posibile prin computer sunt foarte variate și nu de fiecare dată pozitive. Pentru că cercetări sunt foarte puține referitoare la influențele tehnologiilor comunicaționale asupra dezvoltării persoanelor talentate, putem doar specula pe baza observațiilor empirice asupra acestei chestiuni.

Într-un articol publicat de către Cross, L.T. (2004), autorul ne așează față în față cu o evidență: adulții își fac multe griji și sunt foarte preocupați de faptul că, copiii lor dotați pot fi afectați de tehnologiile informaționale. Tot Cross argumentează temerile părinților. Se pare că ele vin din faptul că adulții nu au crescut având acces la computer și la facilitățile acestuia și prin urmare se simt neconfortabil, nesigur în prezența unor asemenea posibilități de comunicare (mesaje instant, e-mail, camere de chat, jurnale on-line). Teama de necunoscut este răspunsul la unele reticențe ale părinților copiilor dotați față de computer. Ce trebuie să facă acești părinți atunci? Să se implice activ în susținerea copiilor lor, oferind libertăți și impunând limite acolo unde acestea se cer, totul într-o manieră suportivă și plină de încredere față de copiii lor speciali.

Beneficiile tehnologiilor de comunicaționale la dezvoltarea emoțională și socială a persoanelor talentate sunt mult superioare riscurilor. Să enumerăm câteva:

- sentimentul de apartenență la un grup cu aceleași interese, format din persoane aflate fizic la distanțe foarte mari (sunt lansate forumuri de discuții pe diferite teme de interes, se schimbă informații, opinii, se construiesc teorii, etc.)
- libertatea de exprimare sub anonimat a dotaților timizi

- construirea unui concept de sine pozitiv prin ușurința cu care se accesează diferitele forme de comunicații virtuale
- aportul la construirea propriei identități prin construirea de relații, prin vizualizarea de diferite modele, prin apartenența la un grup de interese. Dotații găsesc mult mai greu în lumea reală persoane care să împărtășească nevoi și sentimente asemănătoare, de aici situații frecvente de inadaptare.

Indiferent de talentul lor, nevoile emoționale ale copiilor și tinerilor înalt abilitați sunt identice. Evoluțiile din tehnica informațională și cea a comunicațiilor își pun amprenta în egală măsură talenților în mecanică, computere, construcții sau matematică, limbă și literatură, sport, etc.

Bibliografie

- Belous, Vitalie, Plahteanu, Boris și Doncean, Gheorghe. (2001). *Valorificarea potențialului superdodaților*. Iași : Editura Performantica.
- Brăilean, Tiberiu. (2004). *Dezvoltare locală. Instituții și politici*” în http://www.cse.uaic.ro/_Fisiere/Documentare/Suporturi%20de%20curs/Dezv.%20locala.%20Instituti%20si%20politici.pdf, valabil 31.05.2007.
- Cross, Tracy L. (2004). *Technology and the Unseen World of Gifted Students: Social Emotional Needs*, Gifted Child Today, 27, 4, 1-3 www.eric.gov.com, valabil 4.06.2007.
- Feldhusen, John F. (1986). A conception of giftedness. În Sternberg, R. (coord.), *Conception of Giftedness*. London: Cambridge University Press.
- Gagne, Robert M. (1977). *Principii de design a instruirii*. București : EDP.
- Hirghiduș, Ion. (2005). Comentariu asupra conflictelor postmoderne ale educației, în Voiculescu, F. (coord.). *Schimbări de paradigmă în științele educației*. Cluj-Napoca : Editura Risoprint.
- Momanu, Mariana. (2002). *Curente pedagogice contemporane*. Manuscris, suport de curs pentru secția de pedagogie a facultății de Psihologie și Științele Educației, UAIC, Iași.
- Momanu, Mariana. (2002). *Introducere în teoria educației*. Iași: Editura Polirom.
- Rachieru, Adrian Dinu. (2004). Evul media” și cultura media, *Revista Argonaut*, 5(51). <http://www.tibiscus.ro/redactia/tibiscus40.pdf>, valabil 31.05.2007.
- Sachelarie, Octavian Mihail. (2005). *Mass-media și violența*. <http://www.centrul-cultural.ro/revista-arges-2005-07-articol.php?CodArticol=10>, valabil 31.05.2007.
- Skinner, Barrhus F. (1971). *Revoluția științifică a învățământului*. București: EDP.
- St. Cyr, Sylvia. (2004). Can Distance Learning Meet the Needs of Gifted Elementary Math Students?. *Gifted Child Today*, 27, 2, 42-51 www.eric.gov.com, descărcat 4.06.2007.

X. Subiecte generice de didactică: Principii didactice, Proiectare didactică, Metode de predare și de evaluare

Magda Tufeanu

X.1. Didactica – noțiuni introductive

În demersul său de a evidenția contribuțiile psihologiei la soluționarea problemelor didactice, Hans Aebli (1973, 10) aprecia că didactica reprezintă o știință auxiliară a pedagogiei, căreia aceasta îi încredințează, pentru realizarea în detaliu, niște sarcini educative mai generale, în esență, îi cere să răspundă la întrebări legate de modul în care poate fi făcut un elev să dobândească o anumită noțiune, o anumită operație sau o anumită tehnică de lucru. Acest teoretician și cercetător în domeniul psihologiei dezvoltării, învățării și gândirii sesiza, la acel moment, faptul că sarcinile didacticii sunt prezente în programele școlare, formulate în temei directivi și de acțiune care comandă imperativ ca elevii să dobândească cunoștințe, să învețe, să asimileze sau să cunoască concepte din cele mai diverse domenii, dar nu răspund foarte clar unor probleme de ordin general: cum poate elevul să realizeze o relație cunoaștere-reprezentare a noțiunilor și care sunt condițiile cele mai favorabile proceselor formative.

Astăzi, didactica a devenit un proces de cunoaștere, nu atât prin percepție cât prin acțiune, demonstrând că se cunoaște cu adevărat ceea ce se știe a face și nu ceea ce se reproduce (Scripcaru și al., 2009, 100), insistându-se pe dezvoltarea abilităților până la atingerea competențelor. În fapt, tendințele actuale impun didacticii moderne asumarea cerințelor profesional-sociale și a corelării procesului instructiv-educativ cu nevoile dictate de profilul psihologic al elevilor, poziționând-o astfel la un nivel superior unde: acțiunea devine sursa cunoșterii, operația este esența gândirii, se cultivă latura formativă și creativă, elevul este subiect al educației, se îmbină învățământul cu producția și cercetarea (Scripcaru și al., 2009, 101-102).

M. Ionescu și I. Radu (2001, 23) afirmă că didactica contemporană încorporează întreaga sferă de cuprindere a didacticii clasice, extinzându-și conținutul prin includerea unor noi teme, cum ar fi: didactica adulților, instruirea programată, programarea

pedagogică și alte modalități de organizare a activităților instructiv-educative. Astfel, didactica studiază, într-un ansamblu coerent, componentele procesului de învățământ: esența procesului de învățământ (predării- învățării), conținutul procesului de învățământ, principiile didactice, mijloacele de învățământ, metodele didactice, formele de activitate didactică (organizarea procesului de învățământ), evaluarea cunoștințelor și randamentul școlar, fiind știința „conceperii, organizării și desfășurării cu succes a procesului de învățământ” (Bontaș, I., 2001, 95).

X.2. Principiile didactice

Întreaga desfășurare a procesului de învățământ poate fi dirijată de către principiile didactice, care îndeplinesc funcții: *de orientare* – îndrumă activitatea cadrului didactic către factorii instrucționali care favorizează îndeplinirea obiectivelor instruirii, *normativ-prescriptive* – respectarea lor conferă legitimitate acțiunilor cadrelor didactice și *de reglare a activității instrucționale* – printr-o conversie logico-instrucțională, putând deveni criterii de autoevaluare ale activității cadrului didactic (Iucu, 2001, 165). V.M. Cojocariu (2002, 14) apreciază că aceste norme, numite de Comenius „principii generale ale învățării și predării”, le regăsim astăzi fundamentate teoretic prin achizițiile pedagogiei și psihologiei, sub denumirea de „principii ale procesului de învățământ”, fiind teze fundamentale, exigențe de maximă generalitate, cu caracter legic a căror respectare asigură eficiența procesului didactic și necesarul de echilibru dintre permisiv și restrictiv, dintre libertate și întâmplare.

Principiile didactice au trăsături bine definite ce asigură eficacitate și susținere procesului didactic, prin impunerea lor ca structuri cognitive, operaționale generale, acționale și axiologice care nu pot fi ignorate. În virtutea acestei opinii, R. Iucu (2001, 166-170) realizează o scurtă analiză a acestora, evidențiind elementele structurale ce oferă suport pentru managerierea unui proces educațional complex și complet, în concordanță cu cerințele societății bazate pe cunoaștere și acțiune:

1. Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor - derivă din puterea de comprehensiune a elevului/studentului pentru disciplina predată și pentru structura sa

conceptuală, precum și din utilizarea activă a datelor și cunoștințelor științifice, având ca obiective determinante:

- conștientizarea de către elevi a principalelor obiective ale instruirii (implicit, înțelegerea principalelor sarcini de învățare);
- înțelegerea clară și profundă a noului material predat;
- raportarea noilor informații la sistemul informațiilor anterior construite, pentru dezvoltarea unei reflectări active a cunoștințelor la nivelul structurilor cognitive ale elevilor/studentilor;
- interpretarea critică, prelucrarea personală a materialului de către elevi/ studenți, în scopul distanțării de structura și forma materialului inițial;
- dezvoltarea limbajului și a gândirii elevilor/studentilor prin utilizarea unor sarcini cognitive precis determinate pe procese și structuri psihice;
- implicarea elevului/studentului în procesul de învățare cu susținere motivațională și efort propriu;
- angajarea efectivă a elevului/studentului în sarcina de instruire pentru evitarea primirii finite a elementelor de conținut (însușirea științei nu la nivel de produs, ci la nivel de proces);
- accentuarea activismului cognitiv (toate operațiile gândirii trebuie solicitate în procesul de instruire);
- soliditate motivațională (orice act de instruire trebuie să se fundamenteze pe o serie de motive clar determinate și cu precădere pe motivația intrinsecă) în sensul situațiilor stenice, generatoare de tensiuni energetice puternice.

2. Principiul accesibilității sau al accesibilizării și individualității - presupune ca organizarea și desfășurarea procesului de învățământ să se realizeze pe măsura posibilităților reale ale elevilor (vârstă, sex, stare de pregătire anterioară, potențial fizic și psihic etc), atât definirea obiectivelor educaționale, cât și celelalte momente ale activităților educaționale trebuind să țină cont de principalele postulate ale principiului :

- în ceea ce privește accesibilitatea :
- să se țină cont de posibilitățile și de disponibilitățile reale ale celui ce învață, cât și

de dificultățile obiective întâmpinate;

- dificultatea sarcinii de învățare trebuie să se situeze la nivelul proximei dezvoltări, cu puțin deasupra posibilităților de moment ale elevului/studentului;
- dinamismul sarcinii de învățare trebuie menținut în sensul obținerii unei continuități a dezvoltării;
- dificultățile de învățare nu trebuie eliminate, ci exploatate în favoarea procesului de instruire și în favoarea elevului.

- în ceea ce privește individualizarea:

- nu toți elevii/studentii percep obiectele și fenomenele în același mod, nu toți sunt atrași de aceleași aspecte ale procesului de învățământ și de aceea se recomandă diferențierea abordării pedagogice și metodice în funcție de fiecare elev/student;
- diversificarea aspectelor de organizare și grupare a elevilor/studentilor, pentru a oferi fiecăruia posibilitatea de a dispune de timp de reflecție și de acțiuni individuale;
- personalizarea instruirii, posibilă în învățământul superior - cu precădere în cadrul seminarelor, trebuie să constituie o preocupare constantă a cadrului didactic.

3. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor - presupune că fixarea profundă a materialului de predat trebuie să preocupe cadrele didactice. Elevii trebuie să fie capabili să recunoască elemente ale materialului predat, să-l reproducă și să-l utilizeze creator în diferite ipostaze.

4. Principiul legării teoriei cu practica - afirmă că valorificarea practică a cunoștințelor teoretice trebuie făcută în sensul precizării, ori de câte ori este posibil, a laturii aplicative a informațiilor predate, de cele mai multe ori practica generând reprezentări mai vii și mai clare, contribuind astfel la o mai bună consolidare a cunoștințelor teoretice. Ideea metodică esențială o reprezintă problema transferului, cunoscut sub două forme:

- transfer specific: presupune aplicarea unor deprinderi și exerciții, reprezentând o extensie a teoriei respective;
- transfer nespecific: presupune aplicarea principiilor, atitudinilor, ideilor generale la sarcini, realități și domenii practice diferite.

5. Principiul conexiunii inverse - conexiunea inversă reprezintă informația pe care o recepționează cadrul didactic de la elev în sensul corelației dintre predare și învățare. Datorită necesității identificării corelațiilor dintre valorile așteptate și valorile atinse, feedback-ul susține componenta de autoreglare a procesului de învățământ, contribuind la reglarea din mers a procesului de instruire.

6. Principiul sistematizării și continuității - se referă la faptul că predarea și învățarea noilor structuri trebuie realizate într-o ordine logică, după un sistem care să determine și o înlănțuire progresivă. Relațiile de supraordonate și de subordonare între diferitele conținuturi predate trebuie să se obiectiveze în ierarhii la nivel de compartimente curriculare.

X.3. Proiectarea didactică

Proiectarea didactică este una dintre acțiunile esențiale ale procesului de învățământ, reprezentând (Cristea, S. apud Sacară, L.I. și Dumitriu, C., 2007) activitatea de structurare a acțiunilor și operațiilor care asigură funcționalitatea sistemului și a procesului de învățământ la nivel general, specific/intermediar și concret/operațional, conform finalităților elaborate în termeni de politică a educației. Altfel spus, proiectarea didactică este o activitate de anticipare a pașilor ce urmează a fi parcurși pentru realizarea instrucției și educației. Analitic vorbind, ea se referă (Sălăvăstru, D., 1999, 123) la ansamblul operațiilor de anticipare a obiectivelor, conținutului, metodelor și mijloacelor de învățare, a instrumentelor de evaluare și a relațiilor ce se stabilesc între toate aceste elemente în contextul unui mod specific de organizare a activității didactice.

Semnificația proiectării (numită și design al instruirii) este tradusă în sensul prefigurării modalităților de desfășurare și de evaluare a activităților instructiv-educative, succesiunea de operații care ghidează comportamentul cadrului didactic și realizarea activităților propuse de acesta sugerând existența unei structuri raționale și coerente care coordonează tot acest proces. Experiența a demonstrat că activitatea didactică devine cu atât mai rodnică, cu cât este mai temeinică și mai minuțios pregătită, dar a evidențiat la fel de bine și faptul că acest ghid, oricât de bine ar fi făcut, nu poate asigura de unul singur, realizarea unei activități didactice eficiente. R. Gagné și L. Briggs (apud Cucoș, C., 311)

afirmau că învățarea trebuie să fie planificată și nu întâmplătoare, astfel încât fiecare persoană să ajungă cât mai aproape de obiectivele folosirii optime a talentelor sale, să trăiască o existență pleneră și să se integreze în mediul fizic și social. Evident, aceasta nu înseamnă că planificarea instruirii va avea ca efect formarea unor indivizi cât mai asemănători. Dimpotrivă, se va obține o mai mare diversitate. Instruirea planificată își propune să-l ajute pe fiecare individ să se dezvolte cât mai mult în propriile sale direcții.

În opinia lui Gilbert de Landsheere (apud Cucoș, C., 2002, 312) design-ul instrucțional constă în: a defini obiectivele, la unul sau mai multe niveluri, a sugera teme de activitate susceptibile de a provoca învățarea în sensul dorit, a oferi posibilitatea de alegere a metodelor și mijloacelor, a propune instrumente de control ale predării-învățării și a determina condițiile prealabile ale unei activități de învățare eficientă.

Abordarea comparativă a proiectării ne propune două perspective materializate în modelul didacticist (ce se centrează asupra conținuturilor și asupra acțiunii de predare, subordonând obiectivele, metodologia, și evaluarea subordonate învățământului informativ) și în modelul curricular (ce se centrează asupra obiectivelor activității de instruire/educație, urmărind cu prioritate optimizarea raporturilor de corespondență pedagogică între elementele componente, între acțiunile de predare-învățare-evaluare subordonate finalităților angajate la nivel de sistem și de proces) (Sacară, L. și Dumitriu, I.C., 2007, 101).

Concepțiile privitoare la proiectare, care și-au pus amprenta asupra conținutului calitativ al acestuia, se plasează la poli opuși: concepția creativă - susține că activitatea de proiectare trebuie să fie o creație permanentă, elaborată pe baza unor decizii, iar concepția normativă - ce presupune maximum de rigurozitate - susține că ea trebuie concepută după anumite norme, considerând că proiectarea inițială și o singură decizie sunt suficiente pentru o activitate educațională eficientă. După cum opinează specialiștii în domeniu, conținutul proiectării se realizează după un algoritm ce vizează parcurgerea unor pași cu valoare de reper, capabili să asigure standardizarea acestui proces fără a limita în nici un fel contribuția specifică, pliată pe context a fiecărui cadru didactic. În acest sens sunt delimitate următoarele puncte ce trebuie atinse: precizarea intențiilor urmărite, cunoașterea resurselor și a condițiilor concrete de desfășurare a procesului instrucțional

(disponibilități psihologice de învățare ale elevilor, starea de pregătire a elevilor și specificul particularităților de vârstă ale elevilor), organizarea conținutului procesului de instruire, definirea structurilor operaționale (enunțarea comportamentelor observabile și a performanțelor minim acceptate pe care elevii trebuie să le probeze la sfârșitul activității), stabilirea activităților de instruire (ce include o serie de decizii educaționale cu privire la: tipuri de învățare, modalități de lucru, metode și procedee didactice și mijloace de învățământ) și stabilirea modalităților de evaluare (predictivă, formativă și sumativă).

Conform Gagné și Briggs (apud Cucos, C., 2002, 312) designul instrucțional are următoarele caracteristici

- planificarea instruirii trebuie făcută pentru fiecare individ (tipul de instruire descris este orientat spre individul uman în dezvoltarea sa de la stadiul de copil până la cel de adult);
- design-ul instrucțional cuprinde faze care sunt atât de ordin imediat, cât și de durată; design-ul în sens imediat este ceea ce face profesorul elaborându-și planul de lecție, înainte de a realiza predarea; aspectele de ordin mai îndepărtat ale design-ului instrucțional vizează un set de lecții organizate pe „teme” și care sunt proiectate de profesori sau echipe de profesori;
- instruirea proiectată sistematic poate afecta în mare măsură dezvoltarea individului; esențial este să ne asigurăm că nimeni nu este dezavantajat din punct de vedere educativ, că fiecare are șanse egale de a-și folosi talentele la cel mai înalt nivel;
- proiectarea instruirii trebuie să se bazeze pe cunoașterea modului în care învață ființele umane, altfel spus, design-ul instrucțional trebuie să țină cont de condițiile învățării, care trebuie stabilite în funcție de efectele pe care dorim să le obținem.

Conform Danciu G.E. (<http://www.scribd.com/doc/46127940/Organizarea-Activitatii-de-Invatare>) întreg demersul de proiectare se face parcurgându-se următoarele etape:

- stabilirea obiectivelor activității instructiv-educative. Obiectivele sunt rezultatele așteptate la sfârșitul unei activități de învățare și sunt exprimate în termeni de achiziții în plan comportamental;

- alegerea conținuturilor activității instructiv-educative. Conținuturile sunt selectate în funcție de obiectivele propuse și sunt organizate, structurate după cerințele didactice;
- precizarea căilor și mijloacelor de realizare a obiectivelor, ceea ce implică alegerea metodelor și mijloacelor de învățământ, elaborarea suporturilor materiale, construirea situațiilor de învățare etc.;
- elaborarea modalităților de evaluare, prin stabilirea criteriilor și tehnicilor de evaluare și construire a instrumentelor de evaluare.

Proiectarea pedagogică poate fi globală sau eșalonată, în funcție de perioada de timp avută în vedere. Proiectarea pedagogică globală este realizată pentru o perioadă mai mare de timp (ciclu de învățământ) și se finalizează cu elaborarea planurilor de învățământ și a programelor școlare, iar proiectarea pedagogică eșalonată vizează perioade de timp mai restrânse (an școlar, semestru, capitol, lecție), este realizată de cadrele didactice și se concretizează în planificări și proiecte didactice. Indiferent de caz aceasta îndeplinește mai multe funcții (Stoica, M., 2001, 169-170):

- **Funcția de anticipare** - prin stabilirea finalităților educaționale (ideal, scopuri, obiective) sunt anticipate schimbările la care urmează să se ajungă în urma proiectării pedagogice;
- **Funcția de orientare** - pornind de la idealul educațional care desemnează modelul de personalitate (formare integrală, armonioasă, autonomă și creativă), care să poată face față noilor schimbări, proiectarea orientează întregul proces de învățământ în această direcție;
- **Funcția de organizare** - se concretizează în organizarea întregii activități educaționale, cu ajutorul unor documente școlare elaborate în vederea reglementării structurii sistemului de învățământ și a proceselor de predare-învățare-evaluare;
- **Funcția de dirijare** - se realizează prin managementul activităților de către diferite instituții;

- **Funcția de reglare-autoreglare** - se realizează prin feedback, pe baza raportărilor finale la obiective;
- **Funcția de decizie** - se desfășoară astfel: fixarea problemei de rezolvat, culegerea informațiilor și analiza lor, elaborarea deciziei, aplicarea deciziei și evaluarea eficienței deciziei;
- **Funcția de inovare** - se manifestă prin elaborarea de noi strategii și metode activ-paricipative, pentru dezvoltarea la elevi a competențelor intelectuale superioare.

X.4. Metode de predare

Realizând o incursiune în literatura de specialitate, făcând o paralelă între clasic și modern, L. Sacară și I.C. Dumitriu (2007, 177-178) propun vizualizarea conceptului de predare ca fiind: „o componentă a instruirii care constă în dirijarea învățării elevului în vederea realizării anumitor obiective educative”, un lanț de interacțiuni, un proces de transmitere a unui conținut bazat pe o relație subiect-obiect din care elevul obține o experiență personală și socială, sau un act de comunicare pedagogică eficientă realizat prin operații complementare de definire, expunere, explicare, demonstrare. În același registru, R. Iucu (2001, p.85) afirmă că, așa după cum reiese din studiul aprofundat al modelelor didactice, calitatea activității de predare este dată de potențialul ei cognitiv, afectiv și psihomotor transformator, traversând un continuum de la tradițional - care rezumă predarea la o simplă prezentare a materiei, la modern - care o impune ca fiind un complex de funcții și acțiuni multiple și variate, evidențiindu-se însă cea de a doua perspectivă, prin construcția sa duală ce împletește latura deductivă (ce beneficiază de unele suporturi teoretice ale teoriilor învățării de tip behaviorist, cognitiv și umanist) și latura inductivă (dezvoltată prin aportul paradigmatic al etnometodologiei, axată pe observarea faptelor de predare, a situațiilor și a modelelor de comportament comune cadrelor didactice). Tocmai această calitate, de a îmbina armonios cele două modele de abordare, permite acoperirea tuturor tipurilor utilizate până în prezent, atât în instituțiile școlare tradiționale, cât și în cele moderne.

Ioan Cerghit (apud Iucu, R., 2001, 86-88) afirmă că, principalele accepții ale predării sunt: predarea ca transmitere, predarea ca ofertă de experiențe, predarea ca formă

de dirijare a învățării, predarea ca gestiune a învățării și predarea ca ansamblu de comportamente didactice specifice:

- **Predarea ca transmitere** - transmitere de cunoștințe, tehnici de acțiune, modele instructionale și comportamentale.
- **Predarea ca ofertă de experiențe** - ofertă de experiențe cognitive, acționale și afective determinate și dirijate în mod intenționat spre valori.
- **Predarea ca formă de dirijare a învățării** - ceea ce face profesorul pentru a-i motiva pe elevi, a-i stimula pentru învățare, conducându-i spre atingerea obiectivelor stabilite.
- **Predarea ca management al învățării** - predarea este o intervenție pedagogică multifuncțională și deliberat orientată în direcția promovării și obținerii modificărilor de comportament așteptate sau dorite; predarea are semnificația unei activități de gestionare a învățării (a organiza, a orienta, a stimula, a evalua, a investiga etc.).
- **Predarea ca instanță de decizie** - predarea apare ca o instanță decizională prin care se optează, în funcție de criterii precis definite și în perioade alternative de timp, pentru diverse strategii de instruire.

R. Iucu (2001, 105) apreciază că „în învățământ, metoda reprezintă o cale pe care profesorul o urmează pentru a-i încuraja pe elevi să ajungă la realizarea obiectivelor prevăzute, pentru a-i determina să găsească singuri calea proprie de urmat în procesul învățării, adică metoda este o cale de acțiune comună” profesor-elevi, care conduce de multe ori la realizarea instrucției și educației, având ca funcții principale: funcția cognitivă (de conducere spre realizarea unor obiective de cunoaștere și de acțiune întemeiată pe cunoștințe), funcția instrumentală (metodele fiind un mediator între elev și materia de studiat, între profesori și elevi, mijlocind studierea materiei respective), funcția normativă (de indicare a procedeelelor mobilizate, a manierei de predare, de învățare) și funcția formativ-educativă (de influențare, concomitent cu îndeplinirea obiectivelor de cunoaștere a unor laturi ale personalității elevilor, ca și a celor afectiv-motivaționale ori a tipurilor de conduită morală, socială etc).

I. Cerghit (apud Cojocariu, V.M., 2002, 38-40) a realizat o clasificare amănunțită a metodelor de învățământ, după principalele criterii utilizate, din care selectăm:

- **Criteriul istoric** - al raportării metodelor la exigențele timpului în care se desfășoară procesul didactic: metode mai vechi, clasice, tradiționale (expunerea, conversația, exercițiul) și metode noi, moderne (instruire programată, I.A.C.).
- **Criteriul gradului de generalitate sau de aplicabilitate a metodei** - metode generale, care se pot aplica la cele mai multe discipline de învățământ, pe toate treptele de școlaritate (expunerea, conversația, lucrările practice) și metode particulare (speciale), proprii unei discipline de învățământ sau unei trepte de școlaritate (lucrări de laborator, lectură după imagini, brainstorming).
- **Criteriul organizării muncii** - metode de activitate individuală: libere (lucrul cu manualul), sub îndrumarea profesorului (observația dirijată, exercițiul), programate (exercițiul); metode de activitate în doi (în perechi): profesor - elev, elev - elev (conversația), profesor – profesor (expunerea cu oponent); metode de activitate în echipă: grupuri care efectuează aceeași activitate, grupuri care efectuează activități diferite; metode de activitate cu clasa: unilaterală, bilaterală, multiplă; metode de activitate în grupuri mari (mai mari decât clasa de elevi): conferințe, dezbateri.
- **Criteriul funcției fundamentale** - metode de predare/învățare: de transmitere/asimilare a cunoștințelor, de formare de priceperi/deprinderi, de consolidare, de aplicare; metode de evaluare
- **Criteriul suportului purtător de informații** - verbale: expozitive (expunerea), interogative (conversația); intuitive (observația); bazate pe acțiuni (exercițiul, demonstrația)
- **Criteriul tipului de învățare** - metode ale învățării prin receptare (expunere), metode ale învățării prin descoperire (problematizarea), metode ale învățării prin acțiune (exercițiul), metode ale învățării prin creație (brainstorming, 6-3-5)
- **Criteriul subiectului pe care este centrată metoda** - metode centrate pe activitatea profesorului (prelegerea, explicația, demonstrația), metode centrate pe activitatea elevului (exercițiul, lucrul cu manualul, fișele de muncă independentă, observația)

- **Criteriul tipului de relație profesor-elev** - metode obiective, autoritare (conversația catehetică, observația dirijată, algoritmizarea), metode liberale, permissive (conversația euristică, problematizarea).
- **Criteriul gradului de activizare a elevilor** - metode pasive (expunerea, demonstrația), metode active (exercițiul, conversația).

X.5. Metode de evaluare

Parte integrantă a procesului de învățământ, evaluarea este definită în dicționarul de termeni pedagogici ca „reprezentând o acțiune managerială proprie sistemelor socioumane care solicită raportarea rezultatelor obținute, într-o anumită activitate la un ansamblu de criterii specifice domeniului în vederea luării unei decizii optime”.

M. Stoica (2001, 156-157) distinge trei forme de evaluare mai importante, raportându-se la modul de integrare a verificării și evaluării în procesul de învățământ: evaluarea inițială (dezvăluie nivelul de cunoștințe inițiale ale elevului), evaluarea sumativă sau cumulativă (se efectuează periodic prin verificări de sondaj și globale) și evaluarea continuă sau formativă (care se desfășoară pe tot parcursul programului de instruire, în cadrul lecțiilor și la încheierea unui capitol, acoperind întreg conținutul) și identifică funcțiile îndeplinite de acestea:

- **Funcția de constatare și diagnosticare** a performanțelor obținute de elevi, explicate prin factorii și condițiile care au condus la succesul sau insuccesul școlar (factori psihologici, de natură pedagogică, socială, factori stresanți)
- **Funcția de reglare și perfecționare** continuă a metodologiei instruirii pe baza informațiilor obținute din explicarea factorilor și a condițiilor ce au determinat rezultatele la învățătură.
- **Funcția de informare** a părinților elevilor și a societății cu privire la rezultatele și evoluția pregătirii elevilor în școală pentru integrarea lor socio-profesională.
- **Funcția motivațională**, de stimulare a interesului pentru învățare, autocunoaștere și autoapreciere corectă, în raport cu obiectivele învățării școlare.

- **Funcția de predicție și de decizie** privind desfășurarea în viitor a activității instructiv-educative în scopul ameliorării ei, pe baza cunoașterii cauzelor ineficienței.
- **Funcția de selecționare și clasificare** a elevilor în raport cu rezultatele școlare obținute.
- **Funcția formativ-educativă**, de ameliorare a metodelor de învățare folosite de elevi, de stimulare și optimizare a învățării și de consolidare a competențelor școlare.
- **Funcția de perfecționare și inovare** a întregului sistem școlar.

C. Cucoș (apud Sălăvăstru, D., 1999, 171) afirmă că realizarea acestor funcții ale actului evaluativ poate avea loc „numai în condițiile regândirii și redimensionării strategiilor de evaluare din perspectiva următoarelor exigențe”:

- extinderea acțiunii de evaluare de la verificarea și aprecierea rezultatelor, la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la aceste rezultate; evaluarea nu numai a elevilor, dar și a conținutului, a metodelor, a obiectivelor, a situației de învățare, a evaluării;
- luarea în calcul și a unor indicatori diferiți de achizițiile cognitive, precum conduita, personalitatea elevilor, atitudinile, gradul de încorporare a unor valori etc.;
- diversificarea tehnicilor de evaluare și creșterea gradului de adecvare a acestora la situațiile didactice concrete (extinderea folosirii testului docimo-logic, a lucrărilor cu caracter de sinteză, a proiectelor, a testelor-eseu etc.);
- deschiderea evaluării spre mai multe rezultate ale spațiului școlar (competențe relaționale, comunicarea profesor-elev, disponibilități de integrare socială);
- necesitatea întăririi și sancționării cât mai operative a rezultatelor evaluării; scurtarea feed-back-ului, a drumului de la diagnosticare la ameliorare, inclusiv prin integrarea eforturilor și a exploatării dispozițiilor psihice ale elevilor;
- centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive și nesancționarea în permanență a celor negative;

- transformarea elevului într-un partener autentic al profesorului în evaluare, prin autoevaluare, interevaluare și evaluare controlată.

L. Sacară și I.C. Dumitriu (2007, 133-136) au realizat un tablou structurat al metodelor și tehnicilor de evaluare așa cum reies ele din literatura de specialitate, notând și definițiile conceptelor centrale:

X.5.1. Metodele tradiționale

5.1.1. Examinarea orală

Definiție: formă specifică de conversație catehetică pentru identificarea cantității și calității informațiilor;

Tipuri de probe orale:

- probe care evaluează o capacitate lingvistică productivă;
- probe în care tema implică un stimul verbal;
- probe în care tema nu implică un stimul verbal

alte forme de examinare orală:

- conversația de verificare (puternic structurată);
- interviul (cuprinde și punerea în discuție a unor probleme);
- verificarea realizată pe baza unui suport vizual;
- verificarea orală cu acordarea unui timp de pregătire a răspunsurilor (în condiții de examen);
- redarea unui conținut;
- citirea unor dialoguri incomplete

avantaje:

- asigură clarificarea și corectarea imediată a erorilor;
- permite verificarea operativă a conținuturilor;
- se distinge printr-un grad înalt de operativitate

dezavantaje:

- prezintă un nivel de scăzut de obiectivitate, validitate, fidelitate;
- realizează un consum mare de timp;

- dezavantajează elevii timizi și pe cei care elaborează mai greu răspunsul

5.1.2. Probele scrise

Definiție: sunt mijloace de evaluare utilizate la toate nivelurile de școlaritate și la marea majoritate a disciplinelor de învățământ;

forme:

- probe curente (extemporale);
- probe de evaluare periodică (pe capitole);
- teze semestriale;
- examene

avantaje:

- conferă evaluării un grad mai ridicat de fidelitate;
- realizează economie de timp;
- permit diminuarea stărilor tensionale;
- oferă posibilitatea elevilor de a elabora răspunsul în ritm propriu;

dezavantaje:

- nu asigură corectarea imediată a erorilor;
- nu permit dirijarea elevilor în formularea răspunsurilor

5.1.3. Probele practice

- evaluează capacitatea elevilor de a aplica anumite cunoștințe teoretice, priceperile și deprinderile practice ale elevilor;
- sunt utilizate la disciplinele cu conținut practic sau la disciplinele teoretice cu o parte practică

X.5.2. Testul docimologic

Definiție: un set de probe sau întrebări cu ajutorul cărora se verifică și se evaluează nivelul asimilării cunoștințelor și al capacităților de a opera cu ele, prin raportarea răspunsurilor la o scară de apreciere etalon, elaborată în prealabil

Calitățile testelor docimologice:

- **validitatea:** adecvarea dintre test și ceea ce urmează a fi evaluat prin intermediul lui, capacitatea unui test de a măsura efectiv ceea ce și-a propus să măsoare;
- **fidelitatea:** calitatea unui test de a produce rezultate constante, în urma aplicării sale repetate;
- **obiectivitatea:** gradul de concordanță între aprecierile făcute de evaluatori independenți;
- **aplicabilitatea:** calitatea unui test de a fi administrat și interpretat cu ușurință

X.5.3. Metodele alternative (complementare) de evaluare

Metodele alternative de evaluare prezintă o serie de caracteristici:

- **au valențe formative:**
 - realizează evaluarea rezultatelor în strânsă corelație cu instruirea/învățarea;
 - permit evaluarea produsului și a procesului care a condus la obținerea lui;
 - realizează evaluarea holistică a progresului elevului;
 - evaluează gradul de realizare a obiectivelor ce vizează aptitudinile, atitudinile, capacitățile, competențele elevului;
 - consolidează deprinderile și abilitățile de comunicare socială, de cooperare, precum și capacitatea de autoevaluare
- **sunt bazate pe performanță și sunt raportate la criterii.**

1. Observarea sistematică a activității și a comportamentului

- **specific:** evaluează capacitatea de acțiune și relaționare, competențele și abilitățile elevilor
- **modalități de realizare:**
 - **fișe de evaluare:** cuprind date actuale despre evenimentele cele mai importante pe care cadrul didactic le identifică în comportamentul și modul de acțiune al elevului;
 - **scări de clasificare:** iau forma unor enunțuri care presupun manifestarea acordului/dezacordului, prin discriminarea între 5, 4, 3 trepte;
 - **liste de control/de verificare:** cuprind un set de enunțuri privind caracteristicile comportamentale ale subiectului într-o situație dată

2. Investigația

- **specific:** evaluează capacitatea de a aplica în mod creativ cunoștințele în situații noi, variate, prin rezolvarea unei probleme teoretice sau realizarea unei activități practice;
- **etape:**
 - definirea problemei;
 - alegerea metodei/metodologiei adecvate;
 - identificarea soluțiilor

3. Proiectul

- **specific:** reprezintă un demers evaluativ mai amplu decât investigația, dar și o metodă interactivă de învățare;
- **realizare:** începe în clasă prin definirea și înțelegerea sarcinii, continuă acasă prin colectarea datelor și se încheie în clasă prin prezentarea raportului;
- **elementele de conținut** ale proiectului
 - pagina de titlu unde se consemnează tema proiectului, numele elevului, școala, perioada în care s-a elaborat proiectul;
 - cuprinsul proiectului care prezintă titlurile capitolelor și subcapitolelor;
 - introducerea care include prezentarea cadrului conceptual și metodologic căruia i se circumscrie studiul temei propuse;
 - dezvoltarea elementelor de conținut;
 - concluziile, sugestiile, propunerile de ameliorare a aspectelor vulnerabile semnalate;
 - bibliografia
- **etape:**
 - stabilirea domeniului de interes;
 - stabilirea premiselor inițiale;
 - identificarea și selectarea resurselor materiale;
 - precizarea elementelor de conținut ale proiectelor
- **criterii de evaluare:**

- referitoare la calitatea proiectului, sub aspectul produsului (elaborarea, structurarea, calitatea materialului utilizat);
- legate de calitatea activității elevului, sub aspectul procesului realizat

4. Portofoliul

- **specific:**

- reprezintă „o colecție formată din produse ale activității de învățare a elevului”
- evaluează produsele elevilor, cuprinzând rezultatele relevante obținute la celelalte metode de evaluare și sarcini specifice fiecărei discipline;

- **tipuri de portofolii:**

portofoliile „vitrină” - sunt folosite pentru a expune cele mai reprezentative lucrări ale elevului, părinților și administratorilor școlii; portofoliile „colecție” - cuprind schițe, lucrări neterminate și produse finite, evidențiind modul de rezolvare a sarcinilor de învățare în clasă; portofoliile de evaluare - conțin colecții sistematice de lucrări ale elevului

5. Autoevaluarea

- **specific:**

- formează capacitatea de a reflecta asupra eficacității activității proprii prin autoanaliză;
- poate fi descrisă atât ca metodă de evaluare, cât și ca „o capacitate a elevului de a elabora și emite aprecieri valorizatoare referitoare la competențele și performanțele școlare proprii, la propria sa persoană în general”
- **avantaje:** oferă un feed-back scurt și eficient, ca urmare a interpretării rezultatelor autoevaluării; contribuie la cunoașterea de sine ca premisă a dezvoltării personalității; deschide drumul spre autoeducație, spre educația permanentă.

Bibliografie

- Aebli, Hans. (1973). *Didactica psihologică*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Bontaș, Ioan. (2001). *Pedagogie – tratat*. București: Editura Bic All.
- Cojocariu, Venera Mihaela. (2002). *Teoria și metodologia instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A.
- Cucoș, Constantin. (2002). *Pedagogie*, Iași: Editura Polirom.
- Ionescu, Miron și Radu, Ion. (coord.) (2001). *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.
- Iucu, Romiță B. (2001). *Instruirea școlară - perspective teoretice și aplicative*. Iași: Editura Polirom.
- Sacară, Liliana și Dumitriu, Iulia C. (2007). *Psihopedagogie. Sinteze pentru examenele de definitivare și gradul didactic II*. Bacău: Editura Alma Mater.
- Sălăvăstru, Dorina. (1999). *Didactica Psihologiei*. Iași: Editura Polirom.
- Scripcaru, Gheorghe, Astărăstoe, Vasile, Damian, Simona Irina și Scripcaru, Călin. (2009). *Elemente de pedagogie medicală*. Iași: Editura Junimea.
- Stoica, Marin. (2001). *Pedagogie și psihologie*. Craiova: Editura Gheorghe Alexandru.

<http://www.scribd.com/doc/46127940/Organizarea-Activitatii-de-Invatare>

XI. Educația nonformală și stimularea voluntariatului

Oana Gavril Jitaru

XI.1. Activitatea de voluntariat. Definire și scurt istoric

Legea voluntariatului, nr. 129 din 20 aprilie 2001, elaborată de Parlamentul României, conturează câteva dispoziții care reglează activitatea de voluntariat, în conformitate cu prevederile art. 74 alin. (2) din Constituția României. În articolul 1 se precizează că se urmărește „promovarea și facilitarea participării cetățenilor români, în spiritul solidarității civice, la acțiuni de voluntariat organizate de persoane juridice de drept public și de drept privat fără scop lucrativ”. Se menționează, de asemenea, că „voluntariatul este activitatea de interes public, desfășurată de persoane fizice, denumite voluntari, în cadrul unor raporturi juridice, altele decât raportul juridic de muncă și raportul juridic civil de prestare a unei activități remunerate”. Specialiști practicieni în domeniul voluntariatului – Cristian Bellu-Bengescu, Ioan Neacșu, Marinela Alexeanu Buttu, Daniela Simache și Mariana Nica, 2003, 106 – precizează, preluând definiția adoptată de Consiliul Național al Voluntariatului, iunie 2002, că „voluntariatul este activitatea desfășurată din proprie inițiativă de orice persoană fizică, în folosul altora, fără a primi o contraprestație materială”. Se subliniază, în completare, că orice muncă prestată relativ fără constrângere cu intenția de a ajuta și orice acțiune întreprinsă de o persoană fără a se gândi la recompense financiare este acțiune de voluntariat. Este necesară mențiunea că munca benevolă prestată în scopul ajutorării altor persoane sau instituții definită ca voluntariat nu implică și sprijinul acordat propriei familii, rudelor sau prietenilor apropiați. Acest aspect este punctat și de art. 4 al Legii voluntariatului care prevede că „activitățile voluntare izolate, sporadic prestate, în afara raporturilor cu persoanele juridice prevăzute la art. 1, din rațiuni familiale, de prietenie sau de bună vecinătate, nu fac obiectul prezentei legi”. Se constată că voluntariatul valorifică în mod deosebit comportamentul prosocial, altruismul și întrajutorarea, implicarea socială și participarea civică a cetățenilor. Principiile voluntariatului susțin implicarea fiecărui cetățean în comportamente de

ajutorare a semenului în orice condiții, fie ele nonformale, de prietenie sau vecinătate, dar reglementează legal activitățile organizate de participare comunitară și socială extinsă.

Activitatea de voluntariat se orientează asupra unor domenii diverse, cum sunt: asistența și serviciile sociale, protecția drepturilor omului, medico-sanitar, cultural, artistic, educativ, de învățământ, științific, umanitar, religios, filantropic, sportiv, de protecție a mediului, social și comunitar. Legea voluntariatului se fundamentează pe o serie de principii: participarea ca voluntar pe baza consimțământului liber exprimat; implicarea activă a voluntarului în viața comunității; desfășurarea voluntariatului cu excluderea oricărei contraprestații materiale din partea beneficiarului activității; recrutarea voluntarilor pe baza egalității șanselor, fără nici un fel de discriminări. Definirea voluntariatului implică aspecte ce țin și de motivația pentru voluntariat, diferențiate sub trei forme: asigurarea suportului reciproc, motivația fiind solidaritatea în vederea atingerii unor interese comune; furnizarea de servicii, motivația fiind dorința de a oferi timp și grijă altora și implicarea socială, motivată de ipostaza înșușită de cetățean activ (Boici și Legheu, 2000, 10). Activitatea de voluntariat ne apare ca fundamentată pe baza unor rețele de reciprocitate și pe disponibilitatea de acordare de servicii, timp și energie în beneficiul altora. Munca voluntară se deosebește de munca retribuită sau de activitățile obligatorii prin aceea că este o activitate neplătită, benevolă și se desfășoară într-un context organizat spre folosul altor oameni, organizații sau al societății în ansamblu. Suzanne Tufts, Charles Tremper, Anna Seidman și Jeffrey Kahn (1994, 12-14), în articolul „Legal Barriers to Volunteer Service: A Community Service Brief”, conturează o distincție necesară între a fi angajat și a fi voluntar. Precizările făcute de autori sunt justificate de o serie de aspecte legislative care protejează indivizii de exploatarea prin muncă și care reglementează cu precizie diferențieri între activitatea de voluntariat la locul de muncă și ceea ce se impune a fi remunerat. Voluntari sunt cei care își acordă timpul de lucru serviciilor publice sau religioase cu scop umanitar și nu înlocuiesc angajați ai organizației respective prin performarea acelor servicii. De asemenea, dacă serviciile aduse de participanții benevoli sunt în beneficiul organizației și nu al comunității, atunci, după cum menționează autorii se impune recompensarea materială, iar acțiunea nu este una de „pur” voluntariat.

Voluntariatul s-a dezvoltat în mod gradul de-a lungul secolelor, deși nu a fost recunoscut public ca un fenomen social organizat pe baza unor principii proprii. Abia în timpul celei de-a doua jumătăți a secolului al XX - lea, în America de Nord și Europa, voluntariatul a fost recunoscut ca un important fenomen social (Tufts, Tremper, Seidman și Kahn, 1994, 14) în 1950, în Statele Unite ale Americii au apărut primii pionieri ai voluntariatului. În 1970 voluntariatul a fost recunoscut și de guvernele din țările europene. În țările Europei de Est, în urma schimbării regimurilor totalitariste, voluntariatul s-a dezvoltat ca o formă a exprimării libertății recâștigate.

Mergând pe filonul istoric, munca de voluntariat se întâlnește în organizații de ajutor (Crucea Roșie), spitale, azile de bătrâni, case de copii, îngrijirea personală a bătrânilor sau a celor cu dizabilități, muzee, biblioteci, educație, servicii de informare despre sănătate etc. Pentru înțelegerea evoluției voluntariatului și ancorarea în rădăcinile sociale ale acestui domeniu semnificativ pentru unitatea și coeziunea socială, este necesar să semnalăm câteva date referitoare la primele forme organizate și ample de ajutorare. Deținătoare a patru Premii Nobel pentru Pace – 1901, 1917, 1944 și 1963 – Mișcarea Internațională de Cruce Roșie și Semilună Roșie s-a făcut cunoscută în întreaga lume ca o organizație de ajutor umanitar, reunind peste 120000000 de membri ce acționează consecvent în vederea prevenirii și alinării suferințelor provocate de războaie, conflicte armate, tensiuni politice, dezastre și calamități naturale sau sociale. Cristian Ionescu (1996, 5) furnizează câteva repere importante în activitatea vastă a acestei Mișcări. Astfel, în structura acesteia sunt cuprinse Societățile Naționale de Cruce Roșie și Semilună Roșie din 163 de state, precum și două instituții internaționale cu sediul la Geneva: Comitetul Internațional al Crucii Roșii (C.I.C.R.), creat în 1863 și Federația Internațională a Societăților de Cruce Roșie și Semilună Roșie (Liga), creată în 1919. Ideea înființării unei organizații umanitare, după cum susține autorul citat, i-a aparținut elvețianului Henry Dunant. În 1859, aflându-se la Solferino, o localitate din nordul Italiei, a vizitat câmpul de luptă în urma bătăliei dintre armatele austriece și cele franco-italiene. În 1862 a publicat un volum – *O amintire de la Solferino* – prin care transmitea o chemare la solidaritate umană. În același timp, s-a consacrat impunerii ideii necesității ca în fiecare țară să se creeze o societate de ajutorare a militarilor răniți în război, capabilă să vină în sprijinul

serviciilor sanitare ale armatei, atunci când acestea devin insuficiente. În 1863, la Geneva, s-a constituit un comitet format din cinci cetățeni elvețieni – Henry Dunant, bancherul Gustave Moynier, generalul Guillaume-Henry Dufour, doctorii Louis Appia și Theodore Maunoir – „Comitetul internațional și permanent de ajutor pentru militarii răniți”. Eforturile celor implicați se multiplică, iar rezultatele devin vizibile. În 1965, Conferința internațională de la Viena adoptă principiile fundamentale ale Mișcării Mondiale de Cruce Roșie și Semilună Roșie: 1) Umanitate: principiul prevede ajutorarea fără discriminare a răniților de pe câmpul de luptă, protejează viața și sănătatea și respectă persoana umană; favorizează înțelegerea mutuală, prietenia, cooperarea pentru o pace durabilă între toate popoarele; 2) Imparțialitate: mișcarea nu face deosebire de naționalitate, rasă, religie, condiție socială, apartenență politică; 3) Neutralitate: principiul postulează neimplicarea în ostilități și controverse de ordin politic, rasial, religios și ideologic; 4) Independență: acționează numai după principii proprii și este independentă; 5) Voluntariat: principiul delimitează o instituție de ajutor voluntar și dezinteresat; 6) Unitate: se specifică faptul că într-o țară nu poate exista decât o singură Societate de Cruce Roșie sau Semilună Roșie, deschisă tuturor; 7) Universalitate: mișcarea este universală, toate Societățile naționale din sânul ei au drepturi egale și datoria de a se ajuta. Toate aceste principii prefigurează atribuțiile principale ale Mișcării și valorile umane și sociale pe care le deservește. Și în România Crucea Roșie acționează conform principiilor enunțate (Ionescu, 1996, 11). Rolurile și funcțiile care îi revin sunt exprimate atât prin intervenții în cazul conflictelor armate și a catastrofelor naturale, cât și prin promovarea unor acțiuni educaționale și sociale necesare perpetuu. Câteva dintre acestea sunt exprimate astfel: sprijinirea și inițierea de programe sociale în favoarea persoanelor defavorizate, prin organizarea de colecte de fonduri și acțiuni de întraajutorare; organizarea de acțiuni cu rol de educare și menținere a stării de sănătate în rândul populației; cooptarea unui număr cât mai mare de copii și tineri; Promovarea în rândul populației a principiilor Crucii Roșii și a Dreptului Internațional Umanitar, a idealurilor de pace, înțelegere mutuală, respect, prietenie și întraajutorare între oameni și popoare.

Se pot prelua și extinde toate aceste principii și deziderate pentru întregul sistem de voluntariat care funcționează în societatea contemporană, și se poate constitui un fond

substanțial valori moral-civice și sociale cărora să se supună toate acțiunile promotoare ale voluntariatului.

Într-o epocă a globalizării și a schimbărilor continue voluntariatul generează efecte importante pe linia integrării sociale, justiției sociale, siguranței și echilibrului psihic etc. Sistemul de voluntariat întărește valorile legate de comunitate și furnizează un cadru favorabil actualizării potențialului uman prin exercitarea drepturilor și responsabilităților pe fondul sentimentului comuniunii, deci prin participarea conștientă la construirea propriei personalități și a propriului destin.

XI.2. Organizații de voluntariat și campanii sociale

Prin implicarea în organizații de voluntariat oamenii își asumă responsabilitatea contribuției la dezvoltarea societății. Participarea activă în organizații sociale, politice, umanitare sau în grupuri de interese furnizează individului uman puterea unității și mijloacele de a implementa schimbările dorite.

Stuart Etherington aprecia în 1996 (7), în articolul intitulat *To the Millennium. The Change Patterns of Voluntary Organisation*, că sectorul voluntar este un animal complex, surprinzând prin analogie dimensiunea și extinderea acestuia la nivel global. În același timp, însă, sectorul voluntar se dezvoltă pe planuri multiple, presupune diversitate, viziune sistemică, gândire structurată și eforturi conjugate, care nu se pot realiza fără intervenția omului angajat civic și prosocial capabil de a gestiona nenumăratele influențe destabilizatoare.

Marilyn Taylor și Joan Langan (1996, 22-26) contribuie prin lucrarea lor – *Map of the New Country. What is the voluntary sector?* – la definirea sectorului voluntar. Aceasta este surprins fie ca domeniu larg al carității fie ca mci comunități și grupuri care se autofinanțează prin efort voluntar. Extinderea organizațiilor de voluntariat este facilitată de diminuarea rolului statului în finanțarea bunăstării și furnizarea acesteia de către comunitate. Astfel, organizațiile comunitare și voluntare devin un mijloc important de împlinire a acestei viziuni. Ele sunt înființate pentru a acoperi golul ce nu poate fi suplinit nici de sectorul public și nici de piață și apar ca răspuns la diversitatea atât a nevoilor cât și a resurselor comunității. Se nasc atunci când anumite servicii nu reprezintă o prioritate

pe agendele statului, când anumite sisteme au eșuat în satisfacerea nevoilor unor segmente particulare de populație, când serviciile disponibile nu sunt suficiente pentru a acoperi nevoile utilizatorilor, sau pentru a asigura modalități alternative de a întâmpina nevoi sociale.

Conform rețelei informale a Centrelor de Voluntariat din România (Bellu-Bengescu *et al.*, 2003, 112) un centru de voluntariat este o entitate (de sine stătătoare sau parte a unei organizații sau instituții) care oferă servicii legate de voluntariat comunității (nu doar propriei organizații) în conformitate cu standarde minime de funcționare.

Centrele de voluntariat acționează ca un liant între nevoile comunității și persoanele care pot sprijini satisfacerea acestor nevoi, prin conceperea și promovarea unor programe de intervenție diverse și servicii adaptate. Aceste centre se fac vizibile în comunitate prin informarea cetățenilor, pe diferite căi, cu privire la utilitatea voluntariatului, oferirea de instruire și consultanță în cadrul unor organizații non-guvernamentale, recrutarea și formarea de voluntari și distribuția acestora în funcție de interese și abilități, organizarea de evenimente pentru recompensarea și aprecierea serviciilor prestate de voluntari, implementarea de programe menite să identifice și să soluționeze probleme ale comunității.

Stuart Etherington (1996, 20-21) își propunea să traseze câteva direcții pe care le va urma sectorul voluntar în următorii ani. El aprecia că, deși sectorul voluntar este distinct de organizațiile statului, tendințele sociale îl vor influența inevitabil. Economia influențează finanțarea, politica guvernamentală poate remodela contextul acțiunii voluntare, schimbarea culturală va exercita reorientări și în sectorul voluntar. Anticiparea evoluției acestui sector sub acțiunea factorilor economici și politici este o sarcină dificilă. Stuart Etherington prevedea o creștere substanțială a sectorului privat în noul mileniu (analiza fiind elaborată în 1996, în Marea Britanie), concomitent cu o creștere relativ limitată a economiei. Limitarea dezvoltării economice este argumentată prin creșterea nevoilor oamenilor pentru servicii pe care statul le furnizează, ceea ce ar determina o distribuție pe o paletă mai largă a veniturilor disponibile. Revigorarea nu se așteaptă, așadar, din creșterea de fonduri, ci dintr-o dezvoltare a cetățeniei active. Acest fenomen se poate produce în două modalități: nivelul implicării voluntare va crește și va avea impact

asupra organizațiilor voluntare informale; instituții consacrate, de sprijin social vor cunoaște un declin, ceea ce ar duce la asocierea oamenilor în diverse grupări independente de stat în cadrul unei sfere largi de activități de întraajutorare sau cvasipolitice. Aceste transformări vor conduce la revigorarea activității asociațiilor civile. Schimbările în aria participării cetățenești se vor contura și datorită faptului că voluntariatul va fi perceput, concomitent, ca o posibilitate de dezvoltare personală, de achiziționare a abilităților socio-profesionale și ca expresie a cetățeniei active.

Cel mai mare câștig al sectorului voluntar, în viziunea autorului, este tocmai „flexibilitatea” lui; el se va adapta la propria istorie. Este evidentă această racordare în țările foste comuniste care înregistrează un progres în sectorul voluntar ca expresie a societății civile dispusă și la cooperare cu instituțiile statului, dar în același timp apărătoare a intereselor cetățenești atunci când sunt periclitate.

În România sectorul voluntar cunoaște o dinamică pozitivă, după anul 1989, însă măsura dezvoltării sale nu se situează la cote ridicate. În anul 1998 participarea asociativă a românilor se concretiza într-un procent de 26% , dintre aceștia, 5% fiind înscriși în două sau mai multe asociații (Chiribucă și Comșa, 1999, 86-87). Un aspect esențial este acela că mai mult de jumătate dintre participările asociative se referă la sindicate și asociații de locatari. În cadrul aceluiași sondaj de opinie realizat în iunie 1998, Narcisa Grigorescu (1999, 161-162) obține o serie de date care informează că doar 0,3% din 27% din respondenții care și-au declarat apartenența la asociații sunt membri ai unor organizații civico-politice, iar 0,7% sunt implicați în organizații cu caracter umanitar-caritabil. Situația nu înregistrează modificări deosebite nici în următorii ani. Acest fapt este demonstrat de rezultatele Barometrului de opinie publică realizat de The Gallup Organization România, prezentate în anul 2004, cu privire la activitatea de voluntariat. În perioada 2003-2004, 13% din cei investigați au lucrat ca voluntar într-o organizație, asociație sau partid, iar 87% nu s-au implicat în astfel de grupuri. Se menționează că dintre voluntari studenții și absolvenții cu studii superioare prezintă o proporție semnificativ mai ridicată față de celelalte categorii ale populației. Întrebați în ce măsură ar fi interesați de implicarea ca voluntari în diverse organizații sau asociații, sau de munca în

folosul comunității, doar 37% din cei intervievați s-au pronunțat afirmativ în această privință.

Activitatea în cadrul unei asociații voluntare este corelată cu stimularea competenței sociale a persoanei, intensificarea participării civice, reducerea dependenței față de stat, dezvoltarea comportamentului prosocial, creșterea bunăstării comunitare și a satisfacției de viață. Pentru conturarea societății civile românești este necesar, așadar, ca oamenii să depășească limitele relațiilor de rudenie și vecinătate și să coopereze pentru crearea unor resurse publice, investind încredere în aproapele său. Altruismul este forța recunoscută ca aflându-se în spatele activității voluntare, iar dorința de a ajuta stă adesea la baza constituirii multor astfel de organizații. Preocuparea pentru justiție socială, solidaritate, încrederea în procesul maturizării sociale prin cooperare, în esență valorile social-umane și etica sunt factori definitorii ai existenței și funcționării organizațiilor de voluntariat. Trebuie consemnat faptul că în România se impune o „renovare” a mentalităților în ceea ce privește implicarea voluntară a oamenilor în beneficiul altora, deci al societății în ansamblu, fără a obține o recompensă. Noțiunea de „muncă patriotică” și sensul asociat perioadei comuniste descrie voluntariatul ca o activitate impusă și neremunerată. Avantajul ei era însă apreciat ca fiind asigurarea stabilității profesionale. Astăzi, dezvoltarea sectorului voluntar presupune descentralizare, diminuarea implicării statului în producerea serviciilor comunitare, așadar libertatea de decizie și acțiune a individului în rezolvarea problemelor existenței sale în comunitate.

Centrele de voluntariat trebuie să își asume rolul de a informa, atrage și implica resursa umană în acțiuni comunitare și în același timp îi revine responsabilitatea de a construi strategii de educare a oamenilor în spirit participativ, civic și social.

Campaniile sociale reprezintă o astfel de soluție care, aplicată la nivel național, poate contribui la schimbarea de mentalități și la dezvoltarea de comportamente sociale, orientate spre transpunerea în fapt a valorilor coeziunii, solidarității și întrajutorării. Campaniile sociale uzitează de o multitudine de mijloace, mesajul pentru populație fiind transmis prin spoturi publicitare, afișe, distribuție de materiale informative, focus-grupuri sau diferite alte metode de cercetare sau promovare. Creativitatea construirii mesajelor lait-motiv și acuratețea cercetărilor desfășurate în cadrul unei campanii sociale vor

determina schimbări în atitudinile și concepțiile oamenilor despre fenomenele sociale avute în vedere. În cadrul campaniilor sociale se acționează structurat asupra planului cognitiv, afectiv și acțional. Unele campanii sociale urmăresc informarea și creșterea gradului de cunoaștere în legătură cu anumite comportamente umane (de exemplu, campania pentru promovarea consumului cu sare iodată, campaniile menite să prevină riscul reprezentat de bolile cu transmitere sexuală), altele stimulează latura afectivă (campanii care condamnă violența împotriva femeilor și a copiilor, precum și cazurile de discriminare a persoanelor cu handicap), altele pun accent pe dimensiunea acțională (de exemplu, campaniile de stimulare a participării la vot, cele de direcționare a procentului de 2% din impozitul pe salariu spre organizații umanitare, sau cele de ajutorare a sinistratiților în urma calamităților naturale).

Un exemplu de campanie socială ce acționează corelat pe toate cele trei dimensiuni îl reprezintă campania „Nu da șpagă”. Inițiatorii campaniei sunt Fundația *Concept*, *Transparency International Romania*, *Asociația Editorilor de Presă Online*, *Asociația de Comunicații prin Cablu*, *Teatrul pentru Copii și Tineret Ariel Targu Mureș*, *Oops Media*. Campania a fost finanțată de Uniunea Europeană prin programul Phare Societate Civilă 2001 – Componenta 3: Educație Civică. Mass-Media Independentă.

În cadrul campaniei fost utilizate instrumente de comunicare din cele mai diverse: spoturi radio și TV, machete de presă, afișe expuse în spații neconvenționale, site-uri tematice, bannere online expuse pe site-urile cu trafic ridicat. La acestea se adaugă spectacole educative, concursuri de afișe și eseuri sau broșuri și publicații ale campaniei. Grupul țintă căruia s-a adresat campania a fost format din tineri, iar acțiunile au fost centrate în jurul îndemnului “Nu da șpagă!” și a definirii a corupției ca hoție. În cadrul campaniei au participat peste 100 de parteneri media și mai mult de 330 de suporteri oficiali (organizații, instituții, centre de informare sau simple persoane).

Rezultatele campaniei au evaluat cele două secvențe de transmitere a informației pe baza cărora s-a realizat extinderea mesajului. Astfel, 44% din grupul țintă primar a aflat despre campanie și din alte surse precum prieteni, colegi, familie. Efectele campaniei s-au concentrat în jurul atitudinii de respingere a corupției mici. Peste 51% dintre cei intervievați pentru determinarea impactului campaniei au apreciat că a primi șpagă este la fel de grav

ca și hoția. Respondenții au exprimat o atitudine de respingere, obținându-se o valoare de 2,48 pe o scala cu șase trepte, în care 1 însemna atitudine de condamnare fermă și 6 atitudine de tolerare deplină. Campania “Nu da șpagă” a fost premiată cu Golden Award for Excellence la ediția 2004 a Romanian Public Relations Award, în cadrul Galei de premiere care a avut loc pe 8 noiembrie în București.

XI.3. Resurse comunitare și parteneriate sociale

Activitatea de voluntariat dă posibilitatea reconstrucției sociale și transformă în acțiune dorința de a schimba lumea. Fiecare persoană are dreptul de a-și oferi, în mod liber, timpul, talentul și energia în beneficiul altora sau al comunității lor prin acțiuni individuale sau colective. Voluntariatul facilitează implicarea întregii comunități în identificarea și soluționarea propriilor probleme, oferă o voce celor care nu pot să se reprezinte singuri, permite acumularea de noi cunoștințe și abilități, valorificarea potențialităților, creșterea încrederii în sine și a creativității, promovează solidaritatea la nivel de comunitate, dar și la nivel național și global. Printre avantajele acțiunilor de voluntariat se numără și oferirea unui cadru de exercitare a drepturilor, deprinderea tehnicilor de afirmare pe plan social și a mijloacelor de a utiliza eficient serviciile publice, construirea unor rețele sociale bazate pe respect și sprijin mutual. Activitatea de voluntariat furnizează acel „empowerment” al comunităților, așa cum subliniază Ion Ionescu (2004, 281), acestea devenind capabile să rezolve problemele cu care se confruntă și să preia controlul asupra proiectelor, programelor care afectează viața membrilor săi.

Comunitatea, așa cum este ea văzută de către Dumitru Sandu (2005, 30), „desemnează o grupare umană caracterizată prin probabilitate sporită de unitate valorică a membrilor ei”. Această unitate presupune și conștiința similarității, deci o conștiință identitară, o „conștiință de noi”. Constantin Schifirneț (1999, 241) aduce în discuție definirea comunității prin „unitatea spațială sau teritorială de organizare socială în care indivizii au un sens al identității și apartenenței exprimate de relații sociale continue”. Identitatea comunităților teritoriale este dată de contextul relațiilor de vecinătate și de interacțiune în care indivizii ființează și este determinată de spațiul în care ei există. Se

conturează însă și comunități nonteritoriale (profesionale, etnice, de vârstă) care se bazează pe identități comune nelimitate de o anumită graniță. Activitatea de voluntariat ce are drept finalitate dezvoltarea comunității este fundamentată de colaborarea atât la nivel teritorial, cât și de parteneriatele care se construiesc la nivel național, european sau global. Participarea locală sau comunitară se referă la procesul angajării membrilor unei comunități în acțiuni care urmăresc satisfacerea unor cerințe preponderent locale. Citându-i pe Harold F. Kaufman și Kenneth P. Wilkinson (1967), Dumitru Sandu (2005, 64) precizează că participarea locală este participarea la acțiuni comunitare, adică la acțiuni în care „principalii actori și beneficiari sunt rezidenți locali, scopurile reprezintă interese ale acelor rezidenți, iar acțiunea este mai degrabă publică decât privată”. Termenul de „dezvoltare” atașat celui de „comunitar” se referă, după cum menționează Elena Zamfir (2000, 18), la „crearea/refacerea/reabilitarea condițiilor comunitare care să facă posibilă reintegrarea comunității în circuitul global al economiei de piață și al unei bunăstări colective dorite”. Perspectiva din care această lucrare privește dezvoltarea comunitară este una social-umană, centrată pe identificarea și activarea factorilor psihosociali care dezvoltă capacitatea oamenilor de acțiune comunitară, acțiunea economică fiind un rezultat derivat.

În sprijinul acestei idei, aduc în atenție o serie de factori pe care Dumitru Sandu (2005, 67) îi identifică drept facilitatori ai implicării voluntare a cetățenilor în acțiunile de dezvoltare comunitară. Astfel, intră în combinație atașamentul comunitar, identitatea comunitară, obișnuința de a coopera, înțelegerea necesității cooperării pentru obținerea de bunuri publice, însușirea drepturilor și datoriilor de cetățean și de membru al grupului local, capacitatea de a contribui la efortul comun, fie în plan managerial, fie prin abilități ocupaționale. Una din dimensiunile care capătă amploare prin cultivarea ei în timp este coeziunea comunitară. Acest concept este legat de includerea și excluderea socială, de capitalul social, de resursele vecinătății și ale comunității în ansamblu. Ted Cantle (2001, 15) descrie o serie de domenii ce contribuie la instaurarea coeziunii comunitare: principii morale și cultură civică; control social, toleranță și respect pentru diferențele sociale sau de altă natură; solidaritate socială și disponibilitatea de a ajuta; rețele sociale și capital

social (angajare civică, participare colectivă, voluntariat); atașament comunitar și identitate comunitară.

Organizațiile voluntare își găsesc originile în trecutul comunităților în care se constituie, iar profilul lor poate fi influențat de tradițiile și politicile locale. O astfel de concluzie a fost formulată de autore pe baza unor cercetări derulate de diferite fundații din Marea Britanie, precum și ale unor investigații proprii. Cercetările au fost realizate pe cel puțin 14 localități diferite din mediul rural și urban. S-a constatat existența mai multor organizații de autoajutorare, sprijin comunitar și voluntar în zonele în care autoritățile locale înregistrau preocupări de tradiție în dezvoltarea comunitară și exista un consiliu pentru servicii voluntare relativ bine dotat.

În România, comunitățile capabile de autosusținere și de utilizare a resurselor în beneficiul comun sunt încă în formare. Cetățenii manifestă sporadic comportamente participative autentice, iar eforturile organizațiilor de voluntariat se orientează în direcția activării și stimulării potențialului comunitar. Dumitru Sandu a elaborat o analiză a unor date furnizate de o cercetare finanțată de Fundația pentru o Societate Deschisă desfășurată în 1999. Studiul a făcut parte din Barometrul de Opinie Publică începând din anul 1994. Rezultatele arată că la nivelul populației din România sunt clar identificate patru tipuri de atitudini față de modul de rezolvare a problemelor publice. Orientarea de tip participativ este cel mai puțin susținută de populația investigată, ponderea cea mai mare revenind persoanelor care văd soluționarea problemelor sociale ale țării prin măsuri de tip autoritarist, cu un lider ferm. Se mai regăsește și orientarea de tip democrație reprezentativă, cu accent pe ceea ar trebui să facă instituțiile statului și viziunea care promovează forța și rebeliunea ca alternativă de rezolvare a problemelor sociale. Și Daniel Barbu (2006, 16) remarcă absența unei vocații asociative la români și existența sentimentului de apartenență la comunitate prin grila etnică. Neîncrederea în sine, în competența social-civică și lipsa credinței că prin co-împărtășire se sporește bunăstarea socială și nu se risipește bruma de avuție ar explica, după părerea mea, închiderea în valorizarea elementelor etnice defnitorii și lipsa deschiderii spre colaborarea cu cei diferiți dar complementari. Participarea comunitară este susținută de o conștiință de sine civică și de ceea ce Septimiu Chelcea (2006, 20) numește „patriotism adevărat”, adică

existența loialității, a atașamentului față de patrie, acestea implicând sacrificiu de sine, sensibilitate la nevoile, interesele și aspirațiile semenilor și absența indiferenței, ostilității, prejudecăților etnice și denigrării celor diferiți.

Așadar, implicarea responsabilă în utilizarea eficientă și inovatoare a resurselor de care dispune comunitatea, indiferent de apartenență socială, rasă, religie etc., nu reprezintă o opțiune imediată a populației românești investigate. De aceea, organizațiile de voluntariat au sarcina de a crea parteneriate sociale pentru a atrage cetățenii în proiecte care servesc nevoilor lor. Un astfel de proiect de inițiere a unor parteneriate cu scopul de a valorifica resursele umane și materiale comunitare este cel elaborat de catedra de psihologie a Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea Tehnică „Gheorghe Asachi” Iași, din care am făcut parte.

Orientarea spre tematica abordată în cadrul acestui proiect apare ca răspuns la nevoia de progres a societății românești, în orizontul valoric al comunității europene. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul al XXI-lea (2000) evidențiază, la nivel internațional, oportunitatea efortului conjugat pentru construirea unei societăți capabile de a diversifica posibilitățile de educație, de a corela activități culturale, economice și sociale, prin colaborări, parteneriate cu familia, cu ramurile industriei și economiei, cu asociații de voluntari, cu instituții implicate în viața culturală și spirituală etc. Se valorifică în cadrul acestei propuneri metoda analizei rețelei de organizații publice și non-profit pe care Keith G. Provan, Mark A. Veazie, Lisa K. Staten și Nicolette I. Tenfel-Shone (2005) o prezintă ca eficientă în susținerea parteneriatelor comunitare. Metoda se focalizează pe legăturile existente între agenții sociali, economici, administrative dintr-o comunitate teritorială, pe punctele de interes comune identificate și pe mijloacele de exploatare a acestora în crearea unei comunități de acțiune și solidaritate. Proiectul propune ca rolul de “antreprenor social” (Sandu, 2005,) să îi revină școlii ca instituție care să inițieze parteneriate locale generatoare de progres social.

Problematica dezvoltării comunității, a prefigurării unui sentiment al competenței sociale, a implicării voluntare prosociale a cetățenilor este o temă de actualitate în sociologia și psihosociologia românească (Ionescu, 2004; Sandu, 2005; Schifirneț, 1999;

Zamfir și Preda, 2000), în deplin acord cu preocupările din plan internațional de revalorizare a cooperării și întraajutorării umane. Dezvoltarea comunitară vizează, pe de o parte, sensibilizarea, conștientizarea, identificarea problemelor, a nevoilor reale, a actorilor capabili să le rezolve, iar, pe de alta parte, capacitatea de a prefigura un diagnostic teritorial adecvat privind funcționarea comunităților locale. Nu trebuie uitată nici competența necesară exercitării unei viziuni de ansamblu asupra factorilor interni și externi ce influențează dinamica prezentă la nivelul comunității.

Un proiect elaborat în cadrul echipei de cercetare a Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea Tehnică "Gheorghe Asachi" Iași (2008), din care am făcut parte, evidențiază necesitatea de responsabilizare a cartierelor, de creștere a sentimentului apartenenței la comunitate, de mobilizare a resurselor instituționale prin coparticiparea actorilor colectivi și individuali. Scopul proiectului vizează crearea unui parteneriat interinstituțional funcțional în relația școală - autoritate publică - organizații nonguvernamentale. Concret, se urmărește punerea în funcțiune, prin intermediul școlilor drept catalizatori comunitari, a unor "incubatoare" de inițiative sociale care să producă, utilizând resursele existente, servicii utile la nivel local. Câteva din activitățile prevăzute sunt relevante: diagnosticarea nevoilor și potențialului de dezvoltare al comunității investigate; identificarea instituțiilor ce vor fi implicate, prin reprezentanții lor, în parteneriate; elaborarea curriculum-ului de formare a agenților de activare a resurselor comunității; implementarea proiectelor de dezvoltare comunitară prin valorificarea acțiunilor de voluntariat; analiza cantitativă și calitativă a datelor generate de implementarea proiectelor de valorificare a resurselor voluntare comunitare.

Toate aceste date ne îndreptătesc să integrăm educația pentru participare voluntară la viața comunității în categoria noilor educații (Văideanu, 1988) ca nouă latură a educației care sintetizează răspunsurile fenomenului educațional la transformările societății în ansamblul ei. Dar educația nu are doar rolul de a reacționa la transformările sociale (Tiron, 2002, 128), ci mai ales de a anticipa și pregăti aceste transformări benefice pentru individ, grup și societate. Într-o Europă multiculturală, voluntariatul și inițiativele sociale servesc la armonizarea identității naționale cu identitatea europeană și susțin dezvoltarea comunității locale și globale.

Bibliografie

- Barbu, Daniel. (2006). Statul național: un bun inalienabil?. *Cuvântul*, 4 (346), 16-18.
- Bellu-Bengescu, Cristian, Neacșu, Ioan, Alexeanu-Buttu, Marinela, Simache, Daniela și Nica, Mariana. (2003). *Ghidul voluntarului care acționează pentru prevenirea și reducerea consumului de droguri în școli*. București: Editura SemnE.
- Boici, Gherghina și Legheu, Jamina. (2002). *Modalități de lucru cu persoanele cu dizabilități. Manual pentru formatori*. Reșița: Editura Inter Graf S.R.L.
- Cantle, Ted. (2004). *Cohesion: A Report of the Independent Review Team*. London: Home Office. http://www.homeoffice.gov.uk/reu/community_cohesion.pdf.
- Chelcea, Septimiu. (2006). Loialitatea nu presupune ostilitate. *Cuvântul*, 4 (346), 20.
- Chiribucă, Dan și Comșa, Mircea Ioan. (1999). Calea democrației. În I. Berevoescu, D. Chiribucă, M.I. Comșa, N. Grigorescu, A.A. Lăzăroiu, S. Lăzăroiu, M. Pană, L. Pop și S.M. Stănculescu. *Fețele schimbării. Românii și provocările tranziției*. București: Editura Nemira. (pp. 78-85).
- Etherington, Stuart. (1996). To the Millennium. The Change Patterns of Voluntary Organisations. În C. Hanvey și T. Philpot (eds.). *Sweet Charity*. London și New York: Routledge.
- Ionescu, Cristian. (1996). Mișcarea internațională de Cruce Roșie și Semilună Roșie. În *Manualul surorilor voluntare de cruce roșie*. Bacău: Editura Plumb. (pp. 5-11).
- Ionescu, Ion I. (2004). *Sociologia dezvoltării comunitare*. Iași: Editura Institutul European.
- Kaufman, Harold F. și Wilkinson, Kenneth P. (1967). *Community Structure and Leadership: An Interactional Perspective in the Study of Community*. Mississippi State University: Social Science Research Center.
- Grigorescu, Narcisa. (1999). Încrederea. În I. Berevoescu, D. Chiribucă, M.I. Comșa, N. Grigorescu, A.A. Lăzăroiu, S. Lăzăroiu, M. Pană, L. Pop și S.M. Stănculescu. *Fețele schimbării. Românii și provocările tranziției*. București: Editura Nemira. (pp. 86-92).
- Provan, Keith G., Veazie, Mark A., Staten, Lisa K și Teufel-Shone și Nicolette I. (2005). The Use of Network Analysis to Strengthen Community Partnership. *Public Administration Review*, 65, 5, 603-614.
- Sandu, Dumitru. (2005). *Dezvoltare comunitară. Cercetare, practică, ideologie*. Iași: Editura Polirom.
- Schifirneț, Constantin. (1999). *Sociologie*. București: Editura Economică.
- Taylor, Marilyn și Langan, Joan. (1996). Map of the New Country. What is voluntary Sector? În C. Hanvey și T. Philpot (eds.). *Sweet Charity*. London și New York: Routledge.
- Tiron, Elena. (2002). Laturile educației. În *Fundamente pedagogice pentru învățământul tehnic și profesional*. Iași: Editura "Gh. Asachi".
- Tufts, Suzzane, Tremper, Charles, Seidman, Anna și Kahn, Jeffrey. (1994). *Legal Bareers to Volunteer Service*. Washington D.C.: Nonprofit Risk Management Center. www.eric.ed.gov.
- Văideanu, George. (1986). *Pedagogie. Ghid pentru profesori*. Iași: Editura Universității "Al.I. Cuza".
- Zamfir, Elena. (coord.) (2000). *Strategii antisărăcie și dezvoltare comunitară*. București: Editura Expert.
- Zamfir, Elena și Preda, Marian. (coord.) (2000). *Diagnoza problemelor sociale comunitare*. Studii de caz. București: Editura Expert.

XII. Părintele de azi, elevul de ieri. Impactul experiențelor educative ale părinților asupra atitudinii copiilor față de școală

Zenobia Niculiță

Faptul că implicarea activă a părinților în educația copiilor lor are multiple efecte benefice asupra acestora din urmă este o ipoteză deja validată care a devenit fundament pentru politici educaționale, pentru strategii de învățare și de dezvoltare comunitară. Dintre factorii care influențează decizia părinților de a se implica activ în educația formală a copiilor lor sunt relevanți pentru tema studiată: invitația și inițiativa profesorilor, resursele personale și familiale, simțul propriei eficacități (Anderson și Minke, 2007), valorile familiei, convingerile cu privire la mijloacele de motivare a copiilor (Green et al., 2007), stresul economic și nivelul de educație (Waanders, Mendezb & Downer, 2007). Majoritatea factorilor enumerați mai sus sunt corelați direct sau indirect cu experiențele anterioare ale părinților în ceea ce privește educația. Deși evident diferite de cele ale copiilor lor, experiențele părinților în calitate de elevi le-au modelat nu doar traseele profesionale sau situația socio-economică ci, într-un mod difuz și mai greu de definit, viziunea lor asupra vieții. Ajunși la vârsta adultă, au preluat rolul de educatori pentru copiii lor cu mai multă sau mai puțină preocupare și responsabilitate, după caz. În ce măsură experiențele educațive care i-au format afectează atitudinile copiilor lor? Care este impactul valorilor educaționale pe care le-au adoptat sau a lipsei acestora asupra relațiilor copilului cu școala și cadrele didactice? Capitolul de față schițează câteva răspunsuri la aceste întrebări.

XII.1. Valorile familiei privitoare la educație

Valorile reprezintă standardele și după care judecăm lucrurile, persoanele, situațiile și lumea în ultimă instanță. De factură și origine diferită, valorile unui individ sunt preluate, interiorizate și transformate pentru a se integra într-un sistem unitar, care va acționa ca o grilă de interpretare a realității și îi va ghida devenirea.

Având în vedere faptul că educația formală a devenit o condiție necesară pentru obținerea și menținerea unui status social, economic și profesional, nu este de mirare faptul că valoarea acesteia a crescut semnificativ în ultimii ani. Mai mult chiar, educația formală a devenit o valoare în sine. Dacă „o valoare este o credință durabilă că un mod de existență este din punct de vedere personal și social preferabil opusului său” (Rokeach, 1973 apud Stănciulescu, 2002, 46), atunci educația formală ca valoare este profund înrădăcinată în convingerea că beneficiile participării la activitățile formative ale instituțiilor de învățământ sunt net superioare și dezirabile. Investiția în educația formală are, pentru individ, beneficii economice și sociale chiar și în țările în care condițiile sunt nefavorabile și calitatea serviciilor educaționale scăzută (Hall, 2002). Mai mult decât atât, în condițiile în care volumul enorm al informației științifice nu mai poate fi manageriat cvasi-global de către un singur individ, educația formală reprezintă singura cale de obținere a competențelor pentru multe dintre profesiile cerute pe piața muncii în ziua de astăzi.

Există, însă, suficiente voci care pun în discuție și provoacă aceste credințe. Părinți sau educatori din domeniul non-formal militează pentru forme alternative de educație, criticând constrângerile și lipsurile sistemului educațional actual. În unele cercuri politice sau religioase dar și în organisme neafiliate ideologic, există o credință adânc înrădăcinată că școlile au eșuat și dezamăgesc familiile și societatea, nepregătind tinerii în mod adecvat pentru viață. (Halstead, M., & (Eds.), 1996)

Între cele două orientări clare, există o varietate de atitudini ale adulților (părinți, educatori) față de educația formală care modelează felul în care se raportează copiii la experiența lor educațională. Dintre aceștia, părinții reprezintă modelele valorice cele mai pregnante, care imprimă copiilor viziunea lor despre viață și rămân, pentru întreaga existență, repere valorice personale. De exemplu, atunci când părinții vorbesc laudativ despre școală, apreciază realizările copiilor sau sancționează atitudinile negative și absenteismul, ei transmit valori cu privire la educație în general și educația formală în special. Dacă părinții au avut experiențe educaționale negative sau depreciază importanța educației pe care au primit-o în copilărie, atitudinile lor manifeste vor avea un impact

negativ asupra copilului, afectând semnificativ relația acestuia cu școala și cu actorii implicați în educația sa.

În mod cert, educația ca valoare nu se rezumă doar la dimensiunea formală (școlară) dar o include ca parte majoră, relevantă pentru existența individului în societatea actuală. Valorile în general sunt dificil de analizat pentru că sunt puternic înrădăcinate în viziunea despre lume și viață a profesorilor (Halstead, M, & (Eds.), 1996) și părinților. Educația ca valoare, în special, este cu atât mai dificil de abordat cu cât implicațiile sale se extind în aproape toate domeniile existenței. Educația formală reprezintă o dimensiune bine delimitată în acest context, ceea ce permite o analiză mai clară a impactului pe care îl are valorizarea sa de către părinți asupra copiilor.

Părinții reprezintă mediatori ai relațiilor dintre copil și școală, modele de raportare la instituțiile educaționale și decidenți în ceea ce privește primele opțiuni educative ale acestuia. Încrederea sau neîncrederea copilului în valorile școlare și în cadrele didactice, autoritatea de care se bucură acestea depind într-o mare măsură de reprezentările, valorile, atitudinile transmise și întreținute în cadrul familiei.

XII.2. De la valori la atitudini educative

Între valorile educaționale ale familiei cu impact direct asupra deciziilor educaționale ale părinților și asupra relațiilor cu sistemul educațional se numără și autoreglarea, acomodarea, cooperarea, sensibilitatea (Kellerhals și Montandon, 1991 apud Stănciulescu, 2002), inițiativa, spiritul critic, informația, conformismul. Toate acestea pot fi abordate atât ca valori cât și ca atitudini cu impact direct asupra relațiilor dintre familie (părinți și copiii elevi) și școală.

„Noțiunea de atitudine educativă este utilizată de numeroși autori într-o accepțiune foarte apropiată de aceea a termenului valoare, întrucât posedă aceleași trei dimensiuni: evaluativă (cred că e bine sau cred că e rău), afectivă (îmi place sau nu îmi place) și conativă (vreau sau nu vreau să fac aceasta)” (Durning, 1995 apud Stănciulescu, 2002). De exemplu în familiile cu un nivel de studii și cultural ridicat, pedeapsa este rară, părinții preferând să explice greșelile copiilor și să asculte obiecțiile acestora cu privire la corectitudinea deciziilor lor. Astfel, gândirea critică poate fi abordată atât ca valoare educativă a

familiei cât și ca atitudine manifestă în cadrul relației dintre copil și școală. Iar rolul părinților în modelarea valorilor educative și transpunerea acestora în atitudini manifeste este esențial atât în familie cât și în cadrul formal al instituțiilor educaționale.

Relația complexă dintre părinți și școală începe odată cu experiența părinților ca școlari și capătă dimensiuni noi după întemeierea unei familii. Având în vedere că părinții, ca mediatori ai relației dintre copil și școală au fost mai înainte elevi iar copiii lor vor deveni părinți care vor media același tip de relații, se poate considera că atitudinile față de educația formală se poate vorbi de o transmitere transgenerațională a atitudinilor față de educația formală.

XII.3. Tipuri de atitudini ale părinților față de educația formală

Varietatea atitudinilor față de educație ale părinților se raportează la două dimensiuni inter-relaționate: atitudinea față de educația formală și atitudinea față de educația non-formală. În funcție de poziționarea față de cele două dimensiuni, pot fi delimitate patru tipuri de atitudini parentale față de educație, care au implicații directe asupra raporturilor dintre părinți și școală:

a) Dezinteres pentru educație în general. Acest tip de atitudine, evident în special în familiile disfuncționale este adesea asociat neglijenței față de copii și încrederii preponderent nefondată, de orientare externalistă, că destinul acestora nu este influențat semnificativ de educație și eforturile de învățare. Această atitudine reprezintă adesea un abandon al responsabilității în ceea ce privește educația copilului, atribuită școlii.

Rogelio Smith (2005) delimitează între familii educatoare și familii needucatoare – polii realității și responsabilizării în ceea ce privește educația copilului. În acest context, familiile care prezintă un dezinteres față de educația formală și informală a copilului se apropie de cel de-al doilea pol. Părinții care sunt defavorizați din punct de vedere educațional și al resurselor păstrează o distanță față de școală, se simt inconfortabil în relațiile cu aceasta „datorită sentimentelor de respingere și frustrare pe care le generează contactele cu o lume care nu le este familiară și în care nu se simt în largul lor.” (Stănciulescu, 2002, p. 191) În consecință, se resemnează repede în cazul unui eșec școlar.

Efectele acestei atitudini asupra copiilor sunt evident distructive. O serie de studii citate de Roback Morse (2002) demonstrează importanța implicării active a părinților în susținerea educației formale a copiilor lor. Implicarea tatălui reduce problemele școlare, în timp ce discuțiile dintre părinți și copii a cu privire la teme și evenimentele de la școală conduc la o creștere a rezultatelor școlare atât la domeniul limbii și literaturii, cât și la comunicare. Corelația dintre reușita școlară a copiilor și participarea părinților pare semnificativă mai ales în cazul copiilor aparținând claselor defavorizate și minorităților etnice (Clark, 1983 apud Stănciulescu, 2002)

b) Interes pentru educație dar respingerea educației formale. Această atitudine apare în corelație cu o dezamăgire manifestată mai mult sau mai puțin activ față de școală și eșecul acesteia în a-i asigura copilului competențele necesare și, mai ales, dezvoltarea caracterului ca dimensiune valorică a personalității. Părinții care adoptă această atitudine se regăsesc adesea în opoziție cu alți factori educativi sau, chiar în disjuncție totală. În consecință, unii dintre părinții care adoptă această atitudine își retrag copii din sistemul de învățământ, adoptând alternativa educației la domiciliu (homeschooling).

Efectele acestei atitudini asupra copiilor sunt mai dificil de delimitat. Pe de o parte, părinții sunt implicați în educația copiilor și profund interesați de dezvoltarea acestora. Pe de altă parte, atitudinea negativă față de școală și față experiențele educative ale părinților din vremea copilăriei vor determina o neîncredere a copilului în alți factori educativi decât cei din familie, o izolare a sa față de aceștia și față de structurile sociale asociate lor și chiar respingerea competențelor și cunoștințelor pe care le-ar putea dobândi din aceste surse.

c) Interes pentru educația formală dar dezinteres pentru cea informală. Acest tip de atitudine este caracteristic pentru părinții care valorizează profund reușita școlară ca parte esențială a succesului în viață a copilului. Educația formală este privită atât ca o nevoie cât și ca o valoare, conturând un așa-zis „sindrom al reușitei”, caracteristic într-o mai mare măsură părinților din clasa de mijloc, pentru care educația formală a reprezentat mijlocul principal de obținere a statutului social actual și a succesului profesional. În cadrul acestei categorii de atitudine se regăsește delegarea responsabilității educaționale către școală, alături de o supervizare a rezultatelor și, uneori, presiune pentru reușită atât

asupra copilului cât și asupra cadrelor didactice. Aceasta se datorează și efortului pe care părinții din această categorie îl depun pentru menținerea statusului social și pentru oferirea celor mai bune condiții materiale și educative copiilor, ceea ce face să le rămână prea puțin timp pentru implicarea concretă în activitățile educative ale copiilor.

d) Interes atât pentru educație informală cât și pentru cea formală. Părinții care sunt profund interesați de toate aspectele educației urmăresc un echilibru al dezvoltării copilului și se găsesc într-o relație de cooperare cu școala, încercând să acționeze complementar, jucând adesea rolul de mediator și încercând să păstreze un raport optim între activitățile educative formale și informale. Acești părinți sunt preocupați de crearea, menținerea și consolidarea unor relații pozitive între copil și școală și manifestă atitudini favorabile dar echilibrate față de aceasta. Ei arată o preocupare constantă pentru îmbunătățirea performanțelor copiilor dar și ale școlii.

Studii de caz cu privire la impactul atitudinilor părinților față de educația formală asupra relației copilului cu școala

Lucrarea de față include două studii de caz ilustrative pentru influența pozitivă sau negativă pe care o au atitudinile părinților față de educația formală asupra comportamentelor, atitudinilor și performanței școlare a copiilor lor. Aceste studii de caz se bazează pe observațiile și evaluările realizate de către cadrul didactic pe perioada celor patru ani din învățământul primar parcurși împreună cu subiecții.

I. Elev M. A.

Sex: Masculin

Situație familială: Părinții manifestă dezinteres față de educația formală a copilului și o preocupare disproporționată pentru confortul său emoțional. Nu sunt fermi în respectarea regulilor stabilite și nu fixează standarde și obiective clare în ceea ce privește educația copilului.

Evaluarea psiho-pedagogică:

Domeniul Cognitiv: Elevul învață lent și uită ușor. Prezintă dificultăți de înțelegere a sarcinilor și a informațiilor predate. Citește cu dificultate și scrie cu greșeli.

Erorile de calcul sunt frecvente și persistente în timp. Întâmpină dificultăți în identificarea esențialului, în realizarea de generalizări și aplicarea informațiilor în contexte diferite.

Atenția: superficială, greu de captat și menținut. Nu se poate concentra prea mult asupra unei activități, fluctuând între mai multe obiecte de interes. Capacitatea de concentrare este mică, obosește foarte repede și nu poate susține un efort intelectual decât pe o perioadă foarte scurtă.

Limbajul: Vorbirea este marcată de dificultăți și sărăcia vocabularului. Dezacordurile gramaticale sunt frecvente.

Domeniul emoțional: Este nehotărât, neîncrezător în forțele proprii, și de aceea preferă activitățile ușoare. Manifestă dezinteres și evită sarcinile școlare. Atitudinea la clasă este pasivă, dezinteresată, absentă.

Dificultățile de învățare ale lui M. A. se datorează într-o bună măsură atitudinii pe care o manifestă față de școală și lipsei de susținere din partea familiei în ceea ce privește activitățile educative. În consecință, deși a primit susținere și atenție suplimentară în clasă, la finalul ciclului primar, elevul prezintă lacune în cunoștințe, un stil de învățare neeficient și o atitudine negativă față de școală.

I. Elev I. N.

Sex: Masculin

Situație familială: Părinții sunt profund interesați de educația formală a copilului și urmăresc activ colaborarea cu școala și cu cadrul didactic. Față de copil se manifestă ferm, stabilind de comun acord reguli pe care apoi le respectă. Urmăresc în mod echilibrat atât nevoile emoționale ale copilului cât și pe cele educaționale. Valorizează educația și își manifestă activ interesul pentru temele, activitățile și reușitele copilului.

Evaluarea psiho-pedagogică:

Domeniul Cognitiv: Rezistent la efort intelectual, sistematizează cu ușurință informațiile, înțelege explicațiile concise și relațiile logice dintre concepte și fenomene. Execută sarcinile școlare complet și corect.

Atenția: Este persistentă; nu se abate ușor de la activitatea principală. urmărește expuneri orale, texte imagini sau acțiuni pe o perioadă îndelungată, fără întreruperi.

Limbajul: Este fluent, logic, corect și expresiv. Poate formula multe idei nuanțate, are un vocabular bogat. Descrie organizat evenimente și locuri pe care le-a văzut.

Domeniul emoțional: Este flexibil, se adaptează ușor la nou și dă dovadă de stăpânire de sine. Este calm și echilibrat. A căpătat încredere în forțele proprii și dorința de a-și îmbunătăți performanțele.

I. N. manifestă o atitudine favorabilă față de învățătură, arătând interes și plăcere în rezolvarea temelor. Este preocupat de o pregătire suplimentară, ceea ce i-a adus premii la diferite concursuri și olimpiade. Susținerea din partea părinților, atitudinea lor favorabilă față de școală și valoarea pe care o acordă educației se reflectă în atitudinea și rezultatele elevului I.N.

XII.4. Tendințe atitudinale și schimbarea raporturilor dintre părinți și școală

Există o multitudine de factori care influențează atitudinile educative ale părinților și care modelează raporturile dintre familie și școală. Dintre acestea se remarcă: traiectul profesional individual al părinților, aspirațiile lor profesionale împlinite sau nu, soliditatea relației de cuplu și coerența strategiilor educative ale partenerilor. Modificările apărute în acești factori vor determina schimbări coerente la nivel atitudinal.

Dincolo de acești factori psiho-sociali, există o serie de transformări atitudinale cvasi-generalizate, care dezvăluie tendințe noi în evoluția relațiilor dintre familie și școală.

După cum observă și Stănciulescu (2002, 12), interesul părinților pentru educația copiilor și rolurile educative parentale specifice sunt „achiziții” relativ recente ale familiilor nucleare, izolate din comunitățile mai largi, pe măsură ce s-a trecut la producția de tip industrial dar în condițiile progresului industrializării și urbanizării, funcția educativă a familiei se diminuează progresiv, fiind preluată de instituții sociale specializate.

Totuși, se poate vorbi de o multiplicare și de o diversificare a funcțiilor educative ale familiei, în special în ceea ce privește dimensiunea emoțională și cea socială. Gândirea critică, autonomia, creativitatea, inițiativa pot fi abordate atât ca valori cât și ca atitudini

educative noi, promovate de părinți și educatori deopotrivă. Se poate vorbi chiar de „o lume a consumatorismului educativ, așa cum o dovedește, între altele, amploarea pe care au dobândit-o învățământul privat și, în general, investiția în școlarizarea copiilor” (Stănciulescu, 2002, 174).

În consecință, din ce în ce mai mulți părinți nu se mai consideră incompetenți și nu mai cedează total rolul școlii, în timp ce profesorii cooptează părinții într-un parteneriat familie-școală. Familia devine o instituție a stabilizării (Rogelio Smith, 2005, 233) care răspunde nevoii de apartenență, construiește concepția despre lume și viață pentru înțelegerea și interpretarea lumii, oferă principia de conviețuire umană, conturează identitatea și formează imaginea de sine a copiilor, stabilește tiparele culturale legitime, oferă un cadru adecvat pentru evaluarea valorilor. Din această responsabilitate împărțită între familie și școală pentru dezvoltarea noilor generații se creează o relație care, dacă nu este manageriată corespunzător, poate conduce la tensiuni și atitudini ambivalente (Taylor, 1994).

În concluzie, școala rămâne principala cale spre creșterea statusului social, spre împlinirea nevoilor de cunoaștere și dezvoltarea unor abilități și competențe direct legate de traiectul profesional. Atitudinile părinților față de ea și locul pe care îl acordă educației formale ca valoare pot fi propulsorul spre reușita și performanța copiilor sau principala piedică în calea atingerii acestora. E o problemă de alegere, orientare valorică și, în ultimă instanță, filozofie de viață pe care părinții și-o asumă și pe care o vor transmite generațiilor următoare.

Bibliografie

- Anderson, K. J. & Minke, K. M. (2007). Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *The Journal of Educational Research*. 100(5). 311-323. doi:10.3200/JOER.100.5.311-323
- Berrik, J. D., Fuller, B., & (eds.). (2005). *Good Parents or Good Workers? How Policy Shapes Families' Daily Lives*. New York: Palgrave Macmillan.
- Green, C. L.; Walker, J. M. T.; Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3). 532-544. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Hall, R. E. (2002). *The Value of Education: Evidence from Around the Globe*. In E. P. Lazear, & (ed.), *Education in the Twenty-first Century* (pp. 25-40). Stanford: Hoover Institution Press.
- Halstead, J. M., M, T., & (Eds.). (1996). *Values in Education and Education in Values*. London: Falmer Press.
- Lazear, E. (. (2002). *Education in the Twenty-first Century*. Stanford: Hoover Institution Press.
- Roback Morse, J. (2002). *Competing Visions of the Child, the Family, and the School*. In E. P. Lazear, *Education in the Twenty-first Century* (pp. 147-177). Stanford: Hoover Institution Press.
- Rogelio Smith, R. (2005). *Procesul pedagogic. Agonie sau renaștere?* Cernica: EITA.
- Stănciulescu, E. (2002). *Sociologia educației familiale*. Iași: Polirom.
- Taylor, D. (1994). *Schools as a target for change. Intervening in the school system*. In E. Dowling, & E. Osborne, *The Family and the School. A joint systems approach to problems with children* (pp. 127-147). London: Routledge.
- Waanders, C., Mendezb, J. L & Downer, J. T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, 45(6). 619–636, doi: 10.1016/j.jsp.2007.07.003

XIV. Dezvoltarea personală de-a lungul vieții – obiectiv al pedagogiei în societatea cunoașterii

Mariana Caluschi

Pentru un profesor constituie o mare satisfacție și o încununare a activității depuse în formarea studenților, momentul în care publică un articol sub coordonarea celui care i-a fost student și la a cărei evoluție a vegheat suportiv și activ. Acest fapt demonstrează succesul realizat în timp atât de student, cât și de formatorul ce devine treptat, profesor, mentor, colaborator. Acesta este cazul nostru, ce prefigurează un context științific în care publicăm un material cu implicații în procesul dezvoltării personale, când fostul student lucrează, în același timp, alături de autor, la elaborarea și aplicarea programelor de dezvoltare personală, din perspectivă psiho-pedagogică. Coordonatoarea adună în acest volum contribuții științifice utile studenților, ea făcând parte din colectivul de susținere a procesului de dezvoltare personală a studenților, fiind îndrumător în programe de masterat, formator în workshop-uri și alte cursuri de formare continuă, coordonator al practicii studenților la Institutul Național de Inventică Iași.

XIII.1. Provocări și efecte ale viitorului extrem. Oportunități și resurse ale educației

Repertoarul de competențe ale pedagogului, în general și ale psihologului școlar în special, se extinde și se îmbogățește prin descifrarea solicitărilor și expectanțelor societății cunoașterii.

Mileniul trei a prevestit prin ”megatendințele” apărute încă din ultimele decenii ale mileniului doi, intrarea în societatea cunoașterii. Denumirea este incitatoare, provocatoare și entuziasmantă deoarece cunoașterea înseamnă co-naștere, deci trăim într-o societate prin care vom renaște la nivelul multidimensional al conștiinței. Cu alte cuvinte, într-un prezent caracterizat prin progresul tehnologiilor înalte, al informatizării și globalizării, al întâlnirii culturilor și comunicării inter și multiculturale etc., expectanțele față de formarea oamenilor cresc prin solicitări imprevizibile și nebănuite în deceniile anterioare.

Orice profesionist în domeniul socio-uman trebuie să posede, dezvoltată la nivel de competență, dacă nu mega-abilitate, sensibilitatea la probleme, provocări și oportunități deoarece, așa cum se știe. ”Trecutul, prezentul și viitorul se află înlănțuite de o asemenea manieră încât cunoașterea și înțelegerea unui eveniment impun simultan luarea în

considerație a tuturor celor trei dimensiuni temporale pentru a afla ce este acel eveniment, ce semnifică el, ce cauze și condiții l-au produs și ce consecințe poate antrena în continuare” (cf. John Mc Hole, *The Future of the Future*” (1969).

Tendențele ce apar sub diferite forme în prezent trebuie descifrate și formate acele abilități denumite de John Naisbitt (2006) ”mind set” sau de Howard Gardner (2006) ”cinci minți pentru viitor”. Aceste ”mind set” sau ”minți” pe care trebuie să și le formeze oamenii pentru a se adapta performant la viitor constituie adevărate provocări pentru formatori, profesori, psihologi. În acest sens John Naisbitt (2006, 237) se întreabă: ”Ceea ce nu vor obține oamenii de știință este cheia pentru sufletele noastre, pentru natura noastră spirituală. Marea întrebare a acestui secol este formulată de spiritul trecutului, deși i se adaugă un sentiment inedit al urgenței: Ce înseamnă să fii om?” Cine să răspundă la întrebare, în primul rând, dacă nu psihologii practicieni, apreciem noi.

Ce fenomene care anunță viitorul extrem operează noi deschideri în activitatea psihologului practician? Dacă Alvin Toffler, în anii '70 ai secolului trecut, avertiza asupra șocului pe care dezvoltarea tehnologică o să-l producă la nivelul societății, John Naisbitt contura în 1989 zece megatendențe ce prefigurau viitorul, acestea deja manifestându-se, James Canton format la școala de cercetări și previziune a viitorului a lui Alvin Toffler dedică un volum, în 2010, viitorului extrem. În acest volum, autorul delimitează ”principalele tendințe care vor reconfigura lumea în următorii cinci, zece, douăzeci de ani”. Interpretând modul de manifestare al acestor tendințe și schimburile antrenate la nivelul societății, în general, James Canton a conturat și definit conceptul de viitor extrem.

Pe harta viitorului extrem, autorul (op. cit., 2010, 15), a înscris zece tendințe ce reconfigurează viitorul. Aceste tendințe sunt: (1) criza energetică versus energia viitorului; (2) economia bazată pe inovații cu cele patru instrumente de forță: nanotehnologia, biotehnologia, IT-ul și neurotehnologia; (3) viitoarea forță de muncă; (4) medicina asigurării longevității în care forțele cheie sunt nanotehnologia, neurotehnologia și genomica; (5) știința bizară a viitorului, (6) asigurarea securității în viitor; (7) viitorul globalizării și coliziunea culturilor, confruntarea dintre culturi și valori, bătălia pentru dominarea viitorului; (8) modificările climaterice; (9) viitorul individului, (10) viitorul

Statelor Unite și al Chinei, și cum vor reuși cele două mari națiuni să reconfigureze viitorul.

Raportându-se la fenomenele antrenate de aceste tendințe James Canton (2011, 22) redimensiona sarcinile și responsabilitățile fiecărui cetățean. El afirmă: ”Vă puteți influența viitorul, dar veți avea nevoie de: (1) O viziune asupra viitorului și o viziune clară a țintei spre care vă îndreptați; (2) O strategie solidă pentru a ajunge în acel punct; (3) instrumentele care să convingă persoanele cheie – colegi, coechipieri, membri ai familiei și așa mai departe, să împărtășească o viziune și o strategie comune, (4) punerea în aplicare efectivă. ”Fiecare trebuie să își schimbe gândirea față de viitor, un viitor care este brăzdat de schimbări, provocări și riscuri. Este un nou tip de viitor... Se apropie schimbări majore pe care eu le numesc ”viitorul extrem”. Este un viitor extraordinar de dinamic, turbulent și multidimensional”.

Cinci factori, consideră Canton, vor defini viitorul extrem. (op. cit., 18).

”1. Viteza. Ritmul schimbărilor va fi amenințător, acoperind o multitudine de domenii și va atinge toate aspectele vieții.

2. Complexitatea. Un salt cantitativ înregistrat de forțe aparent fără legătură între ele va avea un efect direct asupra tuturor aspectelor lumii noastre, de la stilul de viață la muncă și până la siguranța națională și personală.

3. Riscul. Riscuri noi, riscuri mai mari și mai multe amenințări, de la teroare și crimă până la răsturnări economice globale, vor reconfigura fiecare aspect al vieții.

4. Schimbarea. Transformări radicale la locul de muncă, în comunitate și la nivelul relațiilor vă vor constrânge să vă adaptați rapid la schimbările radicale.

5. Neprevăzutul. Uneori pozitive, alteori dificil de imaginat, elementele – surpriză vor deveni o trăsătură cotidiană a vieții fiind deseori o provocare pentru sensibilitate și logică.”

La nivelul individului tendințele și caracteristicile viitorului extrem atrag fenomene și efecte noi, neprevăzute ce trebuie să stea în atenția psihologului, să fie descifrate, prevenite, conturate oportunitățile dar și anunțate față de populația adultă și comunitate. Este necesar ca specialiștii din domeniul educației să contureze viziunea legată de viitor, strategiile și metodologiile de lucru pentru a o realiza în concordanță cu schimbările și

efectele așteptate la nivelul individului. Futurologii consideră că viitorul individului va fi configurat de tendințe care deja se fac percepute:

”Respectarea dreptului la intimitate va trebuie să devină un drept fundamental al indivizilor”;

”Indivizii trebuie să fie vigilenți pentru a se proteja față de ingineria informației care le-ar putea limita libertățile personale”;

”Se conturează un periculos război între organizațiile globale, guverne și religie, concurând între ele pentru a controla drepturile, gândirea și libertățile indivizilor”;

”Adevărata amenințare pentru drepturile individului se vor contura pe nesimțite și în timp. Este vorba despre o insecuritate sporită determinată de înmulțirea furtunilor de identitate, accentuarea terorismului, înrăutățirea situației sau a crizelor” (Canton, J., 2006, 295).

Aceste tendințe ce acționează în dinamica viitorului într-o societate a cunoașterii oferind paradoxal o fațetă fericită a progresului și bunăstării sporite a individului concomitent cu o fațetă plină de amenințări privind libertatea, identitatea, sănătatea, profesia, familia etc. constituie o provocare majoră pentru pedagogi și psihologi chemați să inventeze, să elaboreze strategii performante de transformare a problemelor și crizelor, cu care se confruntă și se vor confrunta indivizii, în oportunități de aur. Maria I. Carcea (2008, 146) avansează ideea posibilității restructurării sistemului educațional prin definirea unei direcții de intervenție explicit focalizată pe realizarea funcției sociale a educației, pe pregătirea persoanei pentru exigențele noii societăți, anume, educația pentru cunoaștere științifică. Educația pentru cunoaștere ”va redefini actuala paradigmă educațională prin configurarea ”cunoașterii cunoașterii” într-un deziderat al devenirii fiecărui membru al societății cunoașterii”. Autoarea prefigura aceste direcții în anul 2008. Constatăm că se extinde implementarea programelor structurate de autocunoaștere, intercunoaștere, autodezvoltare, cooperare pentru a genera competențe sociale superioare de care omul are nevoie pentru a valorifica optim situațiile sociale complexe cu care se confruntă.

XIII.2. Dezvoltarea personală în societatea cunoașterii

Pedagogia științifică incumbă principii și metode empiric validate, precum și rezultate ale cercetării științifice. Pentru desemnarea acțiunii practice de intervenție socială în evoluția unei persoane se folosește conceptul de "educație" (Carcea, M.I. și Farcaș, G., 2008, 13). Abordările pluri și interdisciplinare ale realității educative presupun îmbinarea complexă a componentelor pedagogice, psihologice, manageriale, economice. Așadar, dezvoltarea personală în societatea cunoașterii reprezintă un domeniu interdisciplinar în care se valorifică metode pedagogice, psihologice, de consiliere școlară și profesională, de self-management.

Într-o viziune personală asupra viitorului realizată pe baza Modelului Creativ Brâncușian elaborat de noi cu un deceniu în urmă, consider că o strategie eficientă și performantă în pregătirea oamenilor pentru a se adapta și depăși fenomenele și tendințele viitorului extrem este proiectarea programelor de dezvoltare personală, susținute pentru populație de eforturile conjugate ale psihologilor de familie, terapeuți, clinicieni, psihologi școlari, pedagogi etc.

Două mai forțe afirmate în psihologie în secolul XX au fundamentat concepția cu privire la dezvoltarea personală: a) Psihologia umanistă prin C. G. Jung (precursor), C. R. Rogers, Ab. Maslow, V. Pavelcu, I. Holban, N. Mărgineanu; ultimii mai psihologi români și psihologia transpersonală prin S. Grof, R. Assagioli, J. Lili, I. Mânzat.

În România este recunoscută Contribuția Școlii SPER de psihologie dezvoltată prin concepția psihologului de excepție, profesor dr. Iolanda Mitrofan care a elaborat conceptul de dezvoltare personală pe fundamente originale inovatoare ale psihoterapiei experiențiale a unificării.

Dezvoltarea personală este un proces complex numit individuire de C. G. Jung sau procesul devenirii sinelui, în accepțiunea Mariei Tănase Mânzat sau procesul împlinirii sinelui în concepția lui Erich Fromm, Erik Erikson, R. Assagioli etc.

Ovidiu Brăzdău (2000, 243) aprecia că procesul împlinirii sinelui are două etape:

1. Dezvoltarea personală – asimilarea Eului de către Sine;
2. Dezvoltarea transpersonală – transcenderea totală a Eului.

Procesul de împlinire a Sinelui este denumit de R. Assagioli (1939, 10 apud Brăzdău, O., 2000, 246), psihosinteza, un proces transformativ, care are ca obiectiv de atins pacea, armonia și forța. Ca proces, împlinirea Sinelui are patru etape:

Etapa I: Cunoașterea deplină a personalității noastre

Etapa II: Controlul diferitelor elemente ale personalității

Etapa III: Descoperirea sau crearea unui centru de unificare a personalității spre care să se îndrepte toate eforturile individului.

Etapa IV: Psihosinteza. Prin psihosinteză, individul după ce și-a stabilit un centru de unificare a personalității și construiește o nouă personalitate în jurul centrului stabilindu-și un plan de acțiune interior, dar aprecia Assagioli puține ființe își ating scopul.

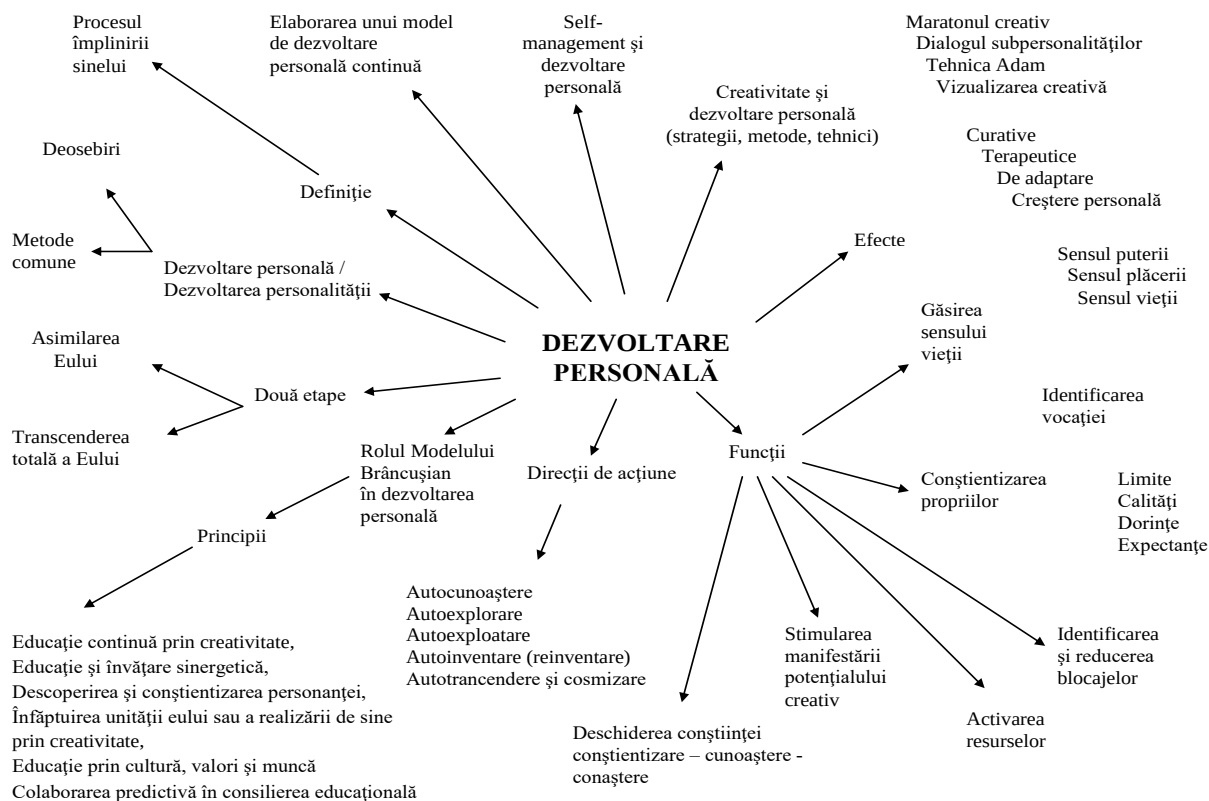
Toți marii psihologi transpersonalisti printre care amintim pe Ken Wilber, Ab. Maslow, I. Mânzat, Anca Munteanu etc., consideră că dezvoltarea personală se continuă cu transcenderea Eului prin procesul denumit dezvoltare transpersonală.

Dacă în balanța existențială a fiecăruia vom pune pe un taler dezvoltarea personalității și pe celălalt dezvoltarea personală și transpersonală a individului, caracteristicile viitorului extrem vor înclina balanța în direcția dezvoltării personale continue. Viziunea complexă a viitorului implică și impune cu forța necesității, o viziune asupra dezvoltării personale delimitând principii, etape și modalități de realizare a obiectivelor pentru apropierea de scopurile fixate la nivelul individual și al umanității.

XIII.3. Principii educaționale și direcții de acțiune în dezvoltarea personală

În viziunea Modelului Brâncușian, noi concepem procesul dezvoltării personale ca un proces evolutiv – transformativ ce trece prin mai multe faze, are funcții și efecte numeroase în planul complex al personalității.

Pentru uz didactic am cartografiat procesul dezvoltării personale (**fig. 1**) deoarece considerăm că psihologul școlar trebuie să cunoască principalele principii, etape și direcții de acțiune în inițierea și antrenarea elevilor, profesorilor, părinților etc. în procesul dezvoltării personale.



Harta mentală – elaborată de prof.univ.dr. Mariana CALUSCHI

(Fig. 1. Harta mentală – Dezvoltare personală)

Între principiile ce stau la baza proiectării programului nostru de dezvoltare personală prin creativitate, noi înscriem:

1. Principiul educației continue prin creativitate
2. Principiul educației sinergetice
3. Principiul descoperirii și conștientizării personanței
4. Principiul înfăptuirii unității eului sau al realizării de sine prin creativitate
5. Principiul descoperirii și exploatării oportunităților
6. Principiul educației prin cultură, valori și muncă (P. Andrei)
7. Principiul consilierii educaționale pentru dezvoltare personală și transpersonală.

Aceste principii sunt activate în atragerea și înscrierea partenerilor și clienților în cele cinci direcții de acțiune: (1) autocunoașterea, (2) autoexploatarea și

autoexperimentarea, (3) autoexploatarea (4) autoinventarea/ reinventarea, (5) autotranscendere și cosmizare.

În antrenamentele noastre de dezvoltare personală am elaborat și utilizăm strategii, metode și tehnici de creativitate, didactice sau terapeutice, cum sunt: Maratonul Creativ, Tehnica Adam, Dialogul la Masa Tăcerii cu Rebelul Interior, Copilul Mic, Strămoșul Comun și Nepotul Bizar etc. Urmărim ca prin acceptarea și antrenarea în procesul dezvoltării personale, a împlinirii Sinelui și realizării de sine elevul, studentul, clientul să-și elaboreze un model propriu de dezvoltare personală continuă.

Funcțiile dezvoltării personale: de conștientizarea propriilor calități, limite, dorințe, temeri, expectanțe; de identificarea și reducerea blocajelor, de deschiderea conștiinței prin accesarea fluxului personalității, de activarea resurselor, de identificare a vocației și de găsire a sensului vieții se multiplică într-o societate a cunoașterii ce evoluează spre o viitoare societate a renașterii spirituale, așa cum apreciază Ion Mânzat și Maria Mânzat, (2011, 11-13), Gary Zukav (2009, 196).

Într-o societate a cunoașterii rolul psihologului practician este de a contribui la renașterea spirituală a celorlalți. Suntem actori ai renașterii spirituale de la acest început de mileniu al cărui prim deceniu a conturat cu claritate ideea necesității reechilibrării balanței psihic – fizic, spirit – materie etc. Dezvoltarea personală ca drum, cale și principal proces al devenirii conștiente și de împlinire a Sinelui în ”Școala Pământului” este cerută de însăși evoluția omului, de esența sa divină, de inteligența materiei.

Toate descoperirile din varii domenii de cercetare și de activitate susțin și impun procesul dezvoltării personale, al educației pentru afirmare de sine și valorificare a întregului potențial, al talentului și creativității în tehnică, artă, știință sau alte domenii, ca scop al progresului umanității și țel al existenței noastre pe pământ.

Bibliografie:

- Brăzdău, Ovidiu. (2000). *Procesul împlinirii Sinelui. Cercetare teoretică și experimentală*, în vol. Psihologia sinelui. Un Pelerinaj spre Centrul Ființei . Mânzat, I. (coord.). (235-275). București: Editura Eminescu.
- Canton, James. (2010). *Provocările viitorului. Principalele tendințe care vor reconfigura lumea în următorii 5, 10, 20 de ani*. Iași: Editura Polirom.
- Carcea, Maria Ileana și Farcaș, Genoveva. (2008). *Pedagogie*. Iași: Editura Politehnia.
- Gardner, Howard. (2006). *Fine minds for the future*, U.S.A: Harvard Business School Press Boston, Massachusetts.
- Mânzat-Tănase, Maria. (2000). *Individuarea sau a deveni propriul sine*, în vol. Psihologia sinelui. *Un Pelerinaj spre Centrul Ființei*. Mânzat, I. (coord.). (155-179). București: Editura Eminescu.
- Mânzat, Ion și Mânzat-Tănase, Maria. (2011). *Începe renașterea spirituală* în vol. Kreatikon. Creativitate. Formare. Performanță. (11-13). Iași: Editura Spiru Haret.
- Mânzat, Ion. (coord.). (2000). *Psihologia Sinelui. Un Pelerinaj spre Centrul Ființei*, București: Editura Eminescu.
- Mitrofan, Iolanda. (2004). *Terapia unificării. Abordare holistică a dezvoltării și a transformării umane*. București: Editura Sper.
- Naisbitt, John. (2006). *Mind set! Programează-ți mintea pentru a înțelege viitorul*, Prahova: Editura Antet XX Press.
- Zukav, Gary. (2009). *Lăcașul sufletului*. București: Editura Curtea Veche.