

STUDII ȘI CERCETĂRI: ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

PREMISE PSIHOLOGICE ȘI PEDAGOGICE ALE GHIDĂRII ÎN CARIERĂ

Otilia DANDARA

Catedra Științe ale Educației

Career guidance, as part of the educational process is necessary and important because it is based on psychological and pedagogical assumptions.

Psychological premises are outlined in the psychology of work that expresses the relationship between employee and his or her employment context.

In a relatively new aspect this relationship is expressed in terms of technological progress.

Psychological personality defines personality as both an internal and external relational system.

From the pedagogical perspective, education is regarded as an essentially phenomenon placed at base of world evolution.

Rapport between need and demand for education makes career guidance be required.

Identificarea reperelor teoretice din punct de vedere psihologic este destul de dificilă. Discernământul pentru o singură ramură/domeniu al psihologiei ne-ar plasa pe o pistă greșită, deoarece procesul complex de ghidare în carieră, în corelație cu complexitatea raporturilor dintre persoană și piața muncii, condițiile de viață, necesită o abordare intradisciplinară (abordări integrative în baza resurselor unor domenii din psihologie), precum și abordări interdisciplinare. Implicarea psihologiei în domeniul ghidării în carieră este destul de largă, încât, după cum menționa Dana Castro în *Les interventions psychologiques dans les organisations*, este necesară valorificarea posibilităților „psihologiei sociale, psihanalizei, psihologiei diferențiale care susțin acțiunea în vederea acompanierii/ghidării persoanei în alegerea traseului profesional” [1].

La o primă reflecție asupra problemei, putem apela la reperatele ce țin de psihologia muncii, însă acest domeniu este preocupat preponderent de relația: om/persoană-mediul de activitate profesională. Cu toate acestea, constatăm influența unor teorii ale psihologiei muncii care au constituit un reper considerabil în constituirea procesului de ghidare în carieră – taylorismul, ce-și pune drept scop optimizarea industrială prin selectarea reușită și constatarea compatibilității dintre persoană și activitatea sa profesională. În lucrarea sa de referință M.Popa lansează următoarele principii ale managementului științific:

1. Înlocuirea muncii bazate pe reguli institutive cu studiul științific al sarcinii muncii.
2. Selecția științifică, instruirea și formarea fiecărui muncitor, în loc de a-l lăsa să progreseze singur.
3. Cooperarea cu muncitorii pentru a se garanta respectarea metodelor științifice.
4. Împărțirea sarcinilor între manageri și muncitori, astfel încât primilor le revine sarcina de a promova principiile științifice, iar celorlalți – îndeplinirea sarcinilor de muncă [2].

Meritul lui F.W. Taylor a constat în promovarea ideii privind necesitatea implicării organizației/instituției în proiectarea și evoluția în carieră a persoanei. Din contextul psihologiei muncii putem valorifica preocuparea și reperatele teoretice ale relației dintre individ și organizație care constituie o problemă-cheie în ghidarea adulților în carieră. În condițiile creșterii complexității organizației/instituției, diversificării rolurilor profesionale în organizație, tendinței de integrare a diversității și complementarității funcționale a subdiviziunilor și fazelor de producere și desfășurare/ofrire de servicii, rolurile profesionale au o conotație destul de complexă. Din

abordarea teoretică a analizei muncii, reflectate în lucrarea lui Panagides-Busch *Job Analysis Techniques*, prezentată în 2005, se desprind și idei-cheie necesare ghidării în carieră, precum:

- evoluția carierelor individuale;
- cerințele de instruire de bază;
- interacțiunile personale de serviciu;
- abilitățile și competențele individuale;
- cunoștințele specifice fiecărui loc de muncă;
- fixarea nivelului de exigență decizională [3].

Apreciind importanța fenomenului transferului terminologic, considerăm util a valorifica un concept al psihologiei muncii – fiabilitatea umană. Fiabilitatea umană descrie capacitatea unei persoane de a rezolva anumite sarcini în conformitate cu finalitățile planificate, rezistența la factori perturbatori și lipsa unor conduite care să compromită atingerea obiectivelor [4]. Această definiție generală face referire implicită la stabilitatea comportamentului uman, aflat sub influența unor surse de variabilitate.

Fiabilitatea umană se apreciază drept calitatea de a avea o atitudine pozitivă, de a fi responsabil de adoptarea unei linii de conduită care nu aduce prejudicii. Această idee-cheie o putem plasa la baza elaborării unui proiect de carieră și constituie esența managementului carierei.

Dacă privim autorealizarea profesională prin prisma succesului realizat în stabilirea unei compatibilități om-profesie, adaptarea persoanei la muncă constituie un proces cu substrat psihologic accentuat. De fapt, prin ghidarea în carieră educatorul susține educabilul în proiectarea carierei, astfel încât contextul profesional ales să favorizeze integrarea prin adaptarea la muncă. Din perspectiva acestei abordări, esența psihologică a adaptării este reflectată în teoria adaptării la muncă, cunoscută în literatura de specialitate ca Minnesota Theory Adjustment, enunțată de Dawis și Lofquist [5].

Din punctul de vedere al psihologiei muncii, adaptarea se produce valorificându-se două concepte: mediul de muncă, prin care se înțelege mediul organizațional care guvernează activitățile de muncă și personalitatea profesională, prin care se înțelege resursele și caracteristicile individuale angajate în procesul muncii.

Adaptarea este implicată în faza inițială a integrării într-un mediu de muncă și, ulterior, ori de câte ori apare o schimbare la nivelul acestuia, schimbări pot să apară și la nivel individual (maturizarea, modificări ale aspirațiilor și motivației personale etc.), afectând starea de adaptare și generând presiuni de reconfigurare a acesteia.

Atât mediul, cât și individul trebuie să continue să îndeplinească reciproc așteptările privind adaptarea la muncă, pentru ca interacțiunea să fie menținută. Gradul în care acest lucru se realizează poate fi numit „corespondență”.

Adaptarea la muncă este un proces de deținere și menținere a corespondenței. Adaptarea la muncă se manifestă prin satisfacția individului față de mediul său de muncă și prin satisfacția mediului de muncă față de aportul individului. Elementul „corespondenței, ca premisă a satisfacției individ-mediul de muncă”, este determinat în autorealizarea profesională, fapt care-l plasează drept criteriu de bază în opțiunea profesională. Abordarea psihologică a individului în mediul organizațional are drept fundament presupunerea elementară că atât individul, cât și organizația vor „funcționa mai eficient” cu cât vor fi mai bine potriviți [6].

În scopul sporirii concordanței au fost formulate anumite reflecții de către W.C. Borman și R.J. Klimosky (Borman W.C., Klomosky R.J. *Stability and Change in industrial and Organizational Psychology*. - In *Handbook of Psychology: Industrial and Organizational Psychology* (vol.12): John Wiley&Sons, 2003).

Autorii au formulat următoarele supoziții:

- ✓ Atât organizația (mediul de muncă) cât și individul sunt entități relativ consistente și neschimbătoare, fiecare dintre ele pot fi evaluate identificându-se caracteristicile, astfel încât pot fi selecționate fie persoane potrivite pentru o anumită organizație, fie organizații potrivite pentru anumite persoane.
- ✓ Atât organizația, cât și persoana pot fi modificate pentru a fi aduse la numitor comun.
Persoanele pot fi modificate prin procese de formare și instruire.

Din cele relatate până acum constatăm că concordanța/potrivirea nu este doar o stare, ci un proces [7]. Ideile expuse *supra* orientează spre necesitatea alegerii/opțiunii profesionale în baza „potrivirii/compatibilității”, dar exprimă și condițiile psihologice de obținere a fenomenului prin intervenția educațională.

Fenomenul integrării sociale, ca finalitate a ghidării în carieră, este abordat din perspectiva necesității asigurării unei vizibilități a relațiilor sociale, a unei protecții persoanei contra atacului altor membri ai orga-

nizației, din perspectiva necesității formării, susținerii și dezvoltării competențelor, prin transmiterea unei culturi a meseriei și prin achiziționarea deprinderilor [8].

Reperere psihologice ale ghidării în carieră își demonstrează importanța prin necesitatea susținerii persoanei și acordării ajutorului în depășirea ambiguităților și incertitudinilor. Unul dintre obiectivele ghidării constă în depășirea indeciziilor în raport cu traseul profesional.

Pornind de la reperere psihologiei muncii, care are ca obiect de studiu relația dintre organizație și persoană, accentul preocupărilor devine persoana, deoarece ghidarea în carieră își începe preocupările de la evoluția reprezentărilor [9]. Prin ghidarea în carieră sunt aduse date, informații noi sau sunt restructurate datele/informațiile deja cunoscute. Informația are scopul de a dezvolta sensul discernământului beneficiarului și de a crea o viziune integrată despre el însuși și despre traseele profesionale posibile. Conștientizăm, deci, necesitatea repererilor teoretice/epistemologice ale psihologiei personalității, care abordează personalitatea, după cum se exprimă M.Golu, „ca un sistem dinamic deschis” [10]. În acest context este pusă în aplicare paradigma integraționist sistemică, în care se recunoaște și se operează atât cu partea, cât și cu întregul, fără a reduce partea la întreg sau întregul la parte [11].

Pentru procesul de ghidare în carieră, ținând cont de esența și specificul fenomenului, o importanță deosebită are orientarea dinamică, ce se întemeiază pe admiterea caracterului devenit și evolutiv al organizării interne a personalității și a principiului variabilității temporare individuale. Esențial din punct de vedere psihologic este să se pună în evidență, să se caute și să se descopere legitățile dinamicii situaționale și temporale ale comportamentului [12].

Orientarea dinamică are la bază trei ipostaze: internalistă, proiectiv-externalistă și interacționistă.

Dacă ipostaza internalistă are la bază teoria instructuală a lui W.M. Dugoll și se bazează pe descărcările energetice spontane care se produc în interiorul inconștientului, ipostaza proiectiv-externalistă este bazată pe teoria câmpurilor lui K.Lewin, conform căreia dinamica personalității este imprimată din afară sub acțiunea câmpurilor externe. Sub influența acestora individul își identifică obiectul-scop, asupra căruia își proiectează tendința determinată actualizată. Ipostaza interacționistă se bazează pe teoria sistemelor. Dinamica unui sistem este o funcție de timp. Personalitatea o apreciem drept un sistem dinamic de autoreglare, evolutiv, căruia îi sunt caracteristice cele trei segmente ale dinamicii: ascendent, staționar și descendent [13].

Cele prezentate exprimă esența personalității dată de către G.Allport: „Personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic” [14].

Din perspectiva repererilor teoretice enumerate, o importanță deosebită au relația și interacțiunea. Poate fi stabilită o concordanță logică, non-întâmplătoare, între gradul de complexitate și diversitate internă a unui sistem și diversitatea tipologică a relațiilor care-l definesc [15]. Relațiile pot fi impuse și constante (ca, de exemplu, rolurile profesionale) și relații liber-opționale (ca, de exemplu, comunicarea cu grupurile spontane).

Reciprocitatea relaționării face ca personalitatea să nu fie și să nu se opună ca o entitate singulară lumii, ci să ființeze circumscrisă și integrată în aceasta. Respectiva constatare este esențială pentru analiza și interpretarea raportului dintre solicitările interne și cele externe, dintre individ și mediul său sociocultural în care trăiește.

În funcție de raportul de forțe care se stabilește pe plan psihic intern (atât la nivel conștient, cât și inconștient) între ipseitate și alteritate, personalitatea se va caracteriza printr-un grad de inserție și integrare socioculturală mai mare sau mai mic [16]. Numai luată într-un context relațional specific personalitatea își va dezvălui și va pune în evidență disponibilitățile, trăsăturile și capacitățile sale, prin care tinde efectiv să se integreze și să se afirme în lume.

O posibilitate de realizare a potențialului individual este realizarea prin carieră, care în esență constă în crearea unui spațiu relațional, definibil prin tot cu ceea ce individul interacționează în decursul realizării funcțiilor/rolurilor profesionale, acesta constituind un spațiu relațional efectiv. Spațiul relațional are un caracter relativ și tranzitoriu – constatare teoretică ce argumentează necesitatea ghidării permanente a persoanei în scopul susținerii în procesul de schimbare a ipostazelor profesionale. Deoarece mediul socioeconomic și profesional, piața muncii, este într-o continuă schimbare, personalitatea trebuie să-și mențină câmpul relațional în concordanță cu aceste schimbări. În acest context constatăm și adevărul că fiecare persoană are propriul său „spațiu relațional” prin care se deosebește de ceilalți itemi și prin care se definește pe sine în mod esențial [17]. Pornind de la anumite reperere și considerații metodologice comune, ghidarea în carieră are drept scop susținerea persoanei în proiectarea carierei, care este un proces individualizat.

Importante pentru sistemul personalității sunt legăturile terțiare. Spre deosebire de cele secundare, care au la bază stimulenți concreți, acestea se formulează pe baza sensului, prin raportarea la stările proprii de motivație și la un ansamblu de norme și etaloane axiologice, elaborate și instituite sociocultural, ca factori reglatorii externi.

Însă, spre deosebire de științele exacte, în psihologia personalității trecerea de la un model general la „cazul individual” nu este niciodată rectilinie și corespondența niciodată perfectă [18].

O altă idee-cheie, pe care o desprindem din psihologia personalității și pe care o plasăm la baza metodologiei de ghidare în carieră, este că personalitatea constituie un sistem real cu cea mai dezvoltată și diversificată capacitate de autoreglare. Prin autoreglare înțelegem proprietatea sistemului de a controla efectele acțiunilor sale și de a folosi informația despre aceste efecte pentru perfecționarea și optimizarea acțiunilor următoare. Nu în zădar considerăm că factorul-cheie în proiectarea carierei este persoana însăși și toate direcțiile, acțiunile-finalități le identificăm cu acțiunile persoanei (autoinformarea, autocunoașterea potențialului individual, autoformarea sistemului de valori, autopromovarea). Utilizăm în acest context reperele teoretice emise de M.Golu, conform cărora autoreglarea poate fi: homeostatică/de stabilizare, de optimizare și de dezvoltare [19].

Esența procesului de proiectare a carierei și implicarea în acest proces pe parcursul întregii vieți are la bază fenomenul psihologic al personalității ca sistem intrinsec activ, apt să răspundă nu doar la stimulii externi, ci și să întreprindă acțiuni pe cont propriu, în virtutea unor stări interne de necesitate și a unor scopuri deliberat formulate.

Din perspectiva abordărilor pedagogice, desprindem câteva circumstanțe care justifică necesitatea ghidării în carieră.

Educația, ca fenomen, generează condiții de fuzionare a condițiilor sociale și individuale.

În contextul perioadei pe care o parcurgem, fiind influențată de evoluția tehnico-științifică, educația, începând cu a doua jumătate a sec. al XX-lea, a cunoscut o expansiune considerabilă exprimată într-un proces profund și semnificativ.

Din perspectiva aprecierii ponderii/importanței, educația a influențat schimbul/raportul fenomenelor esențiale/de esență ce au avut loc în lume. Dacă secole în șir ea a fost considerată drept efect al dezvoltării/evoluției economice și sociale, în ultimele decenii premisele condiționării s-au schimbat. În raportul UNESCO din anii '70 se stipula: „Dacă aruncăm o privire de ansamblu asupra evoluției în timp a fenomenului educativ, constatăm cu ușurință că progresele educației însoțesc pe cele economice și, în consecință, evoluția tehnicilor de producție, fără a fi prea ușor de diferențiat cauzalitățile respective în complexitatea interacțiunii lor” [20]. Această teză este susținută și în lucrarea lui Ph.Coombs, care pune la îndoială vechea teorie precum că dezvoltarea economică și cea socială sunt procese ce se deosebesc/sunt diferite, și prima o posedă pe a doua. Autorul consideră că evoluția acestor aspecte este inseparabilă și că se condiționează reciproc [21].

Vom aborda educația ca condiție primordială a umanului, ca fenomen de esență pus la baza existenței lumii, ca proces determinant al dinamismului social. Toate aspectele analizate anterior din perspectivă filosofică, sociologică și psihologică au la bază educația – fenomen de sorginte pedagogică.

După cum menționa V.Pâslaru, educația răspunde principiilor totalității, plinității, universalității și perezității [22].

Importanța fenomenului educațional este determinată de însăși caracteristica de esență a educației: educația are caracter perfectibil. Caracterul perfectibil al educației se extinde, datorită universalității sale, asupra tuturor sferelor vieții și societății. „Educația este suficientă sieși, adică însăși educația arată societății cum trebuie să fie aceasta, care trebuie să fie atitudinea societății față de educație, precum și cum trebuie să fie omul și societatea” [23].

Scopul principal al educației – ameliorarea calității umane, ameliorarea calității vieții. Doar că în perioada contemporană, când lumea a făcut un salt în diversitate, complexitate și viteză, în educație s-au produs schimbări de ordin cantitativ și calitativ, deoarece finalitățile acestui proces s-au schimbat în concordanță cu rezultatele așteptate: omul de la care se cere deținerea unor altor dimensiuni ale ipostazei intelectuale, morale și practice. Potențialul uman trebuie să corespundă și chiar să avanseze evoluția tehnologiilor moderne. Devine din ce în ce mai complex procesul de integrare socială (socioprofesională), se multiplică și se diversifică fenomenul excluderii sociale. Pe piața muncii se accentuează fenomenul necorespunderii cererilor activității profesionale cu capacitățile și competențele indivizilor. Problema nu se rezolvă în baza criteriului cantitativ și acest criteriu nu mai este unul de bază în stabilirea sau pronosticarea potențialului pieței muncii. După cum men-

ționează A.Toffler, contextul actual de viață a dat naștere persoanei „non-tranzabile” [24]. Perioada industrială a lansat ideea intertranzabilității pieselor, situație care s-a transmis și asupra poziției profesionale (evident, și sociale) a angajatorilor. Datorită revoluției tehnico-științifice, angajații devin din ce în ce mai puțin intertranzabili. Pentru a corespunde cerințelor socioprofesionale, este nevoie de o investiție în educația persoanei; or, acest proces devine din ce în ce mai costisitor și de durată. Acest fenomen generează o schimbare considerabilă în structura și în raporturile relaționale ale macrosocialului în contextul căruia crește rolul educației.

Cerințele sociale sunt originea nevoilor/trebuințelor educaționale. Dacă ne întoarcem la esența funcționalității procesului educațional (calitatea educației – calitatea vieții), determinăm că nivelul de calitate a educației este direct proporțional cu capacitatea societății de a răspunde creșterii nevoii/nevoilor educative (de educație). Ph.Coombs consideră că cererea de educație și nevoile educaționale nu sunt sinonime. Nevoile sunt uneori superioare cererii sociale de educație, precum, reciproc, cererea poate fi superioară nevoilor. Din aceste considerente, conceptorii procesului educațional, factorii decizionali trebuie să proiecteze educația pentru a preîntâmpina și rezolva problemele de neconcordanță [25].

Reieșind din creșterea permanentă a complexității procesului educațional, precum și din relația dintre educație și societate (rolul educației în societate), determinăm necesitatea prezentării unor tendințe ale educației care s-au conturat în ultimele decenii:

a) Dezvoltarea educației considerată la scară planetară tinde să preceadă nivelul dezvoltării societății.

b) Educația trebuie să-și propună în mod conștient să pregătească oamenii pentru tipuri de societate care încă nu există. Secole în șir educația a avut funcția să reproducă societatea existentă, dar această mutație se explică cu ușurință, dacă se compară stabilitatea relativă a societăților trecute cu evoluția accelerată a societății contemporane.

c) Înlătură unele produse ale educației (a educației instituționalizate). Acest fenomen de ordin economic, social, psihologic se explică prin faptul că accelerația evoluției tinde să accelereze decalajul care există normal între structuri, pe de o parte, și infrastructuri și suprastructuri, pe de altă parte [26].

Aceste tendințe au ca finalitate dezvoltarea umană. În context actual, perspectiva asupra dezvoltării umane depășește modul îngust, utilitar de a privi educația, care are alt scop decât acela de a furniza economiei mână de lucru calificată: ea (educația) trebuie pusă/axată pe ideea că ființa umană nu este mijlocul, ci însuși justificarea dezvoltării [27]. Unul dintre principalele scopuri ale educației este să ajute mentalitatea să-și țină sub control propria dezvoltare.

După cum menționa G.Văideanu, este necesar să acordăm atenție educației și calității ei. Deoarece pe termen lung, prin educație, se rezolvă toate tipurile de probleme, asigurându-se progresul temeinic al unei societăți [28].

Ca fenomen social ce asigură evoluția societății, putem identifica anumite caracteristici ale educației.

a) Problematika educației este complexă și trebuie tratată în termeni de complexitate. Ea nu se supune unor măsuri despartate, eterogene, pripite, ci pretinde strategie globală, flexibilă anticipativă.

b) Avertismentul complexității îi privește pe toți factorii educaționali, iar avertismentul subtilității este dedus din faptul că educația este un efort de modelare și automodelare a spiritelor [29].

Aprecierea educației ca conexiune a tendințelor interne și externe, orientarea spre persoană și de la persoană ne îndreaptă spre elucidarea funcțiilor acestui fenomen la nivel funcțional-structural și la nivel contextual. Prezentarea educației la nivel funcțional-structural reflectă esența procesului din perspectiva de formare-dezvoltare permanentă a personalității. Din această perspectivă, educația constituie consecința socială a activității de formare-dezvoltare a personalității. S.Cristea identifică caracterul obiectiv al educației, ale cărei funcții sunt traduse în practica socială prin acțiuni pedagogice concrete, prin intermediul finalităților educației, care au și un caracter subiectiv, în sensul că sunt elaborate periodic prin diferite decizii macrostructurale și microstructurale [30].

Perspectiva abordării educației determină atât funcțiile acesteia, cât și structura procesului educațional. S.Cristea menționează că, datorită complexității sale ontologice, dar și epistemologice, educația reprezintă „o structură invizibilă a realității sociale”, dincolo de evidențele sale aparente care întreprinde, pe de o parte, descriptivismul centrat asupra comportamentelor externe, iar, pe de altă parte, spiritul fenomenologic înclinat spre extrapolarea impresiilor interne; din această perspectivă, cele mai importante elemente ale structurii procesului educațional sunt educatorul și educatul [31].

Din punctul de vedere al corelației funcționale dintre actanții și elementele esențiale (de bază) ale procesului educațional (educatorul și educatul), distingem o structură de funcționare: finalitățile, conținutul, tehnologiile, evaluarea.

Dacă abordăm educația ca eveniment (anterior am abordat-o ca fenomen) social, stabilim necesitatea concretizării/determinării situației educaționale, ajungem să conturăm contextul educațional, cadru în care se desfășoară educația. Această perspectivă vine dinspre câmpul psihosocial și se contopește în ambianța educațională. După cum remarcă S.Cristea, „situația educativă rezultă din diferite contexte și este condiționată de calitatea spațiului pedagogic, de timpul pedagogic, de stilul pedagogic existent sau promovat la nivelul societății sau al comunității de referință” [32].

Punând în lumină aceste două perspective de esență ale educației, constatăm orientarea de esență a fenomenului și evenimentului social, care are drept misiune formarea personalității umane în și pentru societate. Determinante în acest sens sunt formarea mentalității ce incumbă sistemul de atitudini și valori, la nivel de direcționare și atribuire a sensului comportamentului/acțiunilor, precum și a sistemului de cunoștințe și capacități ce atribuie funcționalitate și utilitate socială acțiunilor. Din această perspectivă, putem stabili dimensiunile educației:

- educația ca valoare;
- educația ca sistem;
- educația ca proces;
- educația ca rezultat [33].

Educația ca valoare și ca rezultat sunt niște dimensiuni ale esenței, iar educația ca proces și ca sistem constituie dimensiunile acțional-funcționale și contextuale ale educației. Interdependența dintre aceste dimensiuni este incontestabilă. Ipostazele de premisă și efect se condiționează reciproc și alternează în funcție de etapa evenimentului. Calitatea educației determinată de aceste dimensiuni rezidă în abordarea integrativă. Drept reper teoretic în acest sens este teoria integralității, dedusă și conturată conceptual de T.Callo: „A integra înseamnă a aduna părțile în așa mod încât rezultatul să depășească suma acestor părți” [34]. Parafrazând definiția, ne exprimăm opinia că integrarea dimensiunilor educației constă în conexiunea și fuzionarea acestora prin intercondiționare și susținere reciprocă. Această intercondiționare și fuziune generează supravaloarea/valoarea adăugată a educației exprimată prin calitatea educației, fenomen ce produce evoluția calitativă a societății. Dereglarea fuzionării dimensiunilor educației generează stări de criză, incertitudine, deoarece societatea este lipsită de mecanismul ce produce „saltul social”, promovarea acesteia într-o ipostază relativ nouă.

Esența teoriei integralității este reflectată în criteriile integralității, evidențiate de către Л.Василевский și П.Полян:

- a) funcționalitatea, adică posibilitatea de a îndeplini anumite funcții (de dezvoltare, de îmbunătățire);
- b) caracterul unitar, totalitatea unui substrat sistemic, caracterul continuu al dezvoltării și funcționalitatea sistemului în timp și spațiu;
- c) caracterul emergent, care presupune diferența dintre suma și elementele sale componente;
- d) caracterul autonom care indică o anumită limitare a sistemului, evidențiată în cadrul mediului său al suprasistemului;
- e) caracterul obiectiv al granițelor;
- f) integralizarea care reflectă caracterul, complexitatea și intensitatea legăturilor din cadrul sistemului. În cazul când se schimbă un element, pot să se producă schimbări în alte elemente componente sau chiar ale sistemului în ansamblu;
- g) caracterul homeostatic, care presupune o siguranță funcțională în interrelaționarea cu mediul ambiant sau cu supersistemul, caracteristic nu unui element, ci sistemului în întregime ca integralitate [35].

Supoziția lui Șt.Buzănescu asupra integralității reflectă esența educației în raportul ipostazelor *intern* – *extern*, din punctul de vedere al procesului: *educator-educat*, din punctul de vedere al contextului: *mediu educațional* – *influență educativă*. Conform lui Șt.Buzănescu, integralitatea comportă o intrare în rezonanță a sistemului integrator, cel în care are loc integrarea cu sistemul integrativ, cel care se integrează [36]. Fuziunea sistemului integrator (concepția educațională, sistemul educațional, procesul educațional) cu sistemul integrativ (omul) generează rezultatul și valoarea educației, care au rol atât de finalitate, cât și de premisă, condiționând persistența educației în timp și spațiu.

Cu toate că am remarcat corelația și interdependența subsistemelor în sistem și a elementelor componente în subsisteme și dificultatea identificării elementului de „start” în acest circuit complex, insistăm asupra unui (sau unor) elemente ce au caracter dinamizator preponderent la nivel structural-funcțional, dar și la nivel contextual.

Acest element atribuie sens și funcționalitate educației și este influențat de fundamentul conceptual ce reperează fenomenul și evenimentul educațional pe anumite considerații teoretice – paradigme. Conceptul de paradigmă în accepția kuhneniană se încadrează în teoria științei, axată pe empirismul logic. În accepția lui T.S.Kuhn, paradigma se caracterizează prin rezultate și metode puternice care atrag adepții (ce constituie o comunitate științifică) și formulează suficiente probleme de rezolvat [37].

O paradigmă nu poate fi pur și simplu echivalată cu o teorie; alături de constatări teoretice, paradigma oferă soluții eficiente la problemele științifice. Cercetarea într-un domeniu este paradigmatică atunci când există mai multe școli științifice concurente.

C.Bîrzea generalizează ideile kuhneniene și deduce că paradigma este o teorie dominantă, dar găsește în scrierile lui Platon și sensul de model și exemplu pentru paradigmă [38].

Pedagogia, ca știință a educației, este considerată de către autor o știință a modelelor [39]. Începând cu sfârșitul secolului al XIX-lea, cu accentuare pe parcursul sec.XX, realitatea educațională (cu preponderență cea formală) a avut la bază o paradigmă, care a influențat toate elementele fenomenului și evenimentului educațional. După cum se exprimă S.Cristea, la momentul actual abordăm problemele educației prin prisma pedagogiei postparadigmatice, un domeniu teoretico-practic care a renunțat la modele deduse în baza unei abordări teoretice, situație în care conceptualizarea procesului educațional și practica educațională nu se reperează rigid și integral pe o singură teorie și nu urmează un singur model „clasic” și „neclasic”, ci admite (în virtutea necesităților) fuziunea elementelor/considerentelor diferitelor abordări, evident a celor compatibile, ce promovează în esență linii directorii ce nu se contrazic, dar se completează reciproc. T.Callo identifică și cauza/premisa schimbării unei paradigme durabile: schimbarea modelului realității, care generează comportamentul ființei umane [40]. Deoarece astăzi nu putem identifica drept reper teoretic un „model pur”, derivat dintr-o teorie a educației, suntem înclinați a adera la ideea expusă de T.Callo, precum că astăzi putem vorbi de o paradigmă integralistă, social-umanistă, energetică și activizantă [41]. Această aderare ne permite acceptarea diverselor abordări teoretice în scopul „construirii” unei viziuni conceptuale și deducerea unor soluții practice pentru rezolvarea problemelor actuale a unui aspect important al educației – ghidarea omului spre autorealizare și recunoaștere socială reflectate în integrare soioprofesională.

Referințe:

1. Castro D. Les interventions psychologiques dans les organisations. - Paris: Dunod, 2004, p.64.
2. Popa M. Introducere în psihologia muncii. - Iași: Polirom, 2008,
3. Ibidem, p.37.
4. Ibidem, p.185.
5. Ibidem, p.256.
6. Ibidem, p.257.
7. Ibidem, p.258.
8. Castro D. Les interventions psychologiques dans les organisations. - Paris: Dunod, 2004, p.61.
9. Ibidem, p.66.
10. Golu M. Dinamica personalității. - București: Paideea, 2005, p.20.
11. Ibidem, p.30.
12. Ibidem, p.31.
13. Ibidem, p.33.
14. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
15. Ibidem, p.41.
16. Ibidem, p.44.
17. Ibidem, p.49.
18. Ibidem, p.52.
19. Golu M. Dinamica personalității. - București: Paideea, 2005, p.74.
20. Faure E. A învăța să fii. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974, p.23.
21. Coombs Ph. La crise mondiale de l'éducation. - Bruxelles: De Boeck Universite, 1989, p.19.
22. Pîslaru Vl. Principiul pozitiv al educației. - Chișinău: Civitas, 2003, p.52.
23. Ibidem.

24. Toffler A. Puterea în mișcare. - Prahova: Antet, 1995, p.214.
25. Coombs Ph. La crise mondiale de l'education. - Bruxelles: De Boeck Universite, 1989, p.36.
26. Faure E. A învăța să fii. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974, p.54-55.
27. Delors J. Comoara lăuntrică. Raport către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru educație în secolul XXI. - Iași: Polirom, 2000, p.64.
28. Văideanu G. Educația la frontiera dintre milenii. - București: Editura Politică, 1988, p.64.
29. Ibidem, p.66.
30. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. - Chișinău: Litera Internațional, 2003.
31. Ibidem, p.81.
32. Ibidem, p.84.
33. Гершунский Б. Философия образования для XXI века. - Москва: Совершенство, 1998, с.34.
34. Callo T. O pedagogie a integralității. Teorie și practică. - Chișinău: CEP USM, 2007, p.10.
35. Ibidem, p.12.
36. Ibidem, p.16.
37. Hügli H. Filosofia în secolul XX. Vol.2. - București: ALL, p.443.
38. Bîrzea C. Arta și știința educației. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998, p.96-97.
39. Ibidem, p.128.
40. Callo T. Școala științifică a pedagogiei transprezente. - Chișinău, Pontos, 2010, p.15.
41. Ibidem, p.17.

Prezentat la 31.05.2012