



unesco



Valentina Bodrug-Lungu
Svetlana Tolstaia

Cercetarea științifică din perspectiva de gen

Suport de curs



CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ DIN PERSPECTIVA DE GEN:

Suport de curs

Autoarele:

Valentina BODRUG-LUNGU,

Doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Svetlana TOLSTAIA,

Doctor în psihologie, conferențiar universitar

Universitatea de Stat din Moldova

Chișinău, 2021

Lucrarea este editată cu suportul financiar al Comisiei Naționale a Republicii Moldova pentru UNESCO în cadrul Programelor de Participare UNESCO și a proiectului

„Advocacy pentru educație de calitate prin integrarea perspectivei de gen în învățământul superior și știință”

[Advocacy for quality education through gender mainstreaming in high education and science]

Lucrarea a fost aprobată la ședința Consiliului Calității al
Universității de Stat din Moldova din 24 decembrie 2021

Coordonatoare: Luminița DRUMEA, Om Emerit, doctor în filologie, secretar general
adjunct al Comisiei Naționale a Republicii Moldova pentru UNESCO

Recenzente:

Maia ȘEVCIUC,

doctor în pedagogie, profesor universitar Universitatea de Stat din Moldova

Ana TARNOVSCHI,

doctor în psihologie, conferențiar universitar Universitatea de Stat din Moldova

Redactare: autoredactare

Responsabilă de ediție: Drumea Luminița

Selectarea și prezentarea informației, precum și opiniile expuse în această publicație
aparțin autoarelor și nu reflectă obligatoriu viziunea UNESCO

Se distribuie gratuit

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Bodrug-Lungu, Valentina.

Cercetarea științifică din perspectiva de gen : Suport de curs / Valentina Bodrug-Lungu, Svetlana Tolstaia ; coordonatoare: Luminița Drumea ; Instituția Privată Publicație Periodică “Stratum plus”, Comisia Națională a Republicii Moldova pentru UNESCO. – Chișinău : Stratum Plus, 2021 (F.E.-P. “Tipografia Centrală”). – 234 p. : fig., tab.

Referințe bibliogr. la sfârșitul temelor. – Apare cu suportul financiar al Comisiei Naț. a Rep. Moldova pentru UNESCO. – 700 ex.

ISBN 978-5-88554-043-8.

001.89:[305:37.0](075.8)

B 61

ISBN 978-5-88554-043-8.

© Comisia Națională a Republicii Moldova pentru UNESCO, 2021

© Instituția Privată Publicație Periodică „Stratum plus”

CUPRINS

INTRODUCERE	5
ABREVIERI	10
CAPITOLUL I. Repere generale a metodologiei de cercetare . .	11
Tema 1. Cercetarea științifică în psihologie și pedagogie: aspecte generale și metodologice	11
Tema 2. Societatea cunoașterii: abordări conceptuale, evoluție și tendințe	32
Tema 3. Rolul universităților în societatea cunoașterii	50
Tema 4. Tehnologii moderne și evoluția cunoașterii	68
Tema 5. Abordarea pluri- inter- și transdisciplinară în cercetarea modernă	90
Tema 6. Cercetările psihopedagogice în societatea cunoașterii: tendențe și direcții	105
CAPITOLUL II. Metodologia cercetării prin prisma de gen	127
Tema 7. Delimitări conceptuale cu referire la domeniul studiilor de gen	127
Tema 8. Abordarea genului din perspectivă biologică, psihologică, socială și pedagogică.	146
Tema 9. Studii de gen/Abordări feministe a cercetărilor. . .	186
Tema 10. Repere metodologice de cercetare sensibile la dimensiunea de gen	202
Tema 11. Indicatori și statistica dezagregată pe sexe/gen . .	220
ANEXE	229

INTRODUCERE

Studiile demonstrează că fiecare dolar investit în cercetare și dezvoltare generează aproape doi dolari. Deși rata poate varia, cercetarea și dezvoltarea este un motor important al creșterii economice.

Mandatul UNESCO privind politicile de egalitate de gen în știință, tehnologie și inovare are un dublu obiectiv:

În primul rând, îmbunătățirea nivelului de participare și leadership al femeilor în știință, tehnologie și inovare și sprijinirea schimbărilor structurale în organizații pentru a atinge acest obiectiv.

În al doilea rând, promovarea integrării perspectivelor de gen în cercetare, tehnologie și inovare și în programele de învățământ superior din domeniile tehnologice (inginerie, planificare și arhitectură).

Egalitatea de gen este o prioritate globală pentru UNESCO și este indisolubil legată de eforturile sale de a promova dreptul la educație și de a sprijini realizarea Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă (ODD).

Activitatea UNESCO privind educația și egalitatea de gen este ghidată de Strategia UNESCO pentru egalitatea de gen în și prin educație (2019–2025) și Planul de acțiune pentru egalitatea de gen (2014–2021, revizuit în 2019). Mandatul UNESCO implică punerea în aplicare a unei agende educaționale semnificative și ample, pentru a acoperi mai multe probleme sensibile, care reprezintă astăzi o adevărată provocare, cum ar fi inegalitatea de gen, inechitatea, discriminarea și excluderea, manifestate prin diferite modalități și în contexte diverse. Femeile și bărbații trebuie să se bucure de oportunități egale, alegeri, capacități, putere și cunoștințe ca cetățeni egali. Dotarea fetelor și băieților, femeilor și bărbaților cu cunoștințele, valorile, atitudi-

nile și abilitățile pentru a aborda disparitățile de gen este o condiție prealabilă pentru construirea unui viitor durabil pentru toți.

Lucrarea vine să contribuie la realizarea cursului la ISTORIA CERCETĂRILOR PSIHOPEDAGOGICE / ISTORIA CERCETĂRILOR DIN PERSPECTIVA DE GEN. Istoria cercetărilor psihopedagogice este o disciplină fundamentală la ciclul III, studii superioare de doctorat în psihologie generală și științe ale educației, din cadrul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială din Universitatea de Stat din Moldova. Disciplina continuă familiarizarea studenților-doctoranzi cu geneza și evoluția gândirii psihopedagogice într-o perspectivă istorică și conține cunoștințe ample atât teoretice cât și practice în ceea ce privește cele mai semnificative și actuale idei, cercetări psihologice și pedagogice din domeniu respectiv.

COMPETENȚE PROFESIONALE GENERALE

- Formarea capacităților apreciative și a unor competențe interpretative a textelor din istoria psihopedagogiei.
- Acomodarea cu limbajul psihopedagogic și utilizarea corectă a aparatului conceptual specific istoriei psihopedagogiei și psihopedagogiei în general
- Utilizarea adecvată în comunicarea profesională a terminologiei sensibile la dimensiunea de gen în raport cu domeniile de cercetare.
- Valorificarea genului printr-o abordare integrată, multi și interdisciplinară în cercetarea academică.
- Aplicarea metodologiei analizei de gen în soluționarea problemelor /situațiilor tipice domeniului studiat.
- Cercetarea interdisciplinară a problemelor gender, identificând zonele conflictogene în relațiile dintre bărbați și femei, specificul modalităților de construire a realității, percepției mediului înconjurător.

- Proiectarea și realizarea intervențiilor psihologice și educaționale prin prisma dimensiunii de gen adecvate domeniului de cercetare.

COMPETENȚE PROFESIONALE SPECIFICE

1. La nivel de cunoaștere și înțelegere

- abordarea pe o linie analitică dar și comparativă a ideilor psihopedagogice în parte;
- argumentarea importanței și rolului pe care cercetările psihopedagogice le au în istoria științei;
- identificarea și specificarea particularităților cercetărilor psihopedagogice în societatea cunoașterii;
- explorarea abordărilor teoretice și metodologice ale studiilor de gen/studiilor despre femei/studiilor feministe;
- definirea și utilizarea adecvată a constructelor, noțiunilor, conceptelor relevante domeniului studiilor de gen;
- explicarea modalităților de interpretare a rezultatelor cercetărilor în baza analizei de gen;
- deducerea (re) producerii socioculturale a relațiilor de gen și a conflictelor sociale.

2. La nivel de aplicare

- elaborarea strategiilor de cercetare prin identificarea instrumentelor de analiză de gen adecvate domeniului de referință;
- analiza modelelor comportamentale și activităților oamenilor determinate de apartenența lor la diferite grupuri sociale formate pe criterii de sex/gen și alte criterii;
- selectarea și aplicarea indicatorilor sensibili la gen în cercetarea academică în diverse domenii;
- interpretarea rezultatelor valorificării dimensiunii de gen în cercetarea academică în contextul psihologiei și pedagogiei moderne.

3. La nivel de integrare

- proiectarea activității de cercetare pe marginea ideilor fundamentale din abordările teoretice ale istoriei psihopedagogiei;
- explorarea rolului pe care îl au cercetările psihopedagogice în istoria științei din Republica Moldova;
- aplicarea reperelor teoretice achiziționate pentru proiectarea cercetării de doctorat;
- fundamentarea științifică a valorificării dimensiunii de gen în metodologia de cercetare, prin identificarea și utilizarea adecvată a tehnicilor și indicatorilor de cercetare, în funcție de specificul domeniului /subiectului studiat (teza de doctorat);
- evaluarea calității integrării dimensiunii de gen în metodologia de cercetare, în corespundere cu specificul domeniului /subiectului studiat (teza de doctorat).

Suportul de curs privind cercetarea științifică din perspectiva de gen introduce studenții și studentele la ciclul III de studii doctorat, Școala doctorală Științe sociale și ale educației în domeniul interdisciplinar al studiilor de gen, modalitatea de formare/producere a cunoștințelor și abilităților necesare pentru valorificarea dimensiunii de gen în elaborarea tezelor de doctor. Prima parte a lucrării este organizată în jurul unei serii de teme, care reflectă repere generale ale metodologiei de cercetare. Capitolul al doilea include materiale teoretice și instrumente metodologice care facilitează formarea la doctoranzi și doctorande a competențelor specifice de cercetare sensibile la gen.

Reiterăm stipularea în Cadrul european al calificărilor a competenței în calitate de capacitatea dovedită de a utiliza cunoștințe, abilități și capacități personale, sociale și/sau metodologice în situații de muncă sau de studiu și pentru dezvoltarea profesională și personală, competența fiind descrisă din perspectiva responsabilității și autonomiei.

Pornind de la acest deziderat, propunem abordarea competenței de cercetare sensibile la gen în calitate de ansamblu de cunoștințe, atitudini și abilități necesare pentru a identifica aspectele de gen și de a integra preocupările de gen în explorarea subiectelor de cercetare științifică; cunoașterea teoretică și aplicarea practică a diverselor instrumente care pot fi utile în acest proces.

Prezenta lucrare *Cercetarea științifică din perspectiva de gen: Suport de curs*, a fost concepută în calitate de suport, care va contribui la formarea la studenți a competențelor de cercetare sensibile la gen în cadrul procesului de formare profesională în context universitar.

ABREVIERI

EG	Egalitatea de gen
GIA	Evaluarea impactului de gen (<i>Gender Impact Assessment</i>)
HG	Hotărârea Guvernului
HS	Hărțuirea sexuală
ODD	Obiectivele de dezvoltare durabilă
RM	Republica Moldova
UNESCO	Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură
VBD	Violența în bază de gen

CAPITOLUL I. REPERE GENERALE A METODOLOGIEI DE CERCETARE

TEMA 1.

CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ ÎN PSIHOLOGIE ȘI PEDAGOGIE: ASPECTE GENERALE ȘI METODOLOGICE

Unități de conținut: cercetarea științifică și cunoașterea; bazele metodologice ale cercetării psihologice și pedagogice; funcțiile principale ale metodologiei în cercetarea psihologică și pedagogică.

Obiectivele/competențele vizate prin studiul temei:

- să definească și să utilizeze adecvat constructele, noțiunile, conceptele metodologiei cercetărilor științifice;
- să identifice particularitățile metodologice ale cercetărilor psihopedagogice;
- să exploreze abordările teoretice și metodologice ale studiilor psihopedagogice;
- să aplice reperele teoretice achiziționate pentru proiectarea propriei cercetări de doctorat.

➤ Cercetarea științifică și cunoașterea

Când vorbim despre cercetare ne gândim în mod automat la cunoaștere. Este un fel de „călătorie a descoperirii”, deosebit de incitantă, în care pornim, mânați de curiozitate, deplasându-ne din spre ceea ce cunoaștem spre ceea ce nu cunoaștem. Cu toții avem instinctul vital al curiozității, pentru că atunci când necunoscutul ne confruntă, ne mirăm și curiozitatea noastră ne face să cercetăm și să atingem înțelegerea și mai completă a necunoscutului. Această curiozitate este mama tuturor cunoștințelor. Este metoda pe care omul o folosește pentru a obține cunoașterea a ceea ce este necunoscut și se numește cercetare 2. Cercetarea este o încercare susținută de a identifica adevărul cu ajutorul studiului, observației, comparației și a experimentului.

Cercetarea științifică este mai întâi de toate un proces rațional care ne permite să examinăm fenomenele sau problemele pe care le avem de rezolvat și să obținem răspunsuri precise plecând de la investigații. Acest proces se caracterizează prin faptul că e sistematic, riguros și conduce la achiziția de noi cunoștințe. Putem defini cercetarea științifică drept un proces sistematic prin care sunt culese date observabile și verificabile, plecând de la modele empirice. Cercetarea se distinge astfel de simpla tatonare circumstanțială a practicianului. Cercetarea este un demers riguros care are ca scop identificarea unor răspunsuri care necesită investigații în mediul real. Ea tinde să descopere legea, principiul explicației.

Astfel, putem defini cercetarea drept un fel de „căutare” științifică și sistematică de informații necesare cu privire la un anumit subiect. Din The Advanced Learner's Dictionary of Current English aflăm că „cercetarea este o investigație atentă sau o anchetă specială, care constă în căutarea de fapte noi în orice ramură a cunoașterii” [21]. Totodată, Redman and Mory definesc cercetarea drept „un efort sistematic de a câștiga o nouă cunoaștere”. D. Slesinger and M. Stephenson definesc

cercetarea drept „manipularea lucrurilor, a conceptelor sau a simbolurilor cu scopul de a ajunge la generalizare, extinzând, corectând sau verificând niște cunoștințe, indiferent dacă aceste cunoștințe ajută la construirea unei teorii sau la practicarea unei arte” [20].

Potrivit lui C. H. Kothari, cercetarea e mai mult decât o căutare, este o adevărată „artă a investigației științifice”, având așadar o contribuție originală la îmbogățirea stocului de cunoștințe deja existent. Reținem, în consecință, că cercetarea este un proces, o activitate de investigații obiective a cunoștințelor asupra unor probleme factuale. Funcțiile sale sunt acelea de a descrie, de a explica, de a înțelege, de a controla, de a prezice faptele, fenomenele, conduitele, deci de a elucida mecanismul de producere a faptelor [15].

Cunoașterea comună rezidă în informațiile pe care fiecare individ și le însușește, la nivel social, cu privire la viața laolaltă cu ceilalți oameni. Acest tip de cunoaștere se bazează, astfel, pe experiența directă a indivizilor, nefiind altceva decât însușirea de către agentul cunoscător a unei informații legate nemijlocit de condițiile praxiologice în care acționează. În activitatea lor practică, oamenii, ca agenți cunoscători individuali sau colectivi, utilizează cunoștințele dobândite anterior, transmise cu ajutorul limbajului natural de la o generație la alta în procesul socializării. Structura și configurația activităților practice contemporane, modul de raportare la mediul natural și social, sistemul de valori, orizontul cunoștințelor anterioare alcătuiesc – așa cum preciza Cornel Popa – „situația praxiologică determinată” în care se realizează actul cunoașterii [4].

Simțul comun, definit drept un corpus de cunoștințe fondat pe tradițiile împărtășite și îmbogățite de mii de observații și experiențe sancționate de practică cunoaște două etape de manifestare:

- o etapă spontană, când abia ne facem o idee despre evenimentele trecute, conturându-se astfel o imagine vagă produsă de mecanisme psihice necontrolate rațional, ci, mai degrabă, intuitiv;

- o etapă de generalizare a explicațiilor de la situațiile trecute la cele prezente sau viitoare, care nu se face în termeni de probabilitate, ci într-o modalitate mecanicistă de transpunere a explicațiilor de la o situație la alta.

În funcție de modul în care sunt dobândite cunoștințele, simțul comun are două forme esențiale:

- simțul comun primar, constând în ansamblul cunoștințelor spontane fondate pe experiența directă a agenților cunoscători;
- simțul comun secundar, respectiv ansamblul cunoștințelor științifice transformate în imagini și folosite în practică [apud 20].

Cunoașterea științifică are la bază niște enunțuri despre lume, al căror adevăr este unanim acceptat în lumea științifică. Potrivit lui James W. Vander Zanden, principiile care stau la baza cunoașterii științifice sunt:

- principiul realismului, potrivit căruia lumea înconjurătoare există independent de observația noastră, nefiind creată de simțurile noastre;
- principiul determinismului, în conformitate cu care relațiile din lumea înconjurătoare sunt organizate în termeni de cauză-efect;
- principiul cognoscibilității, afirmând că lumea înconjurătoare poate fi cunoscută prin observații obiective [apud 19].

Walter Wallace identifică patru modalități de abordare a conceptului de adevăr:

- modul autoritar (sau argumentul autorității), are rădăcini în antichitate, atunci când se considera că anumiți preoți, regi, astrologi etc. ar avea atributul natural sau supranatural de a produce adevărul. Cu alte cuvinte, calitățile excepționale ale producătorului enunțurilor garantează adevărul acestora. Se aseamănă cu modul mistic de cunoaștere, unde calitatea adevăratei cunoașteri rezidă în revelația divină.

- modul logico-rațional face apel la principiile logici formale, adevărul stabilindu-se prin deducție logică. Corespondența cu realitatea nu reprezintă o prioritate, ci adevărul propozițional. Este o gândire specifică perioadei moderne.
- modul științific de determinare a adevărului, care combină aplicarea metodelor de cunoaștere cu observația fenomenelor. Metoda științifică conferă obiectivitate cunoașterii, încercând să construiască o imagine cât mai apropiată de realitate a lumii înconjurătoare.
- modul observației obiective, prin care se obțin enunțuri empirice cu valoare de adevăr prin utilizarea metodelor potrivite [apud 19].

Istoria cercetării științifice reprezintă o preocupare recentă. Astfel, abordarea de tip critic a apărut odată cu acumularea unor realizări științifice, care a atras necesitatea selecției, precum și a încadrării acestora în corpusul științific. Ea (n.n. cercetarea științifică) și-a făcut, în forma actuală, relativ de curând intrarea în sfera științei, ca și în viața societății, impunându-se treptat, cu dificultate, dar sfârșind prin a se integra solid în viața și civilizația societății.

➤ **Metode științifice**

Odată cu avântul științei în perioada modernă, având ca principal curent empirismul științific, s-a remarcat importanța următoarelor trei metode științifice:

- metoda inductivă;
- metoda deductivă;
- metoda ipotetico-deductivă.

Metoda inductivă și ipotetico-deductivă sunt utilizate de regulă în științele moderne, iar metoda deductivă în științele umane. Cu toate acestea, importanța metodei deductive nu poate fi minimizată sub pretextul că nu e empirică, pentru că ajută la extragerea a numeroase observații. Sociologii și antropologii preferă să folosească metoda in-

ductivă, care le permite să producă teorii ancorate în realitate. În acest sens, ei pornesc de la observația datelor empirice. Alți cercetători își încep cercetarea de la noțiuni teoretice, apoi extrag observații empirice, în scopul de a verifica validitatea speculațiilor teoretice.

Apoi mai există și cercetători care nu simt deloc nevoia să-și verifice ipotezele și teoriile prin teste empirice, demersul lor fiind esențialmente deductiv. Așa procedează gânditorii precum Karl Marx sau Emile Durkheim. Filozofii apelează, în general, la metoda deductivă.

Diversitatea metodologică din științele sociale și umane impune cercetătorului să aleagă o metodă pe care să fie în măsură să o justifice, ținând cont de principiile epistemologice și nevoile cercetării [apud 22].

Metoda inductivă

Potrivit filozofilor empiriști (Francis Bacon, John Locke și David Hume) cunoaștem realitatea prin prisma simțurilor noastre. Metoda inductivă, creată de Bacon în forma ei modernă, consistă în inducerea unor enunțuri (adevăruri) generale plecând de la experiențe particulare riguroase și sistematice. Experiența realității și cea furnizată de cele cinci simțuri deschid calea manipulării și observației realității, în scopul identificării ipotezelor, teoriilor și, în cele din urmă, a legilor științifice. Așadar, cercetătorul elaborează enunțuri generale abia după ce observă mai multe fenomene de același gen. Metoda inductivă se utilizează în științele umane și sociale. Se folosește adesea împreună cu anumite tehnici prin care strângem date, așa cum este observația.

Metoda deductivă

Părintele metodei deductive în perioada modernă este considerat René Descartes (1596—1650). Potrivit filozofului francez, deducția nu poate fi întemeiată pe simțuri. Astfel, certitudinea poate fi obținută numai cu ajutorul rațiunii. Plecând de la premise dedu-

cem alte afirmații, numite consecințe. Metoda deductivă se folosește în științele umane, permițând cercetătorilor să elaboreze sisteme de idei, respectiv teorii.

Metoda ipotetico-deductivă

Metoda ipotetico-deductivă, care decurge din metoda experimentală, este considerată metoda clasică a științei moderne. Cercetătorul își pune întrebări, formulând un răspuns provizoriu, elaborează presupunerile teoretice și le supune unor teste empirice, ale căror scop rezidă în verificarea corectitudinii răspunsului provizoriu. Cercetătorii în științele naturii, care recurg la ajutorul metodei experimentale, împreună cu cercetătorii în domeniul uman și social, utilizează diverse instrumente prin care adună date, precum analiza conținutului și analiza statistică, cu scopul de a se angaja în demersul deductiv.

➤ **Postulatele fundamentale ale cunoașterii științifice**

Cunoașterea științifică presupune rigoare și ordine, prin apel la metode de lucru eficace. Principalele principii ale cunoașterii științifice rezidă, în principal, în validitatea ideilor și spiritul obiectiv al cercetătorului.

Astfel, „universalitatea validității unei idei științifice rezidă în conformitatea ei cu cerințele rațiunii și nu depinde de consimțământul social sau de audiența ei”. Cu alte cuvinte, o lege științifică are validitate logică universală în sensul că, deși e aceeași pentru toată lumea, nu e neapărat cunoscută de toată lumea.

Obiectivitatea demersului științific semnifică faptul că știința are un obiect real și nu imaginar, cum au, spre exemplu, artele frumoase. Totodată, „obiectivitatea înseamnă și că în știință obiectul este tratat în mod independent de subiect și este considerat în realitatea sa intrinsecă. Obiectul trebuie cunoscut așa cum este, nu așa cum s-ar dori să fie”.

Postulatele fundamentale ale metodei științifice:

- se bazează pe evidențe empirice;
- utilizează concepte relevante;
- formulează numai considerații obiective;
- presupun neutralitate etică, având ca scop doar formularea unor afirmații adecvate și corecte;
- au ca rezultat apariția unor predicții probabilistice;
- metodologia este cunoscută de toți cei interesați pentru analiza critică, fiind folosită pentru testarea concluziilor prin replicare;
- au ca scop formularea unor axiome generale [19].

Situația actuală este caracterizată de următorul sistem de contradicții sociale, teoretice, praxeologice și personale:

- ✓ Între conștientizarea societății cu privire la necesitatea urgentă de reproducere constantă a elitei pedagogice prin dezvoltarea culturii cercetării și lipsa unor condiții sociale și pedagogice adecvate pentru formarea acesteia;
- ✓ Între nevoile moderne ale școlii și ale societății în cadrul profesorului-cercetător și recunoașterea necesității de a-și îmbunătăți în acest sens pregătirea profesională și dezvoltarea insuficientă metodologică, teoretică și tehnologică a fundamentelor pentru formarea și dezvoltarea culturii cercetării științifice a profesorului în cursul dezvoltării sale profesionale;
- ✓ Între nivelul de competență în experiența de cercetare și gradul de implementare a acesteia de către majoritatea profesorilor;
- ✓ Între nevoile și aspirațiile care apar în activitatea profesională a profesorului în studiul realității pedagogice și nivelul stăpânirii sale a mijloacelor care satisfac aceste nevoi, apare o necesitate obiectivă pentru ca viitorii profesori să stăpânească bazele metodologiei și metodelor de cercetare psihologică și pedagogică.

➤ **Metodologia: definiția, principii și funcții**

Metodologia este un sistem de principii și metode de construire (organizare) a activităților teoretice și practice, precum și de pre-

dare despre acest sistem. Acesta este un subiect special al cunoașterii raționale – un sistem de reguli și norme de cunoaștere și acțiune aprobate social, care se corelează cu proprietățile și legile realității.

KK Platonov definește metodologia psihologiei ca o ramură a psihologiei care se află la intersecția sa cu filosofia, subiectul căreia este corespondența limbajului științei psihologice, principiile psihologiei, metodele și structura acesteia (arboarele științei psihologice) cu principiile materialismului dialectic. În „Scurt dicționar al sistemului conceptelor psihologice”, metodologia psihologiei este definită ca un sistem de principii și metode de organizare și construire a teoriei și practicii științelor psihologice individuale, a ramurilor acestora și a tuturor acestora în general, precum și a învățaturii despre acest sistem. Această învățătură este „rădăcina” arborelui științei psihologice.

Metodologia lui P. Kopkin și a lui S. Spirkin este definită foarte succint: „Metodologia este aplicarea principiilor viziunii asupra lumii la procesul de cunoaștere” [9, 10].

Viziunea asupra lumii este cel mai înalt nivel de conștientizare a realității, reprezentând un sistem destul de stabil din puncte de vedere (cunoștințe, abilități, atitudini) ale unei persoane asupra lumii și asupra sa. O viziune asupra lumii se formează ca urmare a generalizării cunoștințelor și experienței individuale și sociale în toate sferele vieții sub influența condițiilor de viață (naturale și sociale, macro și micro-mediul înconjurător). Viziunea asupra lumii determină poziția unei persoane în raport cu toate fenomenele realității sub forma orientărilor sale valorice și a principiilor de activitate.

Acum este necesar să clarificăm ce ar trebui înțeles prin metodologie, care este esența sa, structura logică și nivelurile, ce funcții are.

Termenul metodologie este de origine greacă și înseamnă „predare despre metodă” sau „teoria metodei”. În știința modernă, metodologia este înțeleasă în sensul îngust și larg al cuvântului. În sensul cel mai larg al cuvântului metodologie – este un set de principii cele mai generale, în primul rând viziunea asupra lumii, în aplicarea lor pentru rezolvarea problemelor teoretice și practice complexe, aceasta este

poziția viziunii lumii a cercetătorului. În același timp, este, de asemenea, o învățătură despre metodele de cunoaștere, care fundamentează principiile și metodele inițiale ale aplicării lor concrete în activitatea cognitivă și practică. Metodologie în sensul îngust al cuvântului – este o învățătură despre metodele cercetării științifice [5].

Astfel, în literatura științifică modernă, metodologia este înțeleasă cel mai adesea ca doctrina principiilor de construcție, a formelor și metodelor activității științifice și cognitive. Metodologia științei caracterizează componentele unei cercetări științifice – obiectul, subiectul, sarcinile de cercetare, un set de metode de cercetare, mijloace și metode necesare pentru soluționarea lor și, de asemenea, formează o idee a secvenței de mișcare a cercetătorului în procesul de rezolvare a unei probleme științifice.

V. V. Kraevsky în lucrarea sa „Metodologia cercetării pedagogice” oferă o parabolă comică despre un centiped, care odată s-a gândit la ordinea în care își mișcă picioarele atunci când merge. Și imediat ce s-a gândit la asta, s-a învățat în loc, mișcarea s-a oprit, deoarece automatismul mersului a fost tulburat. Primul metodolog, un astfel de „Adam metodologic”, a fost un om care, în mijlocul activității sale, s-a oprit și s-a întrebat: „Ce fac?!” Din păcate, introspecția, reflecțiile asupra propriilor activități, reflecția individuală devin în acest caz deja insuficiente. „Adamul” nostru se găsește din ce în ce mai des în poziția centipedului din parabolă, întrucât înțelegerea propriilor noastre activități numai din punctul de vedere al propriei experiențe se dovedește a fi neproductivă pentru activitățile din alte situații [apud 19].

Continuând conversația din imaginile parabolei centipedului, putem spune că principiile pe care le-a primit ca urmare a introspecției despre metodele de mișcare, de exemplu, pe un câmp plat, nu sunt suficiente pentru deplasarea pe teren accidentat, pentru traversarea unei bariere de apă etc. Cu alte cuvinte, o metodologie generalizată. Vorbind la figură, este nevoie de un centiped, care nu a participat la mișcare, ci doar a observat mișcarea multor semeni și a dezvoltat o

idee generalizată a activităților lor. Revenind la subiectul nostru, observăm că o astfel de idee generalizată a activității, luată în secțiunea sa socio-practică și nu psihologică, este doctrina structurii, organizării logice, metodelor și mijloacelor de activitate în domeniul teoriei și practicii, adică metodologia din prima, cel mai larg sens al cuvântului.

Cu toate acestea, odată cu dezvoltarea științei, formarea ei ca o adevărată forță productivă, devine clară natura relației dintre activitatea științifică și activitatea practică, care se bazează tot mai mult pe concluzii teoretice. Acest lucru se reflectă în prezentarea metodologiei ca o predare despre metoda cunoașterii științifice, care vizează transformarea lumii.

Nu se poate să nu luăm în considerare faptul că dezvoltarea științelor sociale contribuie la dezvoltarea unor teorii particulare ale activității. Una dintre astfel de teorii este pedagogică, care include o serie de teorii private despre creștere, instruire, dezvoltare, gestionarea sistemului de învățământ etc. Se pare că astfel de considerații au condus la o înțelegere și mai restrânsă a metodologiei ca doctrina principiilor, structurii, formelor și metode de activități științifice și educaționale.

Cel mai important din metodologia psihopedagogiei este principiul științific al cunoașterii, bazat pe o abordare științifică a cercetării. Abordarea științifică este înțeleasă în primul rând drept conținutul metodologic al studiului, care revine la atitudinile viziunii asupra lumii și, în același timp, ca o formă metodologică care se concretizează în anumite metode și proceduri.

În conformitate cu metodologia, știința psihologică în procesul de dezvoltare a adoptat o serie de principii cu caracter științific general [5]:

- ✓ *principiul antropic* (știința recunoaște cunoașterea lumii înconjurătoare și posibilitatea schimbării acesteia de către subiectul cunoașterii);

- ✓ *principiul determinării* (cauza determină efectul);
- ✓ *principiul complementarității* (complementaritatea) (complexitatea organizării obiectului cunoașterii necesită studiul său cuprinzător);
- ✓ *principiul ateismului metodic* (interzicerea referirii la Dumnezeu ca factor cauzal);
- ✓ *principiul obiectivității* (recunoașterea prezenței realității obiective, independent de nivelul percepției sale de către o persoană);
- ✓ *principiul relativității* (orice obiect al realității este întotdeauna în raport cu un alt obiect, iar caracteristicile sale depind de alte obiecte);
- ✓ *principiul consistenței* (direcția metodică în studiul realității, considerând oricare dintre fragmentele sale ca sistem) și o serie de altele.

Metodologia îndeplinește două funcții globale: servește teoretic ca bază a viziunii cunoașterii științifice. Metodologia, în sensul cel mai larg, implică o indicație a modului în care un anumit subiect va fi cercetat. Pe de altă parte, metodologia se distinge în sens restrâns ca un set de dispoziții speciale, reguli, norme utilizate în studiu. Metodologia, în sens restrâns, este o conceptualizare a procesului de cercetare, atunci când obiectul analizei este procesul de cercetare în sine.

Problemele metodologice în psihologie și pedagogie au fost întotdeauna printre cele mai presante și acute probleme ale dezvoltării gândirii psihologice și pedagogice. Studiul fenomenelor psihologice și pedagogice din punctul de vedere al dialecticii, adică știința celor mai generale legi ale dezvoltării naturii, societății și gândirii, face posibilă dezvăluirea unicității lor calitative, a conexiunilor cu alte fenomene și procese sociale. În conformitate cu principiile acestei teorii, instruirea, educarea și dezvoltarea viitorilor specialiști sunt cercetate în strânsă legătură cu condițiile specifice vieții sociale și ale activității profesionale. Toate fenomenele psihologice și pedagogice

sunt studiate în schimbarea și dezvoltarea lor constantă, identificând contradicțiile și modalitățile de a le rezolva.

Cunoaștem din filozofie că metodologia este știința celor mai generale principii de cunoaștere și transformare a realității obiective, căile și mijloacele acestui proces.

➤ **Rolul metodologiei în determinarea perspectivelor de dezvoltare a științelor pedagogice și psihologice**

În prezent, rolul metodologiei în determinarea perspectivelor de dezvoltare a științei pedagogice a crescut semnificativ. Care este motivul?

Pentru început, în știința modernă, se remarcă tendințe către integrarea cunoștințelor, o analiză cuprinzătoare a anumitor fenomene ale realității obiective. În prezent, de exemplu, în științele sociale, sunt utilizate pe scară largă datele din cibernetică, matematică, teoria probabilității și alte științe, care anterior nu pretindeau să îndeplinească funcții metodologice într-o anumită cercetare socială. Legăturile dintre științele în sine și direcțiile științifice au crescut considerabil. Astfel, granițele dintre teoria pedagogică și conceptul psihologic general al personalității devin din ce în ce mai convenționale; între analiza economică a problemelor sociale și studiul psihologic și pedagogic al personalității; între pedagogie și genetică, pedagogie și fiziologie etc. Mai mult, în prezent, integrarea tuturor științelor umane are un obiect clar exprimat – o persoană. Prin urmare, psihologia și pedagogia joacă un rol important în unirea eforturilor diferitelor științe în studiul lor.

Psihologia și pedagogia se bazează din ce în ce mai mult pe realizările diferitelor ramuri ale cunoașterii, se consolidează calitativ și cantitativ, îmbogățind și extinzând în mod constant subiectul lor, de aceea este necesar să ne asigurăm că această creștere este realizată, corectată, controlată, ceea ce depinde în mod direct de înțelegerea metodologică a acestui fenomen. Metodologia, astfel, joacă un rol decisiv în cercetarea psihologică și pedagogică, le conferă integritate științifică, consistență, crește eficiența, orientarea profesională [5].

În al doilea rând, științele în sine, psihologia și pedagogia, au devenit mai complexe: metodele de cercetare au devenit mai diverse, se deschid noi aspecte în subiectul cercetării. În această situație, este important, pe de o parte, să nu pierdeți subiectul cercetării - problemele psihologice și pedagogice în sine, iar pe de altă parte, să nu vă înecați în marea faptelor empirice, să direcționați cercetarea specifică spre rezolvarea problemelor fundamentale ale psihologiei și pedagogiei.

În al treilea rând, în prezent, decalajul dintre problemele filozofice și metodologice și metodologia directă a cercetării psihologice și pedagogice a devenit evident: pe de o parte, problemele filozofiei psihologiei și pedagogiei și, pe de altă parte, problemele metodologice speciale ale cercetării psihologice și pedagogice. Cu alte cuvinte, psihologii și educatorii se confruntă din ce în ce mai mult cu probleme care depășesc sfera unui studiu specific, adică cu cele metodologice care nu au fost încă rezolvate de filozofia modernă. Iar nevoia de a rezolva aceste probleme este imensă. În virtutea acestui fapt, este necesar să umpleți vidul creat cu concepte și prevederi metodologice pentru a îmbunătăți în continuare metodologia directă a cercetării psihologice și pedagogice.

Al patrulea, în prezent, psihologia și pedagogia au devenit un fel de teren de testare pentru aplicarea metodelor matematice în științele sociale, un stimul puternic pentru dezvoltarea unor ramuri întregi ale matematicii. În acest proces obiectiv de creștere, îmbunătățirea sistemului metodologic al acestor științe, elemente ale absolutizării metodelor de cercetare cantitative sunt inevitabile în detrimentul analizei calitative. Acest lucru se remarcă în special în psihologia și pedagogia străină, unde statisticile matematice par a fi aproape un panaceu pentru toate bolile. Acest fapt se explică în primul rând din motive sociale: o analiză calitativă în cercetarea psihologică și pedagogică duce deseori la concluzii inacceptabile pentru anumite structuri de putere, iar una cantitativă, care permite obținerea unor rezultate practice spe-

cifice, oferă o largă oportunitate de manipulare ideologică în domeniul acestor științe și nu numai.

Cu toate acestea, din motive epistemologice, metodele matematice nu pot, după cum se știe, să îl apropie de adevăr, ci să îl elimine. Și pentru a preveni acest lucru, analiza cantitativă trebuie completată cu una calitativă - metodologică. În acest caz, metodologia joacă rolul firului lui Ariadne, elimină iluziile, nu permite să se confunde în nenumărate corelații, face posibilă alegerea celor mai semnificative dependențe statistice pentru analiza calitativă și extragerea concluziilor corecte din analiza lor. Și dacă cercetarea psihologică și pedagogică modernă nu se poate lipsi de o analiză cantitativă solidă, atunci într-o măsură și mai mare au nevoie de fundamentare metodologică.

Și a cincea, omul este o forță decisivă în activitatea profesională. Această poziție rezultă din legea sociologică generală a rolului în creștere al factorului subiectiv în istorie, în dezvoltarea societății proporțional cu progresul social. Dar se întâmplă, de asemenea, că, acceptând această poziție la nivelul abstractizării, unii cercetători o neagă într-o anumită situație, un anumit studiu. Din ce în ce mai des (deși uneori justificat științific) se concluzionează că cea mai puțin fiabilă legătură într-un sistem specific „om-mașină” este personalitatea unui specialist. Acest lucru duce adesea la o interpretare unilaterală a relației dintre om și tehnologie în muncă. În astfel de întrebări delicate, adevărul trebuie găsit atât la nivel psihologic-pedagogic, cât și la nivel filozofico-sociologic. Echipamentul metodologic al cercetătorilor ajută la rezolvarea corectă a acestor și a altor probleme complexe.

Care este metodologia pedagogică? Cel mai adesea, metodologia pedagogiei este interpretată ca o teorie a metodelor de cercetare pedagogică, precum și ca o teorie pentru crearea conceptelor educaționale și educaționale. Potrivit lui R. Barrow, există o filozofie a pedagogiei, care dezvoltă metodologia de cercetare. Include dezvoltarea teoriei pedagogice, a logicii și a sensului activității pedagogice. Din aceste poziții, metodologia pedagogiei este considerată ca o filozofie a

educației, creșterii și dezvoltării, precum și metode de cercetare care vă permit să creați o teorie a proceselor și fenomenelor pedagogice. Pe baza acestei premise, cercetătoarea educațională cehă Jana Skalkova susține că metodologia pedagogiei este un sistem de cunoaștere despre fundamentele și structura teoriei pedagogice. Cu toate acestea, această interpretare a metodologiei pedagogice nu poate fi completă. Pentru a dezvălui esența conceptului luat în considerare, este important să acordăm atenție faptului că metodologia pedagogiei, împreună cu cele de mai sus, îndeplinește și alte funcții:

- ✓ *determină metodele de obținere a cunoștințelor științifice care reflectă realitatea pedagogică în continuă schimbare* (M. A. Danilov);
- ✓ *directionează și predetermină calea principală prin care se atinge un obiectiv specific de cercetare* (P. V. Koppin);
- ✓ *oferă informații cuprinzătoare despre procesul sau fenomenul studiat* (M. N. Skatkin);
- ✓ *ajută la introducerea de noi informații în fondul teoriei pedagogiei* (F. F. Korolev);
- ✓ *oferă clarificare, îmbogățire, sistematizare a termenilor și conceptelor în știința pedagogică* (V. E. Gmurman);
- ✓ *crează un sistem de informații bazat pe fapte obiective și un instrument logico-analitic al cunoașterii științifice* (M. N. Skatkin) [9].

Aceste semne ale conceptului de „metodologie”, care determină funcțiile sale în știință, ne permit să concluzionăm că metodologia pedagogiei este o prezentare conceptuală a obiectivului, a conținutului, a metodelor de cercetare care furnizează cele mai obiective, corecte, sistematizate informații despre procesele și fenomenele pedagogice.

În consecință, următoarele pot fi identificate ca sarcini principale ale metodologiei în orice cercetare pedagogică:

- *determinarea scopului studiului*, luând în considerare nivelul de dezvoltare al științei, nevoile de practică, relevanța socială și capacitățile reale ale echipei de cercetare sau ale omului de știință;

- *analiza tuturor proceselor* din studiu din punctul de vedere al condiționării, dezvoltării și auto-dezvoltării lor interne și externe. Cu această abordare, educația, de exemplu, este un fenomen în dezvoltare condiționat de dezvoltarea societății, școlii, familiei și dezvoltarea psihicului copilului; un copil este un sistem în curs de dezvoltare capabil de autocunoaștere și auto-dezvoltare, schimbându-se în conformitate cu influențele externe și nevoile sau abilitățile interne; iar un profesor este un specialist în perfecționare constantă care își schimbă activitățile în conformitate cu obiectivele stabilite etc;
- *luarea în considerare a problemelor educaționale* și de educație din perspectiva tuturor științelor umane: sociologie, psihologie, antropologie, fiziologie, genetică etc. Aceasta rezultă din faptul că pedagogia este o știință care unește toate cunoștințele umane moderne și folosește toate informațiile științifice despre o persoană. în interesul creării unor sisteme pedagogice optime;
- *orientarea către o abordare sistematică* în cercetare (structură, interconectare a elementelor și fenomenelor, subordonarea acestora, dinamica dezvoltării, tendințe, esență și caracteristici, factori și condiții);
- *identificarea și rezolvarea contradicțiilor* în procesul de educație și creștere, în dezvoltarea unei echipe sau a unei personalități;
- *legătura dintre teorie și practică*, dezvoltarea ideilor și implementarea lor, orientarea cadrelor didactice către noile concepte științifice, gândirea pedagogică nouă excluzând simultan vechiul, învechit.

Din cele spuse, este deja clar că cea mai largă definiție (filosofică) a metodologiei nu ne convine. Prin urmare, în continuare vom vorbi despre cercetarea pedagogică și, din acest punct de vedere, vom lua în considerare metodologia într-un sens restrâns, adică metodologia cunoașterii științifice în domeniul specificat.

În același timp, nu ar trebui trecute cu vederea definiții mai am-

ple, deoarece astăzi avem nevoie de o metodologie care să orienteze cercetarea pedagogică spre practică, spre studiul și transformarea acesteia. Cu toate acestea, acest lucru trebuie făcut în mod semnificativ, pe baza unei analize profunde a stării științei și practicii pedagogice, precum și a principalelor prevederi ale metodologiei științei. O simplă „impunere” a anumitor definiții în domeniul pedagogiei nu poate da rezultatele necesare. De exemplu, se pune întrebarea: dacă principiile și metodele de organizare a activității pedagogice practice sunt studiate prin metodologie, ce rămâne pentru pedagogia însăși? Răspunsul poate fi un fapt evident: studiul activității practice în domeniul educației (practica predării și creșterii), dacă luăm în considerare această activitate din punctul de vedere al unei științe specifice, nu este o metodologie, ci pedagogia însăși.

Rezumând cele de mai sus, vă prezentăm definiția clasică a metodologiei pedagogiei. Potrivit unuia dintre cei mai importanți experți interni în acest domeniu V. V. Kraevsky, „metodologia pedagogiei este un sistem de cunoaștere despre structura teoriei pedagogice, despre principiile abordării și metodele de dobândire a cunoștințelor care reflectă realitatea pedagogică, precum și un sistem de activități pentru obținerea acestor cunoștințe și fundamentarea programelor, logică, metode și evaluarea calității activității de cercetare”.

În această definiție, V. V. Kraevsky, împreună cu sistemul de cunoștințe despre structura teoriei pedagogice, principiile și metodele de obținere a cunoașterii, distinge sistemul activității cercetătorului în obținerea acesteia. În consecință, subiectul metodologiei pedagogice acționează ca o relație între realitatea pedagogică și reflectarea acesteia în știința pedagogică.

În prezent, nu este o problemă nouă de îmbunătățire a calității cercetării pedagogice care a devenit extrem de urgentă. Focusul metodologiei este consolidarea pentru a ajuta profesorul-cercetător, să-și

formeze abilitățile speciale în domeniul activității de cercetare. Astfel, metodologia capătă o orientare normativă, iar sprijinul metodologic al activității de cercetare devine sarcina sa importantă.

Metodologia psihopedagogiei ca ramură a cunoașterii științifice acționează în două aspecte: ca sistem de cunoaștere și ca sistem de activitate de cercetare. Aceasta se referă la două tipuri de activitate - cercetare metodologică și suport metodologic. Prima sarcină este de a identifica tiparele și tendințele în dezvoltarea științei pedagogice în legătură cu practica, principiile îmbunătățirii calității cercetării pedagogice și analiza compoziției și metodelor lor conceptuale. A doua sarcină - susținerea metodologică a cercetării - înseamnă utilizarea cunoștințelor metodologice disponibile pentru a fundamenta programul de cercetare și a evalua calitatea acestuia atunci când acesta este desfășurat sau a fost deja finalizat.

Sarcinile numite determină alocarea a două funcții ale metodologiei pedagogice – descriptive, ceea ce presupune și formarea unei descrieri teoretice a obiectului, și prescriptiv - normative, care creează îndrumări pentru munca unui profesor-cercetător.

Metodologia determină caracteristicile componentelor cercetării științifice (problemă, obiectiv, obiect, subiect, sarcini de cercetare, un set de instrumente de cercetare necesare pentru rezolvarea unei probleme de acest tip și, de asemenea, formează o idee a secvenței de mișcare a cercetătorului în procesul de rezolvare a problemei - ipoteza cercetării). Cel mai important aspect al metodologiei este formularea problemei (aici se fac greșelile metodologice cel mai adesea, ducând la avansarea pseudo-problemelor sau la complicarea semnificativă a obținerii unui rezultat), construirea subiectului cercetării și construirea unei teorii științifice, precum și verificarea rezultatului obținut din punctul de vedere al adevărului său, adică respectarea obiectului de studiu.

Sarcini pentru reflecții / lucrul individual / în grup:

1. Cum se corelează principiile și cerințele metodologice în cercetarea psihologică și pedagogică?
2. Ce abordări sunt implementate în cercetarea pedagogică / psihologică modernă?
3. „Știința drept cunoaștere există de la sine: cunoașterea de dragul cunoașterii” – este un mit sau o realitate? În formă de eseu exprimați-vă opinia și raționamentul cu privire la această idee și la concluzia propusă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BABAN, A. Metodologia cercetării calitative. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2002. CZU 159.9.018:159.9.07
2. BOCOȘ M. Teoria și practica cercetării pedagogice, Cluj-Napoca, 2003. ISBN 973-686-354-9
3. HAVĂRNEANU C. Metodologia cercetării în științele sociale, Iași: Polirom, 2000. ISBN 973-683-378-4.8
4. POPA, C. Teoria cunoașterii. București: Editura Științifică, 1972.
5. ȘEVCIUC M., TRIBOI I. Metodologia cercetării și statistica aplicată în psihologie și pedagogie. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2013, 160 p. ISBN 978-9975-71-452-5
6. АНЦЫФЕРОВА А.И. Методологические принципы и проблемы психологии. Психологический журнал, 1982. Т. 3. № 2, 3–17. ISBN 5-9270-0094-0.
7. ГОРМИН А.С. Методология и методы психологии, Великий Новгород: НИРО6, 2010, 23 с. ISBN 978-5-7014
8. НИКАНДРОВ В.В. Методологические основы психологии. Речь, 2008, 234 p. ISBN 5-9268-0688-7
9. ОБРАЗЦОВ П.И. Методология педагогического исследования: учебное пособие для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2019, 156 с. ISBN 978-5-534-06813-9
10. ПОНОМАРЕВ Я.А. Методологическое введение в психологию. Москва: Наука, 1983, 206 с. ISBN 5-9270-008-4
11. ФЕДОТОВА Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований. Великий Новгород: НовГУ, 2010. 114 с. ISBN: 5-7695-2146-5.

12. BAGOZZI, R. P., & YI, Y. Multitrait-Multimethod Matrices in Consumer research. *Journal of Consumer Research*, 1991, 17, 426-439. ISBN 0-8058-1819-7.1
13. BIDERMAN, M. D., CUNNINGHAM, C. J. L., & GHORBANI, N. The ubiquity of common method variance: The case of the Big Five. *Journal of Research in Personality*, 2011, 45(5), 417-429.
14. BIDERMAN, M. D., NGUYEN, N. T., & CUNNINGHAM, C. J. L. Common method variance in NEO-FFI and IPIP personality measurement. Paper presented at the 24rd Annual Conference of The Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA. 2009
15. KOTHARI, C. R. Research Methodology. Methods & Techniques. New Delhi: New Age International (P) Ltd., Publishers. 2004 ISBN: 9788122436235, 9788122436235
16. RAILEAN, E. (2015). Psychological and pedagogical consideration in digital textbook use and development (pp. 1-295). Hershey, PA: IGI Global 6. ISBN-13 : 978-1466683006
17. Railean, E. (2017). Metacognition in Higher Education: Successful Learning Strategies and Tactics for Sustainability. In: Railean, E., Elçi, A & Elçi, A. (Eds.) Metacognition and Successful Learning Strategies in Higher Education (pp.1-21). Hershey, PA: IGI Global. DOI:10.4018/978-1-5225-2218-8.ch001
18. SCANDURA, T., & WILLIAMS, E. (2000). Research methodology in management: Current practices, trends, and implications for future research. *Academy of Management Journal*, 43(5), 1248-1264. <https://doi.org/10.5465/1556348>
19. ȘERBĂNESCU A. Cum se scrie un text. Iași: Polirom, 2001. ISBN: 978-973-46-0674-0
20. The Advanced Learner's Dictionary of Current English. 1952. Oxford ISBN-13: 978-0194315647
21. STĂNCIULESCU, D. Principii de bază ale cercetării. Colegiul universitar Spiru Haret Craiova. Suport de curs. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl>

TEMA 2.**SOCIETATEA CUNOAȘTERII: ABORDĂRI
CONCEPTUALE, EVOLUȚIE ȘI TENDINȚE**

Unități de conținut: noțiuni și abordări conceptuale despre cunoaștere, societatea cunoașterii; globalizarea; evoluție și tendințe ale societății cunoașterii.

Obiectivele/competențele vizate prin studiul temei:

- să definească și să utilizeze adecvat constructele despre cunoaștere, societatea cunoașterii, globalizare;
- să discute pe marginea ideilor globalizării din perspectiva societății cunoașterii;
- să fundamenteze valorificarea ideilor societății cunoașterii și globalizării în metodologia de cercetare în funcție de specificul domeniului /subiectului studiat (teza de doctorat).

32

➤ **Cunoașterea. Noțiuni generale**

În ultima decadă a secolului XX și începutul secolului XXI, cunoașterea a căpătat înțelesuri și semnificații noi față de filozofiile clasice și moderne. Cunoașterea nu este numai un proces mental, ci, cu anumite limite specifice, și un proces al sistemelor de inteligență artificială, al organizațiilor industriale, economice și sociale. Cunoașterea este una dintre nevoile fundamentale ale omului și are ca obiect explicarea lumii, iar sporirea cunoașterii, la fel ca și creația artistică, își găsesc justificarea în ele însele. În activitatea de cercetare, principala activitate de dezvoltare a cunoașterii, se operează cu date, informații și cunoștințe, cu teorii și sisteme, teorii și previziuni, teorii și modele, sisteme și structuri, toate aceste concepte fiind elemente constitutive ale unui șir continuu de acumulări cognitive în scopul generării de noi cunoștințe [4].

În anii 90, s-a accelerat dezvoltarea noilor tehnologii și sub presiunea globalizării economice, a început să fie tot mai utilizat con-

ceptul de societate a cunoașterii. Trăsătura fundamentală a economiei mondiale este, astăzi, evoluția rapidă spre globalizare și folosirea atât a tehnologiilor informaționale cât și ale comunicației. De aceea, politicile cunoașterii – cercetarea, inovarea, educația și formarea profesională – sunt de o importanță vitală pentru viitor, în tranziția spre cunoaștere. Societatea cunoașterii o înlocuiește progresiv pe cea industrială, care a înlocuit-o, la rândul ei, pe cea agrară, ultimele două fiind axate pe producția valorilor materiale. Societatea cunoașterii este cea în care informația semnifică puterea, în sensul cel mai general – indiferent că este vorba de cea politică, cea economică, cea financiară, obținerea, stăpânirea și valorificarea superioară a informației fiind astfel cheia principală a acestei societăți. Cunoașterea înseamnă putere de înaltă calitate, așa cum o definește A. Toffler; întrucât este foarte versatilă, amplifică, în măsură apreciabilă, forța și bogăția; este eficientă, face ca forța și bogăția să depindă de ea. Societatea viitorului și, implicit, mediul viitor, vor fi axate pe cunoaștere, pe valorificarea în cea mai mare măsură a acesteia. În continuare sintetizăm etape ale implementării și promovării conceptului de societate a cunoașterii.

Revoluția industrială a condus la o creștere puternică a utilizării cunoașterii în activitățile practice punând bazele schimbărilor structurale și calitative din economiile lumii și impulsionând competiția dintre țări și modificarea unor avantaje competitive.

Globalizarea și implementarea societății cunoașterii au condus la amplificarea rolului capitalului uman în dezvoltarea economică a țărilor și regiunilor, în creșterea exporturilor și a competitivității.

Competitivitatea este decisă de capacitatea unei țări de a adăuga valoare produselor, serviciilor și proceselor la nivelul economiei globale la un cost scăzut; (Reich, 1991).

Factorii cheie ai competitivității într-o economie globalizată și interdependentă devin cunoștințele și calificările forței de muncă (Turrow, 1994). Capitalul uman face diferența între întreprinderi.

33

Revoluția tehnologiei informatice și a comunicațiilor a *ridicat pe un nou palier cunoașterea, permițând transferul acesteia pe întregul glob* în manieră *codificată* sub forma transferului de informații;

Activitatea umană, din cele mai vechi timpuri, a avut la baza dezvoltării sale activitatea de cunoaștere, datorită căreia umanitatea a reușit să se dezvolte până la nivelul tehnologiilor de astăzi, a reușit să găsească soluții pentru diverse probleme și a reușit să înțeleagă diferite circuite, cicluri și fenomene ce au loc în univers. Cunoașterea însă reprezentând un proces complex și divers pe care îl vom analiza în cele ce urmează. *Cunoașterea* în general este prezentată ca un proces de reflectare a realității obiective în conștiința oamenilor. Aceasta este un proces de activitate creatoare de căpătare, reproducere și funcționare a cunoștințelor. Cunoașterea este latura ideală a activității umane [apud 4].

Cunoașterea este familiarizarea cu cineva sau ceva, ce poate include fapte, informații, descrieri sau abilități dobândite prin experiență sau educație. Se poate referi la înțelegerea teoretică sau practică a unui subiect. Poate fi implicită (cum ar fi abilitatea practică sau experiența) sau explicită (cum ar fi înțelegerea teoretică a unui subiect) și poate fi mai mult sau mai puțin formală sau sistematică. În filosofie, studiul cunoașterii este numit epistemologie și filozoful Platon a dat faimoasa definiție a cunoașterii drept „convingere adevărată justificată” [apud 8]. Cu toate acestea, nu există o singură definiție a cunoașterii unanim acceptată și sunt numeroase teorii care o explică. Acumularea de cunoștințe implică procese cognitive complexe: percepție, comunicare, asociere și raționare, în timp ce cunoașterea este de asemenea legată de capacitatea de conștientizare a ființelor umane.

Cunoașterea este un fenomen social-uman foarte complicat, un domeniu al raporturilor dintre om și realitate. În cadrul acestor raporturi omul crează un sistem specific de produse prin care el însușește realitatea, o apropie și o acomodează la necesitățile sale. Rezultatul cunoașterii sunt cunoștințele în care se fixează experiența umană, se constituie planul ideal al activității.

Cunoașterea este un proces de activitate spirituală a oamenilor. Cunoașterea este obiect al analizei filosofice deoarece filosofia formulează o teorie a cunoașterii, cele mai generale legități a cunoașterii și o concepție despre lume fără de care este imposibil de a rezolva problemele teoriei cunoașterii. Nevoia de cunoaștere a fost întotdeauna unul dintre atributele fundamentale ale umanității. Cunoașterea presupune receptarea unor informații, experimentarea sau învățarea lor și, ulterior, valorificarea experienței acumulate [20].

➤ **Societatea cunoașterii. Premise și concepte**

În sec. XXI omenirea a intrat într-o nouă etapă a civilizației umane în care, informația, comunicațiile și cunoașterea reprezintă elementele esențiale care stau la baza dezvoltării societății. În societatea bazată pe cunoștințe, schimbările sunt mai consistente și se succed într-un ritm care se accelerează continuu. Iar aceste schimbări se concentrează în câteva mari direcții [16] care, chiar dacă nu pot fi considerate complete, dau o imagine suficient de clară asupra provocărilor viitorului și a impactului pe care acestea le vor avea asupra existenței și activității.

Societatea cunoașterii:

– concept introdus prima dată de Peter Druker în 1968, alternativ: societatea digitală, societatea învățării – este aceea în care abilitatea de a obține noi competențe este esențială pentru succesul individual, având în vedere viteza cu care cunoștințele devin obsolente [20]. Societatea cunoașterii este un concept larg ce se fundamentează pe *creșterea angajamentului de cercetare dezvoltare*.

În literatura de specialitate sunt evidențiate principalele premise care au determinat apariția și dezvoltarea accelerată a societății informaționale:

- *creșterea interdependenței* la nivel global sporind nevoia de comunicare între indivizi și organizații;
- *creșterea complexității mediului social-economic*, sporind exponențial nevoia de cunoaștere;

- *investițiile guvernamentale și private* semnificative în sectorul de cercetare;
- *progresele din ingineria lingvistică* care au generat instrumente puternice de facilitare a dialogului om-mașină permițând căutarea informațiilor pe Web, absorbind hiperabundența de informații;
- *aparitia și ulterior generalizarea* muncii cu calculatorul;
- *dezvoltarea unei capacități mari de stocare*, prețuri de stocare și de transport ale obiectivelor informaționale sau documentare din ce în ce mai ambițioase;
- *trecerea la documentul numeric*, care este omniprezent în orice comunicare, informare, documentare, aducând flexibilitate, maleabilitate, conducând la diminuarea costurilor de stocare, de manipulare, de difuzare a informației.

În această ordine de idei, piața muncii a cunoscut în primul deceniu al sec. al XXI-lea o dezvoltare puternică, tinzând și ea să se globalizeze. Tele-lucrul, tele-activitățile, tele-socializarea etc., reprezintă activități caracteristice unei societăți informaționale bazate pe cunoaștere, spre care țintește și Republica Moldova.

➤ **Globalizarea și societatea cunoașterii**

Începând cu anul 1990, noțiunea de globalizare a fost folosită pentru a descrie un proces complex, socio-economic și cultural, ale cărui principale caracteristici sunt difuziunea globală a instituțiilor și practicilor democratice, popularizarea și răspândirea unor modele economice, financiare și tehnologice. Totodată, globalizarea universalizează, implicând ideea de unificare a societăților și prin aceasta se ajunge la relativizarea identităților naționale sau comunitare, cele prin care un popor sau o comunitate anume își definește existența sa [10].

Globalizarea reprezintă procesul prin care distanța geografică devine un factor tot mai puțin important în stabilirea și dezvoltarea

relațiilor transfrontaliere de natură economică, politică și socioculturală. Rețelele de relații și dependențe dobândesc un potențial tot mai mare de a deveni internaționale și mondiale [10].

Globalizarea apare definită diferit în opinia unor analiști ai fenomenului.

Astfel, S. Schimnuitov consideră că dincolo de milioane de cuvinte folosite pentru a descrie globalizarea, există datoria de recunoaștere a unui colonialism modern.

M. Allrow menționează că globalizarea se referă la toate acele procese prin care popoarele lumii sunt încorporate într-o singură societate mondială, societatea globală.

E. Richter afirmă că globalizarea este rețeaua globală care a adunat totalitatea comunităților împreună dispersate și izolate, într-o dependență mutuală și o unitate ale unei lumi singure [apud 14].

În această ordine de idei, se observă că nu există o definiție a globalizării într-o formă universal acceptată și nici definitivă. Motivul rezidă în faptul că globalizarea subinclude o multitudine de procese complexe cu o dinamică variabilă atingând domenii diverse ale unei societăți.

În opoziție cu procesul de globalizare este folosit deseori conceptul de individualizare. Acesta se referă la procesele de creștere a autonomiei actorilor la nivel individual și colectiv.

Ambele procese au propriile caracteristici și se pot afla fie în raport de concordanță, fie în opoziție. Cu privire la relația dintre cele două, se consideră fie că un nivel ridicat de globalizare implică un nivel scăzut de individualizare și vice-versa, fie că un pas înainte în direcția individualizării atrage un regres în sensul globalizării, profund ignorate însă inter-relațiile ce se pot stabili între aceste procese. Nu există un singur răspuns valid pentru toate situațiile în problema relațiilor sau a interdependenței proceselor de individualizare și globalizare. Un pas în direcția unei autonomii implică, în general, o anumită restrângere a cercului de relații [10].

Profesorul Marcelo Suarez Orozco, autor al cărții „Globalizarea culturii și a educației în noul mileniu” distinge patru aspecte majore ale globalizării: creșterea emigrației; puterea și ubicuitatea noilor tehnologii la scară globală; post-naționalizarea producției și distribuției de bunuri și servicii; mișcările de tip „du-te vino” ale culturilor la nivel mondial, concept care se îndepărtează de modelul „americanizării” culturale promovat de alți autori. Autorul deplânge faptul că educația pe care o primesc astăzi în școli copiii și tinerii, nu are în vedere problemele globalizării. Globalizarea este un proces complex care necesită prelucrarea unei cantități de informații și date enorme, ceea ce necesită dezvoltarea de capacități multifuncționale și capacitatea de a rezolva probleme rapid.

Din cele expuse anterior și făcând referire la învățământ, instituțiile de învățământ superior sunt și ele atinse de fluxurile globalizării, care declanșează mai multă concurență între universități. Concurența implică inevitabil o clasificare a acestor instituții de învățământ, care, într-o lume globalizată, reunește multitudinea de universități, ordonate după performanțele obținute de absolvenții lor, dar și după multe alte criterii precum infrastructura, finanțarea, etc. [14].

Calitatea educației, este o problemă de maximă importanță în contextul societății bazate pe cunoaștere și al civilizației globale. În acest sens, la nivel internațional au fost create instituții și organisme specializate de tipul „Rețelei Internaționale pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior” („International Network of Quality Assurance Agencies in Higher education” – INQAAHE), precum și dezvoltarea literaturii în acest domeniu cu lucrări ce subliniază că în context global competitivitatea se manifestă și legat de domeniul educației, exportul de servicii educaționale devenind o realitate favorizată de noile tehnologii; susținerea programelor și sistemelor educaționale și promovarea unor noi oportunități prin dezvoltarea unor acorduri cu alte țări pentru recunoașterea mutuală a competențelor și calificărilor [2].

Astfel, globalizarea aduce cu sine pluralismul, structurile hibride, posibilitatea de a alege și oferirea unor multiple oportunități. L. Croxford declară că „Educația globală avansează rapid ca rezultat al recentelor dezvoltări din domeniul comunicațiilor. Cu toate acestea, studiile on-line nu pot înlocui școlile ca instituții de cultură și învățământ. Prezența cadrelor didactice este încă necesară, deoarece softul cultural uman nu va putea fi înlocuit integral în procesele de instruire de nici un hard tehnologic. În noua economie, denumită și economie a cunoașterii, cunoașterea devine un barometru semnificativ pentru aprecierea sănătății unei organizații. Karl Erick Sveiby, autor consacrat în acest domeniu, utilizează conceptul de “organizație durabilă” care încorporează cunoașterea [3].

În civilizația globală accesul la cunoaștere este facilitat de către internet și de alte tehnologii informatice și de comunicare performante. Teoriile și strategiile economice recente pun accent pe ideea de a „re-investi în oameni și în valori autentice”. În urma cercetărilor efectuate rezultă faptul că, pentru următoarele două decenii, problemele care vor reține în cea mai mare măsură atenția vor fi cele legate de aspectele economice, tehnologice și de mediul înconjurător și ca urmare că în prima parte a secolului XXI, cetățenii vor trebui să își demonstreze abilitatea de a înțelege și de a accepta diferențele culturale, a gândi critic; a aborda problemele dintr-o perspectivă globală; a lucra în cooperare și de a prelua responsabilitatea rolului și datoriei care le revin la nivel social; a fi capabili să își schimbe stilul de viață și obiceiurile de consum astfel încât să asigure și protecția mediului natural [apud 3].

Societatea cunoașterii pledează pentru diversitate și pentru pluralism cultural care pot fi facilitate de mediul preponderent digital prefigurat de noua economie. Investiția în capitalul uman, în general și investiția în educație în special, propune investirea celor trei componente cheie ale competenței: cunoștințele, abilitățile și atitudinile. Nucleul competențelor și investiția în competență și cu-

noaștere, investiția în educație se constituie în factori determinanți ai noii economii care tinde spre o economie a cunoașterii. Cunoașterea este ea însăși un factor de producție determinant în noua economie a cunoașterii, deoarece cunoașterea este un factor care se apreciază pe măsură ce sunt utilizate cunoștințele, ce devin tot mai mult efective și conduc într-o mai mare măsură la performanță și eficiență. Pentru a deveni companii sau corporații bazate pe cunoaștere/„knowledge – driven company”, organizațiile trebuie să fie în primul rând organizații care învață, se instruiesc. Educația formală este doar o parte a sistemului prin care se creează și se gestionează competențele. Tehnologia fiind permanent în proces de schimbare și pentru a putea rămâne competitive, organizațiile au nevoie de instruirea personalului lor [3].

Astfel, procesul globalizării influențează dezvoltarea societății cunoașterii prin:

- creșterea ofertei educaționale, prin programe de studii care permit formarea de competențe corespunzătoare;
- dezechilibre între necesitățile educaționale și capacitatea educațională;
- creșterea competiției globale la toate nivelele, într-un ecosistem al educației;
- dezvoltarea organizațiilor bazate pe cunoștințe;
- creșterea autonomiei universitare;
- creșterea nivelului de internaționalizare;
- dezvoltarea noilor tehnologii informatice și e-Learning;
- recunoaștere internațională a diplomelor universitare;
- creșterea nivelului de informare și comunicarea;
- dezvoltarea unor noi modele privind suportul economic din mediul public și privat;
- dezvoltarea parteneriatelor cu mediul economic, social și cultural.

➤ **Caracteristici și trăsăturile societății cunoașterii**

Societatea cunoașterii, susține savantul român M. Drăgulescu, reprezintă mai mult decât societatea informațională, înglobând-o de fapt pe aceasta [4, p. 35.]. Cunoașterea este informație cu înțeles și informație care acționează. Prin urmare, societatea cunoașterii nu este posibilă decât grefată pe societatea informațională și nu poate fi separată de aceasta. Avansul spre societatea informațională bazată pe cunoaștere este considerat, pe plan mondial, ca o evoluție necesară pentru asigurarea Dezvoltării Durabile în contextul „noii economii”, fundată în principal, pe produse și activități intelectual-intensive precum și pentru realizarea unei civilizații social-umane avansate.

O nouă societate, care capătă denumirea de societatea cunoașterii, se conturează în țările avansate și se prefigurează în țările în curs de dezvoltare pe diferite trepte, elementele acestei societăți emergente coexistând cu elementele constitutive ale societății industriale. Cel mai evident aspect al noii societăți este viteza cu care sunt introduse, difuzate și utilizate tehnologiile informaționale și de comunicații (TIC), aspect ce pune în umbră faptul că are loc și o transformare majoră a concepțiilor, structurilor și instituțiilor specifice societății industriale. Această corelare între evoluția TIC și a altor componente ale societății ce rezultă din componența cunoașterii a determinat abordarea problemelor societății cunoașterii în special sub aspectul noutății sistemelor informaționale și de comunicații, și nu și a aspectelor spirituale legate de aceasta și menține confuzia între diversele denumiri da-te noii societăți, numită fie societate „post-modernă”, „post-industrială”, „post-Fordistă”, „post-capitalistă”, „post-structurală”, „post-tradițională”, „informațională” sau „a cunoașterii”. A. Giddens 1991, consideră că TIC au contribuit la diseminarea în lume a culturii occidentale, sub forma valorilor democrației și economiei de piață, definește perioada actuală drept „modernitate avansată” și nu post-modernistă. El afirmă că instituțiile moderne diferă de toate

formele precedente de ordine socială doar „prin dinamismul lor, prin măsura în care subminează obiceiurile și deprinderile tradiționale și prin impactul lor global”.

Vorbim despre societatea cunoașterii, deoarece procesele de schimbare socială din trecut s-au bazat tot pe progrese în cunoaștere, însă ceea ce este nou, pe de o parte, viteza cu care se înnoiesc cunoștințele, faptul că volumul de cunoștințe ce îl avem la dispoziție se dublează la fiecare cinci ani și pe de altă parte natura forței motrice ce animează schimbările sociale, economice și culturale, care depășește lumea tehnologiilor informaționale. Cunoașterea nu mai este doar o componentă a economiei moderne, ci devine un principiu organizațional de bază al existenței noastre. Trăim într-o societate a cunoașterii pentru că ne organizăm realitatea socială pe baza cunoașterii de care dispunem. Vom încerca în cele ce urmează să abordăm unele premise ale tranziției spre noua societate și anume: cunoașterea definită drept conștientizare a complexității realității, tehnologiile informaționale ca instrument al producerii și diseminării cunoașterii, știința confruntată cu o realitate complexă, mutațiile instituționale majore bazate în special pe modificarea comportamentului indivizilor ce compun societatea.

Societatea cunoașterii are câteva trăsături definitorii care o disting net, din punct de vedere calitativ, de modelele precedente de societăți (Tabel 2.1.) [apud 15].

Tabelul 2.1. Trăsăturile societății cunoașterii (exemple)

Nr.	Caracteristici	Societatea cunoașterii
1	Resursă principală	Cunoștințele
2	Bunuri caracteristice	Calculatoare electronice în rețele, produse, program, serviciile informatice și de comunicație.
3	Tehnologiile industriale reprezentative	Slab consumatoare de energie, ecologice

Nr.	Caracteristici	Societatea cunoașterii
4	Ponderea costurilor	Activități de concepție în investiții
5	Schimbul de valori	Multiplicarea valorii, schimbul de informații se face fără pierdere, informația obținută poate să conducă la o creștere importantă a valorii informației inițiale.
6	Munca	Generarea de activități noi care absorb forța de muncă
7	Învățământul	Flexibil, conform cerințelor în perspectivă. Continuitatea educație - instruire.
8	Accesul la informații	Direct, prin rețele de calculator
9	Democrație	Participativă.

Promovarea celor patru piloni ai societății cunoașterii – educația, cercetarea, dezvoltarea și inovarea – nu înseamnă doar susținerea prioritară a acestor activități sociale; înseamnă, în primul rând, o nouă grilă de valori.

De fapt, restructurările la care asistăm sugerează faptul că mutațiile perioadei actuale echivalează cu o schimbare radicală de paradigmă în sensul celei definite de T. Kuhn 1962 în lucrarea sa devenită clasică. Încă din 1993 Peter Drucker [20] afirma: „Putem fi siguri că lumea care va rezulta din prezenta rearanjare a valorilor, credințelor, structurilor economice și sociale, a conceptelor și sistemelor politice, cu alte cuvinte a concepțiilor asupra lumii, va fi diferită de ceea ce și-ar putea imagina oricine astăzi. În unele domenii - și în special în cadrul societății și structurii ei - transformări de bază deja au avut loc. Faptul că noua societate va fi una non-socialistă, cât și una post-capitalistă, este practic o certitudine. Și este, de asemenea, o certitudine că resursa ei primară vor fi cunoștințele”.

Primele tendințe spre conturarea și scoaterea la lumină a conceptului de societate a cunoașterii a fost menționată de Mihai Drăgă-

nescu, 1976, 1986 [4, 5, 6, 7], dar abia în ultimul deceniu al secolului XX conceptul s-a impus în SUA datorită lucrărilor sociologului Peter Drucker și ale altora. În ultimii 4-5 ani societatea cunoașterii a devenit recunoscută ca o etapă nouă a erei informației, respectiv a societății informaționale. Recent, Philippe Busquin, comisarul european pentru cercetare, susține acțiuni pentru al VI-lea plan-cadru de cercetare în vederea societății cunoașterii [19], iar programul e-Europe 2005 prevede acțiuni pentru „re-skilling for the knowledge society” și „knowledge economy” [21].

Câteva considerații succinte privind societatea cunoașterii [6] vor fi redate mai jos: Spre deosebire de unele puncte de vedere care privesc numai economicul (economia digitală, piața internet) societatea cunoașterii nu este numai economia bazată pe cunoaștere. Aceasta este foarte importantă, decisivă, esențială și cuprinde utilizarea și managementul cunoașterii existente sub forma cunoașterii tehnologice și organizaționale, producerea de cunoaștere tehnologică nouă prin inovare, o nouă economie în care procesul de inovare este determinant, în care bunurile intangibile devin mai importante decât cele tangibile.

Modelul social promovat în procesul de trecere de la o societate la alta angajează un salt *valoric*. În *societatea agrară și preindustrială*, se puneau valoare pe fapte acumulate în lupta împotriva naturii, în *societatea industrială* se puneau valoare pe date care includ un ansamblu de fapte utilizate în transformarea naturii, în *societatea postindustrială/informațională*, valoarea supremă prezentau *informațiile*, care prelucrau *date* înscrise în categorii și scheme de clasificare sau alte sisteme. În *societatea cunoașterii* se consideră a fi cele mai valoroase *cunoștințele*, care sintetizează informații mai rafinate și mai generale, cu înțeles mai largit, exprimate ca *produse simbolice* prin căi de comunicare eficiente. Cheia evoluției de la valoarea informațiilor la cea a cunoștințelor, este accesul la informație, pentru toate clasele și toți actorii sociali, în egală măsură. Însă paradoxal este faptul că deși toți au acces la informație, nu toți dețin cunoștințe [16, p. 26–28].

O deducție plauzibilă cu privire la tendințele societății cunoașterii ne-o oferă Drăgănescu M. Acesta susține că astfel internetul a fost rezultatul unei interacțiuni sociale, dintre specialiști, instituții, state și un număr impunător de utilizatori din întreaga lume, ceea ce a plasat-o ca o invenție tehnologică și socială, putem constata că și globalizarea, ca efect al internetului, ar putea lua o formă la care să participe toți actorii sociali. Lecția Internetului, ne-ar arăta calea pe care trebuie s-o urmeze procesul de globalizare. Ca și internetul, globalizarea nu va putea fi ierarhică, iar asta ar fi o reușită a omenirii. *Dacă Internetul nu este ierarhic, nici globalizarea, în mod firesc, nu va putea fi ierarhică, asigurându-se, ca și în cazul Internetului, forme de coordonare generală care să stabilească reguli de comportament acceptate de toți, ceea ce ar putea fi posibil numai într-o societate a cunoașterii și poate a conștiinței* [4, p. 6].

Matricea societății cunoașterii, capătă o formă tot mai bine delimitată, care, în viziunea aceluiași autor, se reliefează prin următoarele opt atribute fundamentale:

- extinderea și aprofundarea *cunoașterii științifice* și a adevărului despre *existență*;
- utilizarea și *managementul cunoașterii* existente sub forma *cunoașterii tehnologice și organizaționale*;
- producerea de *cunoaștere tehnologică nouă* prin *inovare*;
- *diseminarea cunoașterii de către toți cetățenii* prin mijloace noi, folosind *tehnologiile informaționale*;
- societatea cunoașterii reprezintă o *nouă economie*, în care procesul de *inovare* devine determinant;
- societatea cunoașterii este una *sustenabilă* din toate punctele de vedere;
- societatea cunoașterii are un *caracter global*;
- ea reprezintă și o *nouă etapă în cultură*, când pe primul plan trece cultura cunoașterii, care implică toate formele de cunoaștere, inclusiv cea artistică, literară etc. [23].

Luând în considerare tendințele societății cunoașterii, putem remarca obiectivele majore ale strategiei Europa-2020, care sunt axate pe *creșterea calității educației, sporirea capacității de cercetare, asimilarea tehnologiilor verzi, creșterea bunăstării populației*. Dar și trei priorități majore ce cuprind: creșterea inteligentă prin dezvoltarea economiei bazate pe cunoaștere și inovație; creșterea durabilă prin promovarea unei economii mai eficiente, verzi și mai competitive; creșterea incluzivă prin consolidarea economiei ce conține coeziunea socială și teritorială [21].

Raportul UNESCO către 2030, privind știința, analizează tendințele emergente în domeniul științei, tehnologiei și politicii în materie de inovare și guvernanta. Astfel, conform raportului, majoritatea țărilor au conștientizat că cercetarea și inovarea sunt cei mai importanți factori de creștere economică și durabilitate [26].

Societatea cunoașterii reprezintă mult mai mult, deoarece asigură o diseminare fără precedent a cunoașterii către toți cetățenii prin mijloace noi, folosind cu prioritate Internetul, cartea electronică și metodele de învățare prin procedee electronice (e-learning), urmărește extinderea și aprofundarea cunoașterii științifice și a adevărului despre existență, este *singurul mod prin care se va asigura o societate sustenabilă din punct de vedere ecologic și va fi o nouă etapă în cultură* (bazată pe cultura cunoașterii care implică toate formele de cunoaștere, inclusiv cunoașterea artistică, literară etc).

În fine, societatea cunoașterii asigură bazele unei viitoare societăți a conștiinței, a adevărului, moralității, creativității și spiritului. Societatea cunoașterii presupune o transformare radicală a instituțiilor din toate domeniile: politic, social, economic, cultural, educațional. Instituțiile societății cunoașterii trebuie să devină structuri flexibile, conduse și deservite de profesioniști de o înaltă moralitate ce plasează binele public înaintea binelui personal. Încă în anul 1930 A. Einstein afirma: “Viața mea interioară și exterioară depinde atât de mult de munca celorlalți, încât trebuie să fac un efort extrem pentru a da atât de mult cât am primit”.

Sarcini pentru reflecții / lucrul individual / în grup:

1. Ramificați conceptul de societate a cunoașterii în domeniile înguste; identificați-le și elucidați specificul manifestării.
2. „Cum va evolua societatea cunoașterii în viitorul apropiat pe plan politic, economic, cultural și social?”

3. Citiți critic cu atenție legate de conceptul de societate a cunoașterii și exprimați-vă opinia cu privire la această idee și la concluzia propusă.

(a) Smith K. [16] analizând definiția OECD consideră că: „această definiție este un bun exemplu despre problemele acestui termen care pare să acopere totul și nimic: toate economiile sunt, într-un anumit fel bazate pe cunoaștere, dar este greu de a crede că sunt direct bazate pe cunoaștere, dacă aceasta înseamnă producția și distribuția de cunoștințe și produse informatice”. Nu există o separare reală între capital și cunoaștere și de fapt ideea nu poate fi susținută prin cifre.

Era de fapt o critică directă la următoarele afirmații:

– P. Drucker: „cunoașterea a devenit acum un factor de producție în linie cu capitalul și munca”.

– OECD: „rolul cunoașterii – comparativ cu resursele naturale, capitalul fizic și forța de muncă slab calificată – este de o mai mare importanță”.

(b) Critica lui Michael Peters [17]. Conceptual, nu este o distincție din punct de vedere filozofic între cunoștințe și informație și nu se operează cu un concept robust referitor la învățare sau cunoaștere. Noile tehnologii ale informației și comunicațiilor nu asigură achiziția de facultăți etice și critice necesare orientării personale și echilibrului în negociere (citează pe Chisholm 1999, p. 3)

(c) Critica lui Godin [18]. Este pur și simplu un concept care servește direct atenției decidenților politici în probleme de știință și tehnologie și rolului lor în economie, și, cu acest sfârșit, un concept care permite unora să vorbească despre diferite probleme ale științei și tehnologiei și să genereze un larg set de statistici sub acest acoperiș. Acest tip de concept eu îl numesc „concept umbrelă”.

4. Activitate în grupe: Prognozați finalități ale educației din cadrul societății cunoașterii, în contextul cultural, economic și politic al Republicii Moldova.

Prima grupă: va prognoza finalități macrostructurale.

A doua grupă: va prognoza finalități microstructurale.

5. Analizați dezvoltarea societății cunoașterii în Republica Moldova/România, din perspectiva globalizării, utilizând analiza SWOT.

Beneficii pentru atingerea obiectivelor	Pun în pericol atingerea obiectivelor
Puncte tari	Puncte slabe
Oportunități	Amenințări

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BANCIU D. Cartea Electronică, Editura AGER, București, 2001. <https://sng1lib.org/book/5380404/b744bc>
2. CALLO T. Globalizarea în societatea cunoașterii/ În: *Didactica PRO*, nr.47, Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2008, p. 33–35, ISBN 1810-6455.
3. CIUNGU P., CIUNU C. Globalizarea și societatea bazată pe cunoaștere – implicații asupra investiției în educație/ În: *Analele Universității „Constantin Brîncuș”*, nr.1, 2008, p. 99–110, ISBN 978-9975-920-63-6.
4. DRĂGĂNESCU M. Societatea Informațională și a Cunoașterii. Vectorii Societății Cunoașterii, studiu pentru Proiectul SI-SC, București, 9 iulie 2001. În *Societatea informațională-Societatea cunoașterii*. coord. Florin Gh. Filip, Academia Română, 2002, p. 43–112, ISBN 973-8177-42-1.
5. DRĂGĂNESCU M. Învățământul electronic și societatea cunoașterii. *Academica*, aprilie 2002, p. 64-68.
6. DRĂGĂNESCU M. Notă deschisă privind știința, cultura și societatea românească. Publicată pe Internet, 29 aprilie 2002, <http://www.racai.ro/~dragam>
7. DRĂGĂNESCU M. Societatea cunoașterii și cartea electronică. Comunicare la simpozionul Cartea electronică, Academia Română, 21.06. 2001, nr. 9, p. 26–42.
8. ENESCU Gh., POPA C. Logica și cunoașterea științifică. 1970. ISBN 978-973-27-2160-5.
9. IANCU Ș. Societatea cunoașterii necesită gândire. București: AGIR, 2007. <https://cogito.ucdc.ro>
10. ILICIEV M. Globalizarea ca concept/ În: *Conferința științifico-didactică „Impactul globalizării asupra învățământului superior și preuniversitar”*, Cahul, 2012, 336 p. ISBN 978-9975-914-78-9.
11. MARIN S. Cercetare, inovație și schimbare în educația din societatea cunoașterii/ În: *Edificarea societății durabile: Conferința științifico-practică*,

- Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2011, c. 240–242. ISBN 978-9975-56-010-8.
12. NICAD. Guvern, cetățean, societate informațională. Editura SEMNE, 2001. VASILACHE, D.: Guvernarea electronică, 2008. ISBN: 978-973-133-258-1.
 13. PETRE M. Considerente privind globalizarea informației/În: *Biblioteca: revistă de biologie și știința informării*. București: Detectiv, 2008. 113 p. ISBN 978-973-1857-28-2.
 14. POPA I. Societatea cunoașterii. *Revista economia*, nr. 2, 2004. ISSN 1582-6260.
 15. RUSU C. Management strategic. București: Editura ALL Back, 2000. <https://zdocs.tips/doc/managementul-strategic-o7p4wr5rxx6j>
 16. SABĂU G. Societatea cunoașterii, o perspectivă românească. București: Editura Economică, 2001. ISBN 973-590-484-5.
 17. ȘTIBLI F. Societatea cunoașterii – o abordare conceptuală /În: *Studia universitatis „Vasile Goldiș”*: *Seria științe economice*. Nr. 3, Arad: „Vasile Goldiș” University Press, 2010, p. 19–26. ISSN 1584-2339.
 18. BUSQUIN Philippe, *Entretien sur la recherche européenne*, La Recherche, juin 2002. ISBN 2874154814.
 19. DRUCKER P.F., 1999. Drucker, Peter F. Societatea post-capitalistă. București: Editura Image, 1999. ISBN 0887306209 9780887306204.
 20. European Commission, eEurope 2005: An information society for all, An action plan, Sevilla European Council, 21/22 June 2002.
 21. GODIN B. The Knowledge based Economy: Conceptual framework or Buzzword, *Journal of Technology Transfer*, 31; 2006, p. 17–30. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10961-005-5010-x#page-1>
 22. PETER M. National education policy constructions of the, knowledge economy: toward a critique, *Journal of Educational Enquiry*, Vol. 2, nr. 1, 2001. ISSN 1444-5530.
 23. TOFFERA., Powershift. Puterea în mișcare, Editura Antet, București, 1995. <http://www.cnaa.md/news/2015/07122015/>
 24. Unesco pentru republica moldova investiti in cercetare. <https://cuciurea-nul.wordpress.com/2015/11/13/mesajul-unesco-pentru-republica-moldova-investiti-in-cercetare/>

TEMA 3.**ROLUL UNIVERSITĂȚILOR ÎN
SOCIETATEA CUNOAȘTERII**

Unități de conținut: învățământul superior în societatea post-moderna; studii superioare în Republica Moldova; studii doctorale în societatea cunoașterii.

Obiectivele/competențele vizate prin studiul temei:

- să descrie rolul învățământului superior în societatea postmoderna;
- să identifice particularitățile studiilor superioare în Republica Moldova;
- să fundamenteze rolul studiilor doctorale în societatea cunoașterii.

➤ **Sistemul educațional în societatea postmodernă**

Calitatea sistemului educațional determină nivelul socio-economic și cultural al comunității în care trăim. Evoluția politicilor educaționale este în strânsă corelare cu dezvoltarea tehnologiilor inovative informaționale, industriale etc., fapt care plasează în fața sistemului educațional diverse sarcini, a căror complexitate și viteză de modificare se află în creștere permanentă.

Actualmente, educația tinde, concomitent, atât să se universalizeze, cât și să se particularizeze, devenind tot mai extinsă pentru a include fenomene globale, dar, totodată, și specifice, individuale. În condițiile economiei de piață, se resimte necesitatea pregătirii/educării unui specialist competitiv, adică, cu un nivel înalt de independență, flexibilitate a gândirii, capacitate de reflecție, rezistență la stres, tendință de a obține competențe/performance. Dinamica cerințelor pieței muncii i-ar asigura capacitatea de a se integra armonios în sistemul socio-economic [10].

Cultura generală și cultura profesională sunt trăsături incontestabile ale cadrului didactic, care sunt într-o strânsă interdependență și interrelaționare.

Formarea profesională reprezintă unul dintre dezideratele cheie în cultivarea unei personalități care să răspundă eficient demersului educațional și cultural contemporan al individului, națiunii și umanității. Acestea pot fi realizate prin implementarea standardelor care vor determina, la rândul lor, o nouă paradigmă asupra formării competenței profesionale a cadrelor didactice.

Procesul globalizării și trecerii la o societate postindustrială, axată pe tehnologii informaționale și cunoștințe, accentuează necesitatea noilor standarde educaționale de formare profesională bazată pe competențe ca instrumente de realizare a politicilor educaționale. Primele deziderate privind standardele de competență prevăzute în documentele europene au fost: „educația pe parcursul întregii vieți (lifelong learning)”, „educația multiculturală”, „o persoană liberă într-un stat liber [12].

Reconceptualizarea formării profesionale se reliefează într-un șir de condiții (la nivel de proces și la nivel de sistem) care urmăresc să asigure facilitarea procesului de formare axat pe competențe, accentuarea paradigmei constructiviste, formarea profesională inițială și continuă, în raport cu dimensiunea competenței profesionale, în raport cu cerințele societății în continuă schimbare.

Paradigmele schimbării, marcate de tendința Uniunii Europene de a aduce la un numitor comun demersurile educaționale, de a crea Spațiul European al învățământului, oferă posibilități reale de renovare a formării inițiale și continue prin reconceptualizarea, remodelarea, reevaluarea critică a componentelor curriculare ale didacticii particulare. Formarea continuă asigură actualizarea și dezvoltarea competenței profesionale, inclusiv achiziționarea noilor competențe în funcție de evoluția nevoilor de educație, a curriculum-ului, precum și în funcție de exigențele privind adaptarea personalului [10, 17].

Numai printr-o profesionalizare sistematică și constantă la un nivel înalt de performanță, printr-o formare continuă de calitate se poate ajunge la nivelul de „expert în domeniu. Strategia de for-

mare a cadrelor didactice trebuie să țină cont de contextul cultural, care include nu doar valorile, ci și aspectele comunicării. Elementele cheie pe care se statuează noua concepție a învățământului sunt: profesionalismul, eficacitatea și calitatea învățământului. Reînnoirea conținutului învățământului se bazează pe anumite principii psihopedagogice: axarea demersului educativ pe cel ce învață, comunicarea educațională, accentuarea caracterului formativ-educativ al procesului de predare-învățare-evaluare etc. Din această perspectivă, finalitățile formării inițiale și continue vizează formarea unei personalități culte și profesional competente în domeniul pedagogiei, care să răspundă eficient demersului educațional și cultural contemporan al individului, al națiunii și societății umane [7].

➤ **Universitatea în sistem educational**

Din momentul apariției lor, în sec. al XIII-lea universitățile (Bologna, Paris, Oxford etc.) reprezentau o comunități sau corporații legal recunoscute care s-au transformat în „agenți ai schimbării”. Această misiune a universităților se materializa în pofida faptului că în epocă dată ele se străduiau, în fel și chip, să reproducă conservatismul universitar corporativ, religios sau academic. În primul rând, importanța universităților în viața socială de la începuturi și până în prezent, constă în producția unor stiluri de gândire noi, realizări tehnice și practici politice novatoare, însă acest rol se realiza cu tempouri destul de lente.

Totodată, rolul universităților nu constă, în exclusivitate, în instruirea tineretului în cadrul unor sau altor facultăți, dar, mai ales, prin aceea ca profesorii universitari fiind savanți, gânditori, cei care constituie și fac parte dint-un strat social specific – intelectualitatea, lăsau o urmă enormă în mințile studenților. Aceasta se realiza nu numai în mod direct, dar și prin crearea unei atmosfere intelectuale, care forma stiluri noi de gândire, ce demonstau necesitatea transformărilor sociale, transformându-se ulterior în noi forme de viață. Această mi-

siune a universităților poate fi ilustrată prin câteva exemple, destul de elocvente, legate de University of Chicago, care a fost fondată relativ nu demult, în anul 1890, însă în cadrul ei s-au format anumite orientări intelectuale, ce au avut un impact benefic asupra dezvoltării umanității în general. La această universitate, în cadrul sistemului filosofiei politice s-au constituit rădăcinile neoconservatismului american. Neoconservatiștii contemporani și predecesorii lor s-au format anume în acest mediu academic unde studenții au audiat o pleiadă întreagă de profesori valoroși, printre care și Leo Strauss. Discipolii săi, în sens larg, nu numai decât cei care i-au frecventat prelegerile, sau au elaborat sub conducerea lui teze de doctorat, dar studenții care au studiat la University of Chicago, au elaborat pe timpul președintelui George W. Bush agenda politică și militară a Americii contemporane, iar prin ea a, comunității mondiale, în ansamblu [5, 16, 15].

Același lucru s-a produs la și în cadrul gândirii economice. În condițiile contemporane, după criza financiară, se vorbește tot timpul despre criza școlii din Chicago. Dar, ce reprezintă această școală? Ea constituie o simbioză dintre neoliberalismului economic contemporan și teoria alegerii raționale. Aceste teorii ale gândirii economice, care au fost create de economiștii de la University of Chicago s-au soldat cu un număr impunător de laureați ai premiului University of Chicago Nobel în domeniul economiei (George Stigler, 1982). Până în prezent, profesorii din University of Chicago care se ocupă de cercetările fundamentale, au un impact apreciabil asupra vieții sociale contemporane [7].

Universitățile dintotdeauna au creat noile discursuri politice, economice și tehnice. Dacă aceste concepții sunt temeinice, ele au o influență puternică asupra diferitor straturi sociale. Nimeni nu s-a gândit că filosofi și economiștii din University of Chicago, vor avea, după cel de-al doilea război mondial, o așa înrăurire asupra destinului umanității. Prin urmare, aceste centre academice sunt în stare să formeze noile direcții ale gândirii umane, care treptat se transformă într-o

nouă forță activă – financiară, economică, tehnică, politică, etc.

În societatea post-modernă, învățământul superior a devenit un jalon important în socializarea tineretului studios având și misiunea de a asigura competențele socio-umanitare, economice și tehnice necesare tânărului specialist în diferite domenii de specializare. În această ordine de idei, este necesar să remarcăm și faptul că astăzi în condițiile economiei de piață, a societății informaționale și a globalizării, ca și în trecut, există diverse tipuri de activitate umană ce nu pot aduce profit în mod direct: filozofia, istoria, muzica, literatura, matematica, fizica teoretică etc. Cunoștințele, teoriile și ideile obținute de ele nu pot fi vândute în calitate de marfă, nu pot aduce profit, dar poate oare exista societatea fără ele? De aceea, acel om care își pune întrebarea „De ce ele sunt necesare?”, se discreditează, în mod involuntar, pe sine însăși, dar nu și filosofia, muzica, literatura etc., deoarece existența în societatea umană se caracterizează prin aceea că omul trebuie să facă și altceva, nu numai ceea ce aduce un folos material nemijlocit ori contribuie la supraviețuirea lui biologică. Astăzi noi ne confruntăm cu un „om rațional din punct de vedere economic”, care gândește prin categoriile „Cât costă aceasta?”, „Ce câștiguri voi avea eu din afacerea în cauză?” etc. [7].

Această mentalitate comercială, care este bună și utilă, în anumite limite, este în vogă astăzi și în țara noastră, care se află la stadiul de trecere de la societatea totalitaristă la cea democratică, care s-a soldat cu faptul că multe din aceste specialități sunt ignorate de sistemul învățământului superior, sau se află într-o stare ingrată, la modă fiind economia, jurisprudența, relațiile internaționale etc.

Totodată, în statele occidentale cu o dezvoltare democratică avansată, tot mai des se vorbește despre interesul non-financiar, despre posibilitatea investirii banilor în acele ramuri, care, la prima vedere, nu pot să aducă nici un venit. În acest context, savanții contemporani R. Inglehart și C. Welzel, relevă faptul că deoarece satisfacerea cerințelor materiale reprezintă o premiză necesară a

supraviețuirii, lipsa, sau insuficiența bunurilor materiale le poate acorda lor o importanță prioritară față de celelalte bunuri, inclusiv și față de necesitățile post-materiale. Și viceversa, în cazul când necesitățile materiale sunt în mod garantat satisfăcute, această stare de lucruri este percepută ca ceva de la sine înțeles și, în acest caz, o atenție prioritară i se acordă tendințelor post-materiale [2, p. 79–118].

Prin urmare, în aceste condiții, oamenii atrag atenția la scopurile care ocupă un loc mai înalt în piramida ierarhiei nevoilor, elaborată de psihologul american Abraham Maslow. Aceste societăți reprezintă prin sine o excepție de la „regulile” istorice care predomină: majoritatea populației nu trăiește în condițiile foametei ori a nesiguranței economice, fapt ce conduce treptat la o schimbare spirituală, în rezultatul căreia necesitatea de a se atașa la „binele nobil”, unde respectul, satisfacția intelectuală și estetică joacă un rol din ce în ce mai mare. Să sperăm că după depășirea fazei de tranziție de la societatea totalitaristă și crearea unui stat democratic autentic cu o economie de piață funcțională, tendințele post-materiale ale oamenilor vor deveni o realitate și pentru țara noastră și specialitățile „necomerciale” care astăzi sunt într-o stare jalnică își vor recăpăta locul lor foarte important în cadrul studiilor superioare [7].

Astăzi se exprimă tot mai mult convingerea că viitorul umanității depinde într-o largă măsură de dezvoltarea culturală, științifică și tehnică ce poate fi realizată în centrele de cultură, de cunoaștere și creștere devenite adevărate universități. Misiunea de cultivare a atitudinilor, de transmitere a cunoștințelor și de formare a principiilor și deprinderilor înalt calificate pe care universitățile trebuie să și-o asume în fața noilor generații implică, în zilele noastre, ca ea să se adreseze ansamblului societății în mod egal, societate al cărei viitor social, cultural și economic necesită în mod special un considerabil efort de pregătire permanentă. Universitatea este chemată să asigure generațiilor viitoare o educație și o pregătire care să le permită să contribuie la menținerea echilibrului din mediul natural și din cel al vieții, formarea

la fiecare absolvent a acelor noi trăsături de personalitate în măsură să le asigure integrarea rapidă la dinamica des schimbătoare a societății viitoare.

Referindu-se la “universitatea viitorului”, Mircea Malița evidențiază următorii factori care susțin perenitatea universității, rațiuni pentru care universitatea este considerată drept instituție stabilă a viitorului, ocupând un loc central [14].

Universitatea este multidisciplinară. Cum viitorul se pronunță în favoarea mai multor discipline și a unei specializări largi, este bine ca în fiecare sistem de învățământ să existe două căi de explorare a unui domeniu: ca profesie și ca disciplină. Universitatea nu acordă o diplomă profesională, ci o licență polivalentă într-un câmp al științei.

Universitatea presupune educația permanentă. Tot ce este particular în conceptul de universitate, specific sau restrâns ca sferă de aplicație devine general, larg și cuprinzător. În termenii viitorului, se pune problema generalizării învățământului universitar. Universitatea devine un loc de care ești legat și la care revii periodic, care ține evidența atât a pregătirii cât și a nevoilor de pregătire.

Universitatea integrează știință, învățătură și producție. Universitatea este considerată o instituție capabilă să facă legătura cu ceilalți factori de cercetare și de producție, esențiali societății de mâine. Nu faptul că universitatea are săli de curs îi conferă supremație sau ascendent. Laboratorul este partea ei modernă și semnificativă, în lipsa căruia universitățile devin mai puțin susceptibile de a se adapta la nou.

Universitatea tratează corespunzător informația. Universitatea își dezvăluie o nouă vocație atunci când promite să fie un centru documentar adecvat uriașei revărsări informaționale. Existența centrelor de calcul permite universităților să facă investigații în așa numita problemă a găsirii informației.

Universitatea are un ritm special de lucru, ritm criticat uneori pentru lentoarea sa, invidiat alteori pentru absența de sarcini instan-

tanee. Lucrări publicate, expuneri, comunicări, descoperiri nu au putut fi încheiate decât după decenii de trudă. Putem să ne întrebăm în favoarea cărui ritm se pronunță viitorul. Universitatea este o instituție pe termen lung. Are în structura sa răgazul necesar pentru a urmări obiective fundamentale ale societății, ca progresul științei. Tipul de activitate umană va fi mai apropiat în viitor de tipul investigației universitare [14, 15].

Astăzi succesul în carieră este tot mai condiționat de reveniri frecvente în instituțiile de formare, inclusiv reveniri în universități pentru a aciziționa noi cunoștințe, aptitudini și competențe, pentru a actualiza formarea academică și profesională inițială, dar și pentru dezvoltarea continuă științifică. Se afirmă că în societatea cunoșterii singura aptitudine care nu se învechește este aptitudinea de a învăța.

Societatea cunoașterii, informatizarea educației, perenitatea informațiilor, procesul de globalizare și construire a Uniunii Europene, problematica lumii contemporane, decalajul existent între sistemele de învățământ din Europa, țările din zona Pacificului și America de Nord, dinamica accentuată a piețelor muncii, multiplicarea furnizorilor de educație superioară și creșterea competiției atât între universități cât și dintre universități și diverși agenți din mediul socio-economic sau cultural etc., au dus la profunde și multidimensionale transformări la nivelul universităților europene, în vederea sporirii competitivității acestora pe plan internațional, fapt ce a impus un nou mod de gândire și concepere a întregului sistem de învățământ superior. Expresia cea mai elocventă a acestor schimbări este Procesul Bologna, cel mai puternic curent de reformă manifestat la nivelul învățământului superior european din ultimul deceniu [21].

Universitățile reprezintă cea mai importantă componentă a societății bazată pe cunoaștere prin misiunea care o au:

- crearea de noi cunoștințe prin cercetare;
- transmiterea cunoștințelor prin educație;
- utilizarea cunoștințelor în inovarea tehnologică.

Asigurarea calității în învățământul universitar implică auto-evaluarea instituțiilor, evaluarea externă și acreditarea. Comisiile de Acreditare urmăresc calitatea educației și evaluarea diferitelor aspecte ale activității instituțiilor de învățământ superior.

În Programul de modernizare a sistemului educațional în Republica Moldova a fost inclus un capitol special, care vizează procesele de dezvoltare în perspectivă imediată a învățământului superior. Una dintre cele mai importante acțiuni din Programul de modernizare se referă la: crearea unui sistem transparent de evaluare internă și externă, de acreditare în învățământul superior, inclusiv prin implicarea structurilor internaționale. A fost elaborat Planul de acțiuni privind implementarea prevederilor Procesului de la Bologna în sistemul învățământului superior din Republica Moldova pe anii 2005–2010 [8, 13, 16].

O altă cale pe care s-a mers în asigurarea implementării prevederilor Procesului de la Bologna a fost crearea unor structuri speciale, cu atribuții de monitorizare/ evaluare a derulării reformelor:

- Comisia guvernamentală pentru monitorizarea implementării prevederilor Procesului de la Bologna;
- Consiliul Național de Formare Continuă;
- Serviciul de recunoaștere și echivalare a actelor de studii în cadrul Ministerului Educației și Tineretului (astăzi – Ministerul Educației și Cercetării).

Aceste măsuri sunt necesare pentru creșterea continuă a calității predării, învățării și cercetării, pentru creșterea competitivității fiecărei universități și a învățământului superior ca sistem în noul cadru european, pentru consacrarea acelor competențe ale absolvenților care să-i facă mai competitivi pe piața muncii și să le ofere cele mai bune șanse de dezvoltare personală, pentru creșterea contribuției învățământului la dezvoltarea cunoașterii economiei și culturii naționale.

➤ Studiile universitare în Republica Moldova

Referinduse la organizarea studiilor superior în Republica Moldova, doctor habilitat DI Capcea Valeriu consideră că, ciclul I (licență) al studiilor superioare, trebuie să formeze fundamentele științifice, tehnice și umanitare (morale) ale unui om contemporan cu un nivel înalt de cultură și civilizație, care va fi în stare să se specializeze în continuare la ciclul II (masterat) pentru a însuși o profesie concretă. Prin urmare, universitatea în cadrul ciclului I, nu trebuie să pregătească un super-specialist lipsit de cultură și moralitate, care nu este nicicum adaptat la standardul unor sau altor convingeri ce există în societate, la nivelul acelor instituții social-politice, morale, profesionale și axiologice ale societății în care el trăiește. Studentul ce a absolvit instituția de învățământ superior, trebuie să devină o personalitate, un intelectual, care nu manifestă dispreț față de ceea ce el nu știe și nu înțelege. În procesul studiilor el va obține cunoștințe și, pe acest fundal, va tinde întotdeauna să cunoască adevărul și să-și dezvolte nivelul său cultural și științific [7].

Pentru a fundamenta această afirmație Caplea V. apelează la afirmațiile marelui filosof englez din sec. al XIX-lea J. St. Mill expuse în discursul său de la Universitatea „St. Andrews” din 1867, în care susținea că universitatea nu este locul potrivit pentru educația profesională. În opinia lui, universitățile nu sunt predestinate pentru predarea cunoștințelor necesare cu scopul de a pregăti oamenii care trebuie într-un fel sau altul să-și asigure existența lor. El considera că scopul lor nu constă în a pregăti juriști, medici sau ingineri calificați, ci ființe umane educate și capabile [4]. În acest context, trebuie să remarcăm că această opinie nu este unică. Spre exemplu, în broșura Universității Bristol din Marea Britanie găsim următoarea afirmație: „În această universitate sunt formați nu specialiști, ci oameni care sunt capabili să se specializeze” [7].

Conform obiectivelor propuse, competențele obținute în ciclul I (licență), sunt dezvoltate la ciclul II (masterat), prin cursurile speciale, cu orientare verticală, în care masteranzii își vor aprofunda cunoștințele obținute la ciclul I și a cursurilor cu orientare pe orizontală, interdisciplinare, menite să dezvolte competențele sistemice specifice ciclului. Astfel, programul de master este orientat într-o dublă direcție, în funcție de tipul de masterat: spre dezvoltarea competențelor de cercetare, pentru masteratul de cercetare, și competențe instrumentale și profesionale pentru masteratul profesional (de specializare îngustă).

Dacă efectuăm o analiză a studiilor de la ciclul II (masterat), putem susține cu certitudine, că dorința de a avea o diplomă și nu de a poseda cunoștințe la nivelul ei reprezintă o meteahnă tradițională pentru societatea noastră, care s-a răspândit, din păcate, și asupra studiilor la masterat. Putem conchide, că studiile de master în Republica Moldova sunt, mai degrabă, un moft, dar nu o necesitate, pe motiv că pentru majoritatea angajatorilor, studiile de master nu sunt decât o rubrică în CV. Prin urmare, masteratul se transformă într-o pierdere de timp, dat fiind faptul că angajatorii preferă să vadă un CV mai bogat la rubrica „Experiență” decât la cea de „Studii” [7].

➤ **Studiile doctorale – nouă filozofie a învățământului superior**

Dinamica Procesului Bologna, ce a dus la o reconfigurare a sistemului de studii, a însemnat o nouă filozofie a învățământului superior și, implicit, o reconsiderare a rolului studiilor doctorale în formarea inițială pentru producerea și transmiterea științei. Dacă până nu demult doctoratul era recunoscut ca studii postuniversitare orientate la cei care doresc să facă o carieră de profesor în cadrul sistemului de învățământ, procesul de la Bologna recunoaște studiile de doctorat ca studii superioare ciclul III. În abordarea nouă, doctoratul reprezintă o etapă de formare inițială în cadrul unui proces de învățare de-a

lungul întregii vieți. Al treilea ciclul de studii universitare are ca rezultat un alt fel de absolvent decât tradiționalul doctorat în științe.

Studiile doctorale în universitățile europene au devenit principalele platforme de formare a cercetătorilor de excelență prin vizibilitatea și impactul asupra cercetărilor europene și internaționale. Valoarea și importanța studiilor doctorale devin o problemă-cheie întru crearea spațiului european de cunoaștere. Această abordare este determinată de următorii factori:

- procesul de globalizare și regionalizare a format o nouă structură a pieței forței de muncă, care necesită o calificare profesională mai specială;
- lansarea apelului Comunității Europene cu privire la educație și cercetare, care pretinde să transforme Europa în cea mai competitivă economie mondială bazată pe cunoaștere;
- punerea în aplicare a inițiativei europene pentru dezvoltarea sistemului de învățământ prin lansarea procesului de la Bologna, care vizează crearea unui spațiu european de învățământ superior prin reforme orientate către o cooperare mai eficientă între universitățile europene, în scopul de a spori calitatea studiilor, a promova mobilitățile studenților și a profesorilor și pentru a spori nivelul de angajare în muncă [18, 12, 21].

În perioada 3–5 februarie 2005 la Salzburg a avut loc un Seminar cu tema „Programe doctorale pentru Societatea Europeană a Cunoașterii”. În urma dezbaterilor, a rezultat un set de zece principii:

I. Componenta definitorie a pregătirii în cadrul studiilor doctorale este dezvoltarea științei de a cerceta. În același timp, se recunoaște că pregătirea doctorală trebuie să răspundă într-o măsură sporită cerințelor unui spectru mai larg de angajare pe piața calificărilor decât mediul academic.

II. Cuprinderea doctoratului în strategii și politici instituționale. Universitățile trebuie să-și asume responsabilitatea pentru o astfel de

organizare a propriilor programe de studii doctorale și a pregătirii pentru cercetare, încât să răspundă noilor cerințe și să cuprindă oportunități de dezvoltare a carierei profesionale.

III. Importanța diversității: marea diversitate a programelor doctorale din Europa, bazate pe calitate și practici sănătoase, reprezintă un punct forte.

IV. Doctoranzii considerați ca cercetători timpurii (early stage researchers): ei ar trebui recunoscuți ca profesioniști cu o contribuție esențială la crearea de cunoștințe noi.

V. Rolul crucial al supervizării și evaluării: respectând personalitatea fiecărui doctorand, se cer a fi concepute și aplicate aranjamente adecvate pentru conducerea și evaluarea doctorandului, bazate pe o structură contractuală care cuprinde responsabilități partajate între doctorand, conducător științific și instituție (acolo unde este adecvat – și cu participarea altor parteneri).

VI. Realizarea masei critice: programele de studii doctorale oferite de universitățile europene ar trebui să urmărească atingerea unei mase critice (a ofertei) și să fie bazate pe diferite tipuri de practici inovative, pornind de la recunoașterea principiului că soluții diferite pot fi adecvate unor contexte diferite, în mod particular, ținându-se seama de dimensiunile mai mari sau mai mici ale țărilor europene. Ele presupun diferite soluții instituționale: de la școli doctorale în marile universități la colaborări regionale între universități.

VII. Durata: programele doctorale ar trebui dezvoltate într-un interval rezonabil de timp (de regulă, trei până la patru ani).

VIII. Promovarea de structuri inovative urmărește un răspuns adecvat cerinței de a face față interdisciplinarității și învățării de către doctotranzi a unor abilități generice de dezvoltare.

IX. Mobilitate sporită: programele doctorale ar trebui să le ofere oportunități de mobilitate și colaborare internațională în cadrul unei structuri-cadru de cooperare între universități și alți parteneri.

X. Finanțarea corespunzătoare: dezvoltarea de programe doctorale de calitate și finalizarea cu succes a studiilor de către doctoranzi presupun finanțare adecvată din partea statului.

Managementul cercetării științifice necesită:

- Selectarea priorităților în cercetarea științifică universitară;
- Restructurarea sistemului de organizare și a managementului cu orientarea spre performanță și excelență;
- Evaluarea capacităților universităților de a organiza activități de educație și cercetare, evaluarea periodică a profesorilor;
- Lansarea unor programe de cercetare menite să contribuie la modernizarea curriculumului, a didacticii și metodicilor de învățare și cercetare;
- Asigurarea cadrului legislativ capabil să asigure competiția, să promoveze valoarea și excelența în educație și cercetare, să stimuleze cooperarea în mediul economic și social și să susțină economia bazată pe cunoaștere [8, 16].

Sistemul educațional național din Republica Moldova parcurge o perioadă în care învățământul superior european este implicat în cel mai amplu și semnificativ proces de reformă, lansat în anul 1999 prin „Declarația de la Bologna” a miniștrilor învățământului din țările europene. Obiectivul fundamental al acestui proces este creșterea calității învățământului universitar, a excelenței în cercetarea științifică, în spiritul performanței și competitivității la nivel mondial. Noua Europă este angajată în edificarea unei societăți și economii bazate pe cunoaștere, în care educația și cercetarea științifică au un rol primordial, universitățile urmând să aibă o contribuție esențială în acest proces.

Sistemul de pregătire doctorală din Republica Moldova s-a achembat prin Hotărâre de Guvern HG Nr. 1007 din 10.12.2014 pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea studiilor superioare de doctorat, ciclul III. Modul de educație doctorală conform Codului Educației aprobat în 2014 pune pe principii durabile dezvoltarea

țarea cercetării prin doctorat pentru a asigura calitatea și eficiența pe baza noilor structuri de organizare a studiilor superioare de doctorat ciclul III, care să permită intensificarea durabilă a procesului de pregătire, sporind responsabilitatea de organizare și cooperare științifică pentru doctoranzi.

Activitatea de cercetare, bazată pe o gândire creativă, constituie principalul factor al activității intelectuale și rezultatele activității creative îndeplinesc toate cerințele determinante ale revoluției științei și tehnicii: apariția noutății științifice și tehnice, valoarea tehnică superioară a acestei noutăți, utilitatea ei imediată sau de perspectivă – ca formă superioară de materializare a gândirii creatoare – contribuie la realizarea de noi tehnologii sau la perfecționarea calității celor existente, la crearea de noi produse, cu un înalt nivel calitativ, la ridicarea nivelului de organizare (prin automatizare) a proceselor de producție în economie, la perfecționarea continuă a tuturor categoriilor de mijloace tehnice, la creșterea gradului de competitivitate pe piața internațională [6].

Prin pregătirea pentru știință și pentru economie și societatea cunoașterii se asigură nu numai dezvoltarea competențelor teoretice și metodologice, dar și formarea unor abitudini practice pentru ca educabilul să devină proactiv în contexte noi. Finalitatea noului doctorat ca parte a formării inițiale în învățământul superior presupune nu numai dobândirea și dezvoltarea de aptitudini de cercetare și de producere a științei, ci și pregătirea doctoranzilor pentru o varietate de joburi (funcții și poziții) în cele mai diverse sectoare de activitate economică și socială a unei societăți bazate pe cunoaștere [10, 12, 14].

Viitorul absolvent de doctorat trebuie să obțină nu numai cea mai performantă competență în domeniul specializat de studii, dar și aptitudini personale și manageriale generice pentru:

- a extrage și sintetiza rapid cunoștințe noi în contexte / împrejurări noi;

- a descoperi soluții inovative, care răspund unor probleme / situații complexe;
- a dezvolta strategii prin combinarea multiplelor perspective posibile de abordare;
- a promova creativitatea și capacitatea de a comunica eficient;
- a forma, conduce și lucra în echipă;
- a prezenta proiectele în vederea obținerii de mijloace pentru finanțarea lor;
- a asigura un bun management al timpului și al resurselor implicate în cercetare;
- a promova monitorizarea permanentă a calității și performanței [15].

Învățământul superior ca proces de transmitere de la generația părinților a unui anumit volum de cunoștințe și obiective generației copiilor, presupune nu numai mijloacele instituționale ale acestei translări, adică nu numai existența unor norme respective, roluri și statuti, instituții, dar și existența unei comunități stabile, care ar purta în sine impulsul acestei retranslări de cunoștințe.

Reieșind din acest raționament, noi considerăm că universitățile nu trebuie să se concentreze numai asupra instruirii studenților într-un mod determinat, din perspectiva unei specialități concrete, pe motiv că absolvenții nu știu din timp unde o să muncească. Eseiul și publicistul ieșean Luca Pițu, scrie, în acest context, că „instrucția fără educație produce indivizi și mai periculoși decât ignoranța; rațiunea nu te poate apăra de pulsuni sau de patimi” [1, p. 13].

Prin urmare, o sarcină foarte importantă a învățământului superior o reprezintă realizarea funcției educative pe baza formării la studenți a calităților unui cetățean ce va poseda spiritul civic și tendința de a se implica în problemele comunității. În calitatea sa de patriot, viitorul intelectual va exprima valorile poporului și grija față de acesta, va poseda și fructifica spiritul critic, va deține și propaga prin exemplul propriu valorile morale general-umane, va avea o atitudine

tudine grijulie față de poporul său, istoria și cultura lui. Astfel, putem conchide, cu certitudine, că o problemă stringentă pentru Republica Moldova, rămâne cea a reproducerii intelectualității și constituirii unor noi generații de intelectuali.

Obiectivele indispensabile existenței și supraviețuirii poporului nostru pot fi materializate numai în cazul dacă vor fi reexamineate structura și conținutul programelor de studii în cadrul învățământului superior cu scopul de a spori numărul disciplinelor umanitare pentru a pregăti noi generații de intelectuali cu studii superioare și a umaniza învățământul superior, de a asigura dezvoltarea liberă a personalității, a viitorului specialist cu studii superioare [7].

Sarcini pentru reflecții / lucrul individual / în grup:

1. Care sunt funcțiile activității institutului de învățământ?
2. Elaborați un Model al Universității societății cunoașterii.
3. Activități pe grupe: Prognozați care vor fi necesitățile cercetărilor științifice în viitorii ani în Republica Moldova.

Prima grupă: va prognoza cercetări științifice pentru cei care fac studii la ciclu II – Masterat.

A doua grupă: va prognoza cercetări științifice pentru ciclu III – Doctort.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Agachi P.S. Performanțe și clasificări instituționale. Metodologie de aplicare. UNESCO – CEPES. București, 2005, 20 martie.
2. Băloiu L.M. Managementul inovației. Editura universității Transilvania din Brașov, 2016. 169 p. ISBN 978-606-19-0759-5.
3. Bucun N., Musteață S., Guțu V.L. Bazele științifice ale dezvoltării învățământului în Republica Moldova. Chișinău: Prometeu, 1997. ISBN 5779003610.
4. Brătianu C., Curaj A. Managementul cercetării științifice universitare. București: Editura Economică, 2007. ISBN 978-973-0-11683-0.
5. Capcelea, V. Intelectualitatea: esența, tipologia, locul și rolul ei în existența socială. Bălți: Indigou Color, 2017. 134 p. ISBN 978-606-26-1108-8.
6. Capcelea, V. Locul și rolul Universităților în dezvoltarea socială în Tehnopolis.

7. revistă științifico-metodică, nr 2 (17), 2017, p. 5–14 ISBN 978-606-26-1108-8.
7. Codul cu privire la știință și inovare al Republicii Moldova. Legea Republicii Moldova, nr. 259-XV din 15.07.2004 // Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2004, nr. 125–129.
8. Diaconu, M. A fi intelectual, înseamnă azi, a avea principii, stil, caracter // Revista Contrafort, nr. 1–2 (111–112), ianuarie-februarie, 2004, p. 13–16.
9. DRĂGĂNESCU M. *Societatea Informațională și a Cunoașterii. Vectorii Societății Cunoașterii*, studiu pentru Proiectul SI-SC (Societatea Informațională – Societatea Cunoașterii) al Academiei Române, București, 9 iulie 2001. În *Societatea informațională-Societatea cunoașterii. Concepte, soluții și strategii pentru România*, coord. Florin Gh. Filip, Academia Română, 2002. p. 43–112. ISBN 973-8177-42-1.
10. Duca Gh. Contribuții la societatea bazată pe cunoaștere. Chișinău: Știința, 2007. ISBN 9789975672351.
11. IANCU Ș. Societatea cunoașterii necesită gândire. București: AGIR, 2007. <https://cogito.ucdc.ro>
12. Legea cu privire la evaluarea și acreditarea instituțiilor de învățământ din Republica Moldova, nr.1257-XIII din 16 iulie 1997.
13. Malița M. Schimbările în educație nu trebuie să se vadă, altfel intrăm în „ză-zania universală”, Elvira Gheorghită, *Mediafax.ro*, 21 Feb. 2013.
14. Roșca I.Gh. Societatea cunoașterii. București: Editura Economică, 2006. ISBN 978-973-709-237-3.
15. Strategia Națională de dezvoltare a învățământului superior din Republica Moldova, 2005.
16. Ингахарт, Р.; Вельцель, К. Модернизация, культурные изменения и демократия. Последовательность человеческого развития. Москва: Новое издательство, 2011, с. 79–118. ISBN 978-5-98379-144-2.
17. American Association of Colleges and Universities. (2007). *College learning for the new global century*. Washington, DC: AACU.
18. Anderson, S., Cavanagh, J., Lee, T. (2005) *Field Guide to the Global Economy*, 2nd edition, Institute for Policy Studies, Washington DC. ISBN-3: 978-1565849563.
19. Frankel P., Marc S., Cave I. Evaluarea științei și a oamenilor de știință. Chișinău: Tehnica – Info, 2002. ISBN 9975-63-130-4
20. Mansell, R., (1998), and When Uta, „*Knowledge Societies: Information Society for Sustainable Development*”, Oxford University Press, (Ch.I, Building innovative societies). ISBN 9780198294108.
21. Mill, J.-St. Inaugural Address delivered to the at the University of St. Andrews. Feb. 1st 1867. London: Longmans, Green, Reader, and Dyer, 1987. 92 c. ISBN 13 978-1408669570.
22. [http:// www.EUA.be](http://www.EUA.be). Seminarul Bologna de la Salzburg.

TEMA 4. TEHNOLOGII MODERNE ȘI EVOLUȚIA CUNOAȘTERII

Unități de conținut: tehnologii informaționale și de comunicare; cunoașterea în era tehnologiilor informaționale; instruirea și cercetarea online.

Obiectivele/competențele vizate prin studiul temei:

- să argumenteze importanța și rolul tehnologiilor informaționale și de comunicare pentru dezvoltarea științei;
- să evalueze rolul, calitatea mijloacelor tehnologiilor informaționale în procesul de instruire și cercetare;
- să utilizeze instrumentele bazate pe web pentru a identifica, localiza și utiliza informațiile în proiectarea propriei cercetări de doctorat.

68

➤ Tehnologia. Aspecte generale

În ultimul deceniu, știința și tehnica și-au accentuat caracterul sistemic. O demonstrează viteza cu care unele progrese științifice au devenit aplicații industriale, datorită accentuării fenomenelor de piață în știință [12].

Cunoașterea este una dintre nevoile fundamentale ale omului și are ca obiect explicarea lumii, iar sporirea cunoașterii, ca și creația artistică, își găsesc justificarea în ele însele. În activitatea de cercetare, principala activitate de dezvoltare a cunoașterii, se operează cu date, informații și cunoștințe⁴, cu teorii și sisteme, teorii și previziuni, teorii și modele, structuri – toate aceste concepte fiind elemente constitutive ale unui șir continuu de acumulări cognitive în scopul generării de noi cunoștințe.

Economia, bazată pe cunoaștere, care se va realiza în viitoarea societate a cunoașterii integrează obiectivele dezvoltării durabile, bazate pe dreptate socială și egalitate a șanselor, protecție ecologică, libertate, diversitate culturală și dezvoltare a inovării, restructurarea

industrii și a mediului de afaceri, reprezentând o nouă etapă a civilizației umane care permite accesul larg la informație, o modalitate de lucru și de cunoaștere, ce contribuie la globalizarea economică și creșterea coeziunii sociale. Suportul tehnologic al noii societăți este constituit prin convergența a trei sectoare: tehnologia informației, tehnologia comunicațiilor, producția de conținut digital.

Cunoașterea nu va fi posibilă fără știință, tehnologie, dar și managementul acestora. În era informației, societatea informațională trebuie să devină societatea cunoașterii [5].

Apariția tehnologiilor informaționale și comunicaționale prezintă o parte vitală în viața cotidiană și în toate domeniile de activitate. Orice aspect al vieții este influențat de evoluția rapidă a științei și tehnologiilor.

De-a lungul timpului, tehnologia ne-a făcut și refăcut viața, după cum o și modelează în continuare, devenind un mod distinct de înțelegere a realității. Astfel, actualitatea față de acest subiect este justificată, în măsura în care suntem conștienți că dispunem de numeroase mijloace moderne pe care le putem utiliza în vederea realizării activității profesionale, atingerii unor obiective și a îndeplinirii dorințelor, care în trecut erau de neconceput.

Există un număr mare de definiții publicate ale *tehnologiei*. În fiecare domeniu de activitate există o definiție diferită a tehnologiei. Câteva definiții ale tehnologiei sunt expuse în continuare. Astfel, dicționarul explicativ al l.române DEX online propune următoarele definiții:

1. Știință a metodelor și mijloacelor de prelucrare a materiilor prime, a materialelor și a datelor.
2. Ansamblul proceselor, metodelor, operațiilor utilizate în scopul obținerii unui anumit produs [7].

Alte dicționarele prezintă mai multe variante de definiții:

- aplicarea cunoștințelor științifice în scopuri practice, în special în industrie;
- mașini și echipamente dezvoltate din cunoștințe științifice;
- ramură a cunoștințelor care se ocupă cu ingineria sau științele aplicate.

69

În legătură cu ultima definiție „ramură a cunoștințelor care se ocupă cu ingineria sau științele aplicate”, este de menționat că distincțiile dintre știință, tehnologie și inginerie nu sunt foarte clare. Ingineria este procesul orientat pe obiective de proiectare și execuție a sculelor și sistemelor, pentru a exploata fenomene naturale în scopuri practice, utile oamenilor, deseori utilizând rezultate și tehnici din știință. Tehnologia nu se confundă însă cu știința. Cercetarea științifică urmărește achiziționarea sau consolidarea cunoștințelor noastre generale sau specifice asupra lumii fizice, prin utilizarea unor tehnici formale, de exemplu a metodelor științifice, în timp ce aplicarea tehnologiilor urmărește producerea de bunuri în procese industriale. Totuși, știința și tehnologia sunt considerate ca două fluxuri paralele de cunoștințe care au interdependențe și relații reciproce [6].

De la începutul secolului XXI tehnologia a devenit parte din viața de zi cu zi.

Potrivit lui Ciprian Ceobanu, 2020, în anul 1980, arhitectul ,inventatorul și marele vizionar american Richard Buckminster-Fuller a preconizat o estimare a intervalului în care cunoașterea umană se dublează odată cu revoluția industrială, până la începutul secolului XX, apoi la fiecare o sută de ani, după cel de-al Doilea Război Mondial la fiecare 25 de ani, după 2015, la fiecare 13 ani, ulterior cunoașterea umană se dublează la fiecare 12 ore [3].

➤ **Tehnologii informaționale**

Progresul înregistrat de societatea informațională și a cunoașterii controlată de o realitate categorică în era tehnologiei a influențat total dezvoltarea umanității în ultimii 70 de ani, utilizarea calculatorului devenind o necesitate, un element de evoluție. La sfârșitul secolului XX, a avut loc un fenomen ce a constat în interconectarea calculatoarelor prin intermediul rețelelor de comunicații, ducând la apariția internetului care facilitează accesul global la cunoștințe și informații în toate colțurile lumii.

Tehnologia s-a impus încet dar sigur astfel încât în ziua de azi nu concepem inexistența ei. Influența tehnologiei pe piața muncii a făcut să apară noi meserii (specializări) care impun un profil de pregătire al angajatului.

Termenul a fost folosit pentru prima dată în 1958 într-un articol publicat în revista Harvard Business Review, articol în care autorii Leavitt și Whisler afirmă: „Noua tehnologie încă nu are un nume bine stabilit; noi o vom denumi „tehnologia informației” [13].

Tehnologia informației sau și Tehnologia informației și a comunicațiilor, abreviat (cel mai adesea IT) și respectiv TIC, este tehnologia necesară pentru prelucrarea (procurarea, procesarea, stocarea, convertirea și transmiterea) informației, în particular prin folosirea computerilor [14].

Vom prezenta rolurile pe care le poate avea tehnologia în relație cu tehnologiile informaționale, de comunicare și digitale după Musawi:

1. Tehnologia ca mediu/resursă educațională se referă la mediul în care se desfășoară diverse secvențe ale actului educațional, dar și resursă pentru educație, include diverse dispozitive, formate, aplicații și programe și este utilizată pentru a îmbunătăți procesul educativ.
2. Facilitator pentru managementul educației la diferite niveluri - în primul rând este managementul administrativ al instituției educaționale (înscrieri, înregistrări, evidențe școlare, orar, compartiment financiar, salarii, servicii, bibliotecă, resurse umane, decizii administrative, etc), iar în al doilea rând tehnologia est folosită în instituțiile școlare de către întreg personalul pentru managementul activităților didactice și de cercetare.
3. Facilitator al livrării conținuturilor – tehnologia este utilizată pentru a livra conținuturi ale instruirii prin învățarea electronică (e-learning), punând accent pe: rezultatele învățării, elementele afective, comportamentele, proiectarea, elementele

tehnologice, aspectele metodologice, prezența online și mediul instituțional [6].

Rolul tehnologiei informației și comunicațiilor (TIC) a fost schimbat din instrument de schimbare tehnologică într-un instrument care oferă un nou potențial din combinarea informațiilor înglobate în sistemele TIC cu potențialul creativ al oamenilor pentru dezvoltarea cunoașterii acestora”

Tehnologia informației găsește aplicare pe multiple domenii legate de date și informații, cum ar fi: procesoare, calculatoare, hardware și software, limbaje de programare, structuri de date și altele. Sunt considerate ca făcând parte din largul domeniu IT toate elementele care prelucrează, într-un fel sau altul, date, informații sau cunoștințe [1, 6].

Odată cu apariția Erei Internetului, în special a exploziei de informații pe Internet, conținutul prelucrat și gestionat de calculatoare a fost mutat de la date/ informații la cunoștințe. Se estimează că în prezent există miliarde pagini web existente pe internet, și cifra crește continuu. Explozia de informații pe Internet a prezentat o provocare majoră pentru toți oamenii din lume. Adică: cum se face că utilizarea adecvată a informațiilor disponibile pe Internet, astfel încât informațiile să poată fi transformate în cunoștințe organizaționale și/sau personale, care aduc valoare și beneficii tuturor. În acest sens, managementul cunoștințelor devine o parte importantă din era informațională.

În timp, putem afirma că relația umanității cu tehnologia s-a modificat. Omul, prin intermediul tehnologiei, a reușit să pătrundă în tainele naturii, să transforme aceste medii, intervenind excesiv în echilibrul natural, umanitatea fiind pusă în fața unor consecințe nebanuite. Omul contemporan nu numai că direcționează tehnologia, ci este el însuși direcționat de aceasta și împins, spre un mediu artificial formatat și robotizat.

Intensificarea ritmului de viață, (consecință a impactului tehnologiei), a făcut omul incapabil de a gestiona timpul, iar orizontul său să aibă coordonate ca eficiența și succesul. Astăzi, trăim într-un mediu tehnologic, chiar și atunci când vorbim despre viața în mediul

rural. Mediul urban, a atins apogeul cu privire la utilizarea tehnologiilor. Orașul a devenit un mediu tehnologic prin excelență; acțiuni simple, precum o plimbare, se schimbă datorită noilor tehnologii.

Evoluția tehnologiei a schimbat percepția generală a omului contemporan în ceea ce privește medicina, estetica propriului corp, perfecțiunea fizică, intervențiile la nivelul genomului uman.

Omul postmodern resimte profund starea de nefericire și simte riscul periclitării specificului uman, a creativității, normalității și fericirii, în general, tehnologia invadându-i cultura și viața cotidiană. Inovațiile din domeniul tehnologiei au modificat percepția asupra timpului și spațiului, prin apariția dimensiunii virtuale a realității fizice. Omului societății actuale este nevoit să se adapteze condițiilor nou create de apariția noilor tehnologii, ca urmare a faptului că dezvoltarea tehnologică a atins punctul în care nu poate fi ignorată, respinsă sau refuzată. Accentul se pune pe dimensiunea etică, pe principiile și normele morale ce valorizează interesul către realizarea unui scop comun și pregătirea pentru viitor [5].

Odată cu progresul tehnologiilor, principiile directoare în utilizarea tehnologiei informației, au cunoscut de asemenea, schimbări semnificative pe parcursul ultimilor cincizeci de ani. Recunoașterea acestor schimbări este crucială pentru liderii guvernelor. Aceasta îi poate ajuta să-și formuleze viziunile de e-guvernare și să realizeze politici guvernamentale și strategii pentru dezvoltarea ei.

Oamenii sunt capabili să achiziționeze orice informații și să comunice digital cu oricine, oriunde și în orice moment, consecință a popularizării și aplicării tehnologiilor prin intermediul internetului. Diferitele sisteme de informare pe care guvernele le-au dezvoltat în ultimii ani pot acum fi extinse acum pentru a ajunge la întreprinderi și cetățeni, cu ajutorul internetului, indiferent de locul unde se află aceștia. Prin urmare, pe lângă furnizarea unui serviciu public de informare pentru întreprinderi și cetățeni, guvernul poate, de asemenea, oferi diverse servicii publice, o bază solidă de date pentru stabilirea unui nou tip de relație de parteneriat [2].

Procesul obținerii, prelucrării și analizei informațiilor a constituit o preocupare majoră pentru societate în toate timpurile. În acest scop se folosesc procedee și tehnici specifice pentru culegerea sau generarea de informații, prelucrarea acestora prin analiză și sinteză, generarea de predicții și strategii, transmisia și prezentarea informațiilor factorilor de decizie, și stocarea lor.

Managementul informațiilor presupune colectarea și gestionarea informațiilor din una sau mai multe surse și distribuirea acestei informații către unul sau mai multe segmente. Reprezentarea cunoașterii reprezintă domeniul de cercetare în scopul reprezentării cunoașterii în simboluri pentru a facilita interferența dintre aceste elemente de cunoaștere și crearea de noi elemente ale cunoașterii.

Cunoașterea ca o familiarizare, conștientizare sau înțelegere a cuiva sau ceva, cum ar fi fapte, informații, descrieri sau abilități, este dobândită prin experiență sau educație prin percepere, descoperire, sau învățare [1]. Pentru a obține cunoașterea, se cer două lucruri: o cultură organizațională pozitivă și o infrastructură bună. Numai că nu toate organizațiile posedă într-adevăr culturi în care informația și cunoașterea pot fi dezvoltate.

Existența fiecărui individ în parte, ca și a întregii societăți în ansamblul ei, capătă deci un ritm din ce în ce mai alert, devine tot mai marcată de necesitatea cunoașterii complete, rapide, și corecte a realității înconjurătoare, pentru a lua deciziile oportun, competent. Aceasta duce inevitabil, la creșterea volumului de informații ce trebuie analizat, la necesitatea stocării și prelucrării acesteia, deci la necesitatea utilizării calculatorului atât în viața de zi cu zi cât și în procesul educațional.

➤ **Politici educaționale digitale**

În secolul XXI, dezvoltarea fără precedent a tehnologiei și a globalizării, a dus la necesitatea reformării politicilor educaționale.

Primele politici educaționale digitale, apărute la sfârșitul seco-

lului trecut, au fost orientate în principal spre dezvoltarea infrastructurii, în sensul dotării școlilor cu calculatoare și asigurării conexiunii la internet.

Pentru a înțelege specificul procesului de instruire online, pentru a-l organiza, conduce și controla este importantă cunoașterea unor termeni specifici care vor fi definiți în cele ce urmează, conform resurselor bibliografice:

Învățământul la distanță este forma de învățământ instituționalizată la începutul secolului XX și sprijinită inițial pe facilitățile de comunicare oferite prin intermediul poștei, telefonului, iar apoi al televiziunii.

„*Instruirea asistată de calculator* (IAC) reprezintă o metodă didactică ce valorifică principiile de modelare și analiză cibernetică ale activității de instruire în contextul utilizării tehnologiilor informatice și de comunicații, caracteristice societății contemporane” [1].

Instruirea bazată pe tehnologie este destul de larg și se referă la orice formă de instruire cu ajutorul altor medii decât sala de curs tradițională [6].

Predarea pe Internet (WBT – Web-Based Teaching) a extins învățământul online prin organizarea unor grupe de studenți coordonați de către un instructor, înglobând și o serie de sisteme de comunicație între aceștia: liste de e-mail, forumuri de discuții, videoconferințe [2].

Instruirea online se referă la instruirea care se desfășoară prin intermediul unui calculator conectat la o rețea, conținutul educațional putând fi sub forma unei lecții tradiționale sau a unei sesiuni de lucru colaborativă, realizată cu ajutorul tehnologiilor de comunicație. Materialele educaționale pot fi prezentate sub formă de text, grafice, materiale audio, video [6].

Instruirea combinativă (Blended Learning) este forma de instruire în care metodele tradiționale de instruire sunt combinate cu cele care utilizează tehnologia.

Instruirea sincronă este instruirea care se desfășoară în cadrul unei săli de clasă virtuale în care instruiții și instructorii se întâlnesc și acționează ca și cum s-ar afla fizic în același loc. Exemple de instruire medii de instruire sincronă sunt clasele virtuale (vor fi definite ulterior), video sau audio conferințele, comunicația dublă prin Internet. Instruirea asincronă, în care participanții nu sunt conectați în același timp la rețea, este antonimul instruirii sincrone.

Un curs electronic este un curs tradițional transpus într-un format accesibil (text, multimedia, audio, video) cu ajutorul calculatorului [10, 6].

E-learning reprezintă interacțiunea dintre procesul de predare/învățare și tehnologiile informaționale – ICT (Information and Communication Technology) – acoperind un spectru larg de activități, de la învățământul asistat de calculator până la învățământul desfășurat în întregime în manieră online [2].

E-learning înseamnă astfel învățarea într-o lume virtuală, în care tehnologia cooperează cu creativitatea umană pentru a accelera și ușura cunoașterea profundă a domeniului studiat [10].

Dezvoltarea tehnologiei informației și comunicațiilor a condus la înregistrarea unei adevărate revoluții în domeniul instruirii asistate de calculator. „Pe fondul schimbărilor rapide și progresului tehnologic înregistrat, precum și pe fondul tendinței de globalizare a educației universitare și eliminare a granițelor dintre studenți, noi perspective s-au deschis pentru practica educațională.

Funcția educațională a noilor tehnologii este dublă: pe de o parte, ele facilitează și ajută educația dacă sunt integrate cu atenție în practicile educaționale; pe de altă parte, generează nevoia de noi competențe care urmează să fie dezvoltate de instituțiile de învățământ.

Evoluția istorică a utilizării computerelor în educație (adaptare după Nicholson, 2007) este prezentată în tabelul 4.1:

Tabel 4.1. Evoluția istorică a utilizării computerelor în educație (adaptare după Nicholson, 2007)

Perioada	Forme	Suport tehnologic	Caracteristici educaționale
Înainte de 1960	Evaluarea cu ajutorul calculatorului	Computere mainframe – de mari dimensiuni; limbaje-mașină complicate; utilizarea cartelelor perforate.	Utilizat în principal în domeniul evaluării; acest model viza instruirea informaticienilor.
1960–1975	CMI (Computer Managed Instruction) – Instruirea controlată de calculator PLATO	Computere cu terminale grafice; primele limbaje educaționale de programare; „Notițele electronice” – precursorul sistemelor de mesagerie instant și de conferință on-line.	Primele sisteme tutoriale care încercau să ofere suport în învățare pentru studenți și elevi (Suppes). Interacțiune și cooperare pentru a crea conținuturi educaționale; primele cursuri electronice (courseware) (Bitzer).
1975–1985	CAL (Computer Assisted Learning) – Învățarea asistată de calculator (IAC)	Primele computere personale, portabile; primele rețele locale; programare în scop educațional.	Învățarea asistată de calculator pleacă de la principii behavioriste (sunt evaluate răspunsurile); programe simple pentru învățare și evaluare; interacțiune locală.
1985–1990	CBT (Computer Based Training) – Formare bazată pe calculator	Computere tot mai puternice; apar primele domenii de internet (.com); interfețe grafice complexe.	Modelul pedagogic în care persoana care învață are un rol pasiv încă este dominant; odată cu dezvoltarea capacităților grafice și utilizarea multimedia începe treptat să apară și modelul cognitivist-constructivist. Apar cursurile interactive cu elemente de multimedia (courseware), al căror design este influențat tot mai mult de principiile constructivistice.
1990–1995	WBT (Web Based Training) – Formarea prin intermediul internetului	Dezvoltarea internetului global; computerele devin accesibile din punct de vedere economic; crește puterea de calcul a ordinaatoarelor.	Conținuturile educaționale începe să fie livrate prin intermediul Internetului, dar și prin CD-ROM. Cursantul joacă un rol tot mai activ în propria formare. Rolul celui care învață se modifică tot mai mult – perspectiva constructivistă domină în ceea ce privește designul programelor educaționale. Apare interacțiunea (limitată) a utilizatorului de program educațional.

Perioada	Forme	Suport tehnologic	Caracteristici educaționale
1995–2005	E-learning global (Învățarea electronică)	Calculatoare extrem de puternice, ieftine; portabilitate extinsă; acces facil la Internet.	Apar fenomene de tip „democratizare” digitală, dar și „segregare” digitală; cursurile extrem de flexibile și adaptabile, sunt livrate aproape exclusiv prin internet; crește nivelul de interactivitate, se dezvoltă masiv elementele de multimedia on-line (apar baze de date ce includ obiecte cognitiviste – constructiviste constituie baza dezvoltării cursurilor on-line; modelul e-learning este adoptat pe scară largă de mediul academic și cel de business.
2005–prezent	M-learning (Învățarea mobilă) U-learning (Învățarea ubicuă)	Crește mult puterea de calcul și portabilitatea calculatoarelor; se dezvoltă exploziv dispozitivele mobile (telefoane inteligente, tablete); se dezvoltă tehnologia wireless și crește foarte mult viteza acesteia; rețelele sociale domină Internetul.	Apare conceptul de „învățare oricând și oriunde”; principiile pedagogice ale constructivismului social domină învățarea; cursanții își asumă tot mai mult răspunderea propriei formări; diluarea rolurilor educaționale tradiționale – oricine poate deveni creator de obiecte educaționale pe care le poate face publice prin intermediul rețelelor de socializare; se dezvoltă comunitățile virtuale de învățare în care fiecare învață de la fiecare.

În același timp, integrarea noilor tehnologii în educație duce la o recalibrare sau adaptare a metodologiilor tradiționale de predare prin recontextualizare, modernizare și inovare. Tehnologia „conduce” metodologia didactică de-a lungul pieselor noi. Noul nu exclude vechiul, ci îl invocă, îl convoacă, îl contestă. Relația dintre tehnologie și educație devine din ce în ce mai dinamică. Pe de o parte, asistăm la o evoluție permanentă și fără precedent a tehnologiei, care necesită noi abilități, comportamente și atitudini. Pe de altă parte, gradul de absorbție al tehnologiei evoluează într-un ritm alert. Astfel, relația dintre cele două „dinamici” devine mult mai complexă [2, 6, 10].

Cele trei componente pentru integrarea inovației tehnologice în școlile secolului XXI:

- Infrastructură tehnologică permanent actualizată și resurse digitale;
- Profesorii – catalizator fundamental al schimbării; Rezultatele acestui studiu indică faptul că munca în echipă, chiar și în procesul de predare, încurajează reflecția și feedbackul. Atunci când profesorii colaborează constant, colaborarea devine un instrument de învățare și schimb de bune practici. Profesorii ar trebui să știe ce fac alții („vizibilitate sporită”), să învețe unul de la altul fără să se ascundă în spatele ușilor închise ale clasei.
- Politici educaționale consecvente. Sprijinirea cadrelor didactice în vederea integrării tehnologiilor digitale în educație a devenit o prioritate esențială în a treia generație a politicilor „eLearning” împreună cu îmbunătățirea infrastructurii (medii de învățare virtuale, platforme, aplicații / instrumente, manuale digitale, dispozitive mobile etc.). Studiile și cercetările în domeniul educației afirmă rolul crucial pe care îl au profesorii în integrarea tehnologiilor digitale în educație, precum și efectele benefice ale cursurilor de pregătire electronică pentru profesori.

Ca prioritate națională în Republica Moldova și România, educația constituie factorul de bază în crearea și transmiterea de noi cunoștințe și valori culturale general-umane, în dezvoltarea capitalului uman, în formarea conștiinței și identității naționale, în promovarea aspirațiilor de integrare europeană și are un rol primordial în crearea premiselor pentru dezvoltarea umană durabilă și edificarea unei societăți bazate pe cunoaștere. Calitatea educației determină, în mare măsură, calitatea vieții și creează oportunități pentru realizarea în volum deplin a capacităților fiecărui cetățean. Astfel unul din obiectivele generale ale Strategiei 2020 a R. Moldova prevedea „Sporirea eficienței sistemului educațional, extinderea și diversificarea ofertelor

educaționale prin valorificarea oportunităților oferite de tehnologiile informaționale și comunicaționale [11].

Viziunea strategică a Conceptului Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021–2030 „Educația 2030” al R. Moldova și al Programului de implementare în concordanță cu Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2030” presupune „Dezvoltarea unui sistem sinergic de integrare a noilor tehnologii informaționale și comunicaționale cu cele didactice, ceea ce va asigura un nivel înalt de performanță a celor ce învață” [12].

În Strategia Națională pentru dezvoltare durabilă 2030 [12] una din ținte 2030 cu referire la sistemul educațional se referă la „Modernizarea sistemului de învățământ prin adaptarea metodologiilor de predare-învățare la folosirea tehnologiilor informaționale și creșterea calității actului educațional”. Încurajarea utilizării tehnologiilor inovative și inteligente se regăsește în toate domeniile și sferile în sopol implementării celor 17 Obiective de Dezvoltare Durabilă.

Cadrul de competențe-cheie (R. Moldova) pentru învățarea pe tot parcursul vieții definește opt competențe-cheie și descrie cunoștințele, abilitățile și atitudinile esențiale legate de fiecare dintre acestea. Una din aceste competențe cheie este competența digitală care implică utilizarea cu încredere și în mod critic a tehnologiei din societatea informațională (TSI) și deci abilitățile de bază privind tehnologia informației și comunicării (TIC) [1, 6].

Folosirea tehnologiei informaționale reprezintă o posibilitate reală de individualizare a procesului de învățământ bazat pe clase și lecții. În contextul noilor tehnologii informaționale s-au creat noi posibilități în instruirea elevilor. În baza tehnologiilor multimedia au fost elaborate materiale didactice computerizate, care pot fi grupate, în funcție de tipurile tehnologiilor utilizate și de scopurile pe care le realizează: manuale electronice, care reprezintă o expunere textuală a materiei cu un număr mare de ilustrații, care pot fi instalate pe ser-

ver și transmise prin rețea, manuale electronice cu o dinamică înaltă a materialului ilustrativ, executate pe CD-uri, sisteme moderne pentru efectuarea lucrului de cercetare științifică, sisteme virtuale, în care elevul devine element al modelului computațional, care reflectă lumea reală și sisteme de instruire la distanță [14, 10].

Pentru a crearea mediului de învățare cât mai aproape de o clasă reală, e nevoie de trei tipuri de resurse:

- *O platformă de interacțiune în timp real*, cu video și text, cu elevii – Zoom și Google Meet.
- *Aplicații sau platforme de colaborare online*, care facilitează schimbul de documente, teste sau teme pentru acasă, între profesori și elevi și înregistrează o evidență a acestora, care permite și feedback din partea profesorului: Google Classroom și alternative folosite de profesori, precum Edmodo, EasyClass și ClassDojo.
- *Resurse și aplicații de învățare* pe care le poate crea profesorul sau resurse deja existente sub formă de prezentări, lecții, fișe, imagini și clipuri pe care le putem folosi atât în timpul lecțiilor live, cât și ca teme de lucru pentru acasă. Aici lista e mai lungă și include aplicații precum ASQ, Kahoot, Quizziz, Wordwall, Padlet, Twinkl ș.a precum și alte resurse.

Platforma de Învățământ Electronic, specifică instituțiilor de învățământ superior, include proceduri și instrumente specifice care facilitează studiul individual în ritm propriu, cu mijloace diversificate de studiu, ușor accesibile, cu personalul didactic implicat în dezvoltarea, implementarea și utilizarea cursurilor, permite accesul simultan unui număr mare de utilizatori care folosesc diferite tipuri de conexiune, iar instituția de învățământ dispune de o strategie pentru întreținerea și actualizarea echipamentelor hardware și a produselor software specifice platformei de învățământ electronic.

Caracteristicile generale platformelor online destinate învățării sunt: accesibilitatea, înrețea prietenoasă, suportul multilingvistic.

Evaluarea reprezintă unul dintre aspectele în cadrul cărora tehnologiile educaționale moderne sunt cel mai eficient inserate. Astfel, se pot folosi teste on-line, în format PPT, formulare realizate cu ajutorul Google docs etc., în cadrul cărora răspunsul este primit foarte rapid, obiectivitatea fiind ridicată, monotonia este alungată, se creează o mai bună dispoziție a participanților, prin înlăturarea contactului direct cu evaluatorul, se stimulează abilitatea de autoevaluare, spiritul competițional cu sine însuși.

Evaluarea realizată cu ajutorul tehnologiilor moderne devine un moment mai puțin costisitor din punctul de vedere al consumului emoțional, reușindu-se performanța transformării utilului în plăcut, modificându-se atitudinea elevilor raportat la procesul evaluării în sine.

➤ **Tehnologii informaționale și cercetarea științifică**

Activitatea de cercetare științifică și de dezvoltare tehnologică este un factor important care contribuie la dezvoltarea social-economică precum și un motor al progresului economico-social, constituind o parte importantă din cultura unei țări responsabile pentru viitorul său și dezvoltarea durabilă, perspectivă care justifică atenția deosebită și importanța prioritară de care se bucură acest domeniu în abordările din diferite strategii de cercetare-dezvoltare de nivel internațional și național. Activitatea de cercetare-dezvoltare reprezintă un obiectiv major pentru Uniunea Europeană, atât în ceea ce privește efortul financiar, cât și cel uman (vizează sporirea numărului de cercetători, precum și 70 îmbunătățirea perfecționării acestora).

Constatând importanța informației pentru dezvoltarea tuturor sferelor sociale: economie, cultură, învățământ, ținem să accentuăm în mod deosebit importanța informației pentru activitatea științifică. Informația este o categorie universală și încercarea de a o trata de pe pozițiile unei științe concrete este sortită eșecului, de aceea vom porni

de la definirea informației ca categorie universală filosofică, care este tratată ca “produs al reflecției. Această definiție ne permite să răspundem la întrebarea privind relația informație-cunoștințe.

Unii specialiști [apud 9] consideră că informația și cunoștințele sunt două aspecte ale unui și aceluiași fenomen. Inițial există cunoștințele ca rezultat al cercetărilor științifice, apoi acestea fiind materializate și perfectate sub formă de documente (articole, monografii, brevete ș.a.) și incluse în sistemul social de comunicare se transformă în informație. Deci, cunoștințele înstrăinate de savantul care le-a dobândit nu sunt decât informație. Ulterior informația fiind utilizată și prelucrată de către utilizatori se transformă iarăși în cunoștințe. Aceasta este dialectica procesului de cunoaștere. Astfel, savanții sunt concomitent cei mai activi producători și consumatori de informație. Totodată, ținem să menționăm că „societății informaționale” îi este specific și fenomenul de criză informațională, esența căruia constă în faptul că volumul de informație care circulă în societate este atât de mare, încât utilizatorii de informație au deficiențe în regăsirea informației relevante cererilor de informare, pierzând foarte mult timp pentru a-și culege informația necesară. Acest fapt afectează în mod direct eficiența activității științifice, problemă care ar putea fi rezolvată prin organizarea optimală a asigurării informaționale.

În ultimii ani Sistemul Național de Informare al Republicii Moldova care include subsistemele de biblioteci și subdiviziuni de informare a trecut prin transformări și schimbări majore prin realizarea activităților prevăzute și reglementate de Codul cu privire la Știință și Inovare al Republicii Moldova. Este vorba despre elaborarea și implementarea politicilor, a strategiilor de activitate, activități de inovare și transfer tehnologic în centrele biblioteconomice, fiind sporită și capacitatea de absorbție a inovațiilor în SNB.

Rețelele de cercetare vizează utilizarea instrumentelor baze pe web pentru a identifica, localiza și utiliza informațiile privind

cercetarea și știința, informații despre oameni și resurse. Instrumente ale rețelelor de cercetare servesc ca sisteme de management al cunoașterii pentru activitatea de cercetare. Acestea se conectează la nivel de instituție, rețele naționale de cercetare, date de cercetare disponibile public (publicații) și date restricționate. Instrumente ca bazele de date științifice, rețelele științifice și sistemele cu profil de cercetare pot ajuta cercetătorii să obțină recunoașterea valorii muncii lor de cercetare. În ultimii ani a existat o proliferare atât a serviciilor comerciale, cât și a celor non-profit, care ajută cercetătorii să sporească vizibilitatea și recunoașterea muncii lor. O multitudine de servicii pentru cercetare există într-un efort de a spori capacitatea de descoperire și de legătură a cercetătorilor.

Potrivit lui Shanks și Arlitsch, serviciile de cercetare se împart în trei categorii [apud 8]:

1. Identificare autor / cercetător. Aceste servicii oferă o infrastructură care poate fi utilizată în celelalte două categorii, cum ar fi identificatori unici și nume ambigue.
2. Rețelele academice și profesionale. Aceste rețele, mai succint descrise ca „rețele specializate pentru cadre universitare” se concentrează pe conectarea utilizatorilor pe baza intereselor de cercetare, a afilierii, a locației sau a altor variabile.
3. Managementul referințelor și citărilor. În timp ce aceste instrumente și servicii includ unele funcționalități și caracteristici ale celorlalte categorii, ele sunt distincte, având în vedere că se concentrează în primul rând pe gestionarea citărilor pe care un cercetător le deține pentru a fi utilizate în cadrul unei publicații sau pentru a le împărtăși altor cercetători.

Este important ca datele recoltate să fie accesibile pentru a spori activitățile de sprijinire a cercetării prin furnizarea de date pentru pagini web personalizate, actualizate, generare CV și tabele de date pentru propuneri de finanțare.

Câțiva actori cheie privind informațiile legate de cercetarea științifică sunt prezentați în continuare [apud 8]:

- Converis (deținut de Thomson Reuters (din 2018 – Clarivate)) este un sistem informatic integrat de cercetare. Oferă sprijin pentru universități, alte instituții de cercetare și instituții de finanțare pentru colectarea și gestionarea datelor (<http://converis.thomsonreuters.com/>).
- CrossRef este un serviciu ce facilitează legăturile dintre conținutul distribuit găzduit de alte site-uri. El nu deține conținut de text dar efectele legăturilor prin identificatorii de CrossRef Digital Object suplinește participarea la acest serviciu. Crossref interconectează milioane de articole dintr-o varietate de tipuri de conținut, inclusiv jurnale, cărți, lucrări de conferințe, lucrări de lucru, rapoarte tehnice și seturi de date.
- Elements (deținut de Symplectic) sunt destinate să adune informații privind cercetarea pentru a reduce povara administrativă pentru cercetători și pentru a sprijini administratorii organizațiilor de cercetare (<http://symplectic.co.uk/>).
- InCites (aflat în proprietatea, din 2018, Clarivate) este un instrument personalizat, bazat pe web, care permite utilizatorilor să analizeze productivitatea instituțională și performanța în raport cu colegii din întreaga lume, prin accesul la citări, valori globale și profiluri pe instituții de cercetare de vârf (<http://researchanalytics.thomsonreuters.com/incites/>).
- PURE (deținut de Elsevier) este un sistem de informații privind cercetarea. Acesta permite accesarea și agregarea de surse interne și externe și oferă funcții de analiză, raportare și analiză comparativă (www.elsevier.com/solutions/pure).
- SciVal (deținută de Elsevier) oferă informații despre performanța cercetării în instituții de cercetare din întreaga lume. Acest lucru poate fi folosit pentru analiza comparativă a performanței (www.elsevier.com/solutions/scival).

Identificatorii de autor Scopus sunt legături digitale unice la performanța științifică a cercetătorilor individuali în orice disciplină academică. Astfel de identificatori sunt generați automat atunci când autorii obțin cel puțin un articol indexat în Scopus, permițându-i să urmărească și să analizeze citările și, în special, valorile indexului h, să afișeze cuvinte cheie profesionale, afilieri și linkuri către profilurile co-autorilor lor. Sunt disponibile instrumente avansate pentru navigarea pe lista de publicații a autorilor, analizarea activității lor de publicare anuale, articole extrem de citate, reviste țintă, nume de coautori, tipuri de articole și domenii. Profilurile Scopus pot include și „Cercetătorul Deschis” și „Identificatorul Contributor” (ORCID), care sunt într-o fereastră separată de navigare în interfața Scopus. Aceste informații sunt disponibile pentru previzualizări gratuite și pot fi preluate pentru a clasifica autorii în anumite domenii și pentru a evalua impactul acestora în timp. Deși identificatorul unui autor în Scopus este legat de înregistrările celei mai mari baze de date cu rezumate și citate, termenul limită al conținutului (care începe din 1996) poate distorsiona profilurile cercetătorilor cu o carieră academică mai lungă și mai multe citări ale lucrărilor de început care nu sunt încă acoperite de această bază de date. Profilul Scopus poate conține, de asemenea, greșeli tehnice datorate procesării automate a datelor și generării mai multor identificatori pentru același autor. O astfel de limitare poate fi depășită prin monitorizarea regulată a actualizărilor și prin îmbinarea a două sau mai multe profiluri la cererea utilizatorilor.

Spre deosebire de Scopus, Web of Science nu generează în mod automat identificatori de autor, ceea ce este considerat de către unii dintre ei drept o limitare în ceea ce privește evaluarea cuprinzătoare a activității de publicare a unei persoane. În 2008 Thomson Reuters a lansat ResearcherID, ca serviciu multidisciplinar, care a fost integrat cu platforma Web of Science. Site-ul a fost conceput prin crearea unor pagini web unice de profil și prezentarea publicațiilor și citărilor individuale ale cercetătorilor din Web of Science. Autorii care au acces la

Web of Science pot să creeze profilul cercetătorului, să își prezinte și să-și actualizeze în mod regulat notițele biografice și articolele indexate, să prezinte citările și valorile indexului h, să furnizeze link-uri către ID-urile lor ORCID și să găsească colaboratori. Deși acest sistem de profil nu oferă o acoperire cuprinzătoare a tuturor autorilor cu articole indexate în Web of Science, acesta este adesea folosit pentru a distinge cercetătorii cei mai prolifici și mai influenți la nivel global.

Google Academic (sau Google Scholar) a fost lansat în 2012 ca o platformă gratuită online. Acesta funcționează acum ca un instrument de bază pentru promovarea autorilor din orice disciplină științifică cu cel puțin un articol publicat într-un jurnal indexat, o carte, un articol de conferință și alte surse, care sunt urmărite de Google. Autorii cu câteva articole indexate sau insuficient vizibile pe site-urile Scopus și Web of Science și în special din Științe Sociale și Științe Umaniste, pot beneficia de gestionarea profilului citărilor Google Scholar.

ResearchGate este unul dintre cele mai mari site-uri de socializare pentru cercetători cu peste 4,5 milioane de utilizatori înregistrați. A fost lansat în 2008 ca un centru multidisciplinar al cercetătorilor, o platformă pentru schimbul de articole, interacțiunea cu potențialii colaboratori și un forum de discuții științifice. Platforma urmărește citările împreună cu metrice alternative pentru a calcula scorul ResearchGate.

Aproximativ 11 milioane de utilizatori au conturi la Academia.edu. Academia.edu este mai adaptat nevoilor academice. Acesta generează liste personalizate de referințe recomandate pentru utilizatorii săi, economisind timp pentru căutări. Deși Academia.edu este un site multidisciplinar, un studiu a constatat că lingviștii și sociologii folosesc preferențial acest site pentru a-și face profilul. Limitările cunoscute ale acestui site se referă la utilizarea inadecvată a numelui său de domeniu (.edu), a instrumentelor limitate pentru comunicarea științifică de calitate și a faptului că serviciile nu sunt gratuite.

Noile tehnologii ale informației și comunicațiilor au schimbat și credem că vor mai modifica perspectiva asupra practicii educaționale, completând cadrul educațional cu metodologii moderne de învățare specifice societății informaționale.

Tehnologiile moderne sunt instrumente de formare a personalității și creativității utilizatorilor. Prin instruire personalizată și colaborare distribuită se vor putea eficientiza toate activitățile umane în societatea bazată pe cunoaștere a acestui început de secol. Instruirea asistată capătă un conținut cu o anumită funcționalitate, aflat într-o permanentă evoluție, condiționată de echipele de profesori, formatori și administratori ai conținutului și ai funcționalității acestuia și de specialiștii din domeniul tehnologiei informației, care asigură portabilitatea în noile medii.

Sarcini pentru reflecție / lucrul individual:

1. Identificați potențialele riscuri ale utilizării tehnologiilor în procesul cunoașterii, învățării și cercetărilor științifice.
2. Creați cont personal în baza de date Google Scholar.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ADĂSCĂLIȚEI, A., Instruire asistată de calculator: didactică informatică, Polirom, 2007. ISBN 978-973-46-0687-0.
2. BRUT, M., Instrumente pentru e-learning: ghidul informatic al profesorului modern, Iași, Polirom, 2006. ISBN 973-46-0251-9.
3. CEOBANU, C. Învățarea în mediul virtual-Ghid de utilizare a calculatorului în educație. Iași: Polirom, ISBN 978-973-46-5827-2., p 21–23.
4. CONSTANTINESCU A. Interacțiunea om calculator: Suport didactic pentru coord. educației incluzive. Chișinău: Institutul de Formare Continuă, ISBN 978-9975-4262-3-7.
5. IANCU Ș. Societatea cunoașterii necesită gândire. București: AGIR, 2007. <https://cogito.ucdc.ro>
6. MOISE, G., Contribuții la modelarea și conducerea proceselor de instruire online, utilizând tehnici de inteligență artificială, Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești, 2008. ISBN 978-92-64-03174-6 96 2007 04 1.

7. PRICOP, L. Dicționar explicativ al limbii române. Cartex, 2018. 672 p. ISBN 9789731047521.
8. RĂDULESCU, C.Z., Evaluarea în sistemele de cercetare științifică prin platforme web, instrumente și rețele online. *Romanian Journal of Information Tehology and Automatic Control*. Vol. 29, nr 1, 2019. p. 35–44 ISBN 978-981-270-968-4.
9. ДЕНИСОВ А.А. Информационные технологии. Наука. Проспект. 2014, 275 с. ISBN: 9785392157334.
10. CARLINER, S., An Overview of Online Learning (2nd edition). Amherst, MA: HRD Press, 2004. ISBN 13 978-0874257403.
11. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fmec.gov.md%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2F1_strategia_educatia-2020_3.pdf&clen=1488961&chunk=true
12. <http://www.mec.gov.md/ro/content/elaborarea-strategiei-educatia-2030-si-programului-de-implementare-acesteia-se-afla-la-etapa>
13. <http://www.mountainquestinstitute.com/definitions.htm>
14. https://ro.wikipedia.org/wiki/Tehnologia_informa%C8%9Biei#cite_note-OEDIT-2

TEMA 5.**ABORDAREA PLURI-, INTER- ȘI TRANS-
DISCIPLINARĂ ÎN CERCETAREA MODERNĂ**

Unități de conținut: interdisciplinaritatea, transdisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea.

Obiectivele/competențele vizate prin studiul temei:

- să definească și să utilizeze adecvat noțiunile de pluri-, inter-, transdisciplinaritate în cercetare;
- să exemplifice cercetările pluri-, inter-, transdisciplinare în domeniul cercetărilor psihopedagogice;
- să justifice valoarea teoretică și practică cercetărilor pluri-, inter-, transdisciplinare pentru dezvoltarea științei;
- să abordeze propria cercetare de doctorat în aspect pluri-, inter- și transdisciplinar.

Dintre multiplele sensuri pe care le are verbul „a cerceta”, se poate defini ca activitate de căutare a adevărului în unul din principalele domenii ale realității: natură, societate, om [4].

Trăim în epoca unui „big-bang” multidisciplinar și a unei specializări excesive... Fără îndoială, există acum sute, mii de domenii de specializare ... Specializarea extremă poate conduce, de exemplu, la situația în care un specialist dintr-un domeniul particular să aibă dificultăți în înțelegerea discursului unui alt specialist din același domeniu. Astfel, apare întrebarea justificată: dacă doi specialiști din același domeniu „nu se pot înțelege unul pe altul”, cum pot doi experți din domenii diferite să poarte o discuție reală și semnificativă, care nu se limitează doar la subiecte generale, mai mult sau mai puțin banale?

La mijlocul secolului al XX-lea, nevoia de legături, de punți între discipline diferite a dus la apariția pluridisciplinarității și a interdisciplinarității. termenul „transdisciplinaritate” a început să fie folosit de cercetători precum Jean Piaget (1970), Edgar Morin (1997) și Eric Jantsch (1972). O contribuție relevantă la definirea conceptului

de trandisciplinaritate aparține cercetătorului român-francez Basarab Nicolescu (2008). Basarab Nicolescu, unul dintre cei mai importanți teoreticieni în domeniu, afirmă că pluridisciplinaritatea se referă la studierea unui obiect dintr-una și aceeași disciplină prin intermediul mai multor discipline deodată. Pe de altă parte, interdisciplinaritatea desemnează transferul metodelor dintr-o disciplină într-alta, iar transdisciplinaritatea, așa cum arată și prefixul *trans-*, studiază ceea ce se află în același timp și între discipline și înăuntrul diverselor discipline și dincolo de orice disciplină. Finalitatea sa este înțelegerea lumii prezente, iar unul dintre imperative fiind unitatea cunoașterii [7].

Astăzi se vorbește tot mai mult despre pluridisciplinaritate, interdisciplinaritate și transdisciplinaritate. În mod firesc, omul gândește interdisciplinar. De altfel, practica socială nici nu cunoaște probleme unidisciplinare, dimpotrivă, ea impune deschiderea și comprehensiunea spre și pentru toate domeniile cunoașterii. Prin tendințele ce caracterizează evoluția învățământului contemporan, fără îndoială, aceste noțiuni s-au impus cel mai mult atenției.

Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea de-a lungul vieții (2006/962 / CE) stabilește pentru absolvenții învățământului obligatoriu un “profil de formare european” definit de opt domenii de competențe-cheie: Comunicarea în limba maternă, Comunicarea în limbi străine, Competența matematică și competențele de bază în domeniul științei și tehnologiei, Competența digitală, Învățarea de a învăța, Competențele sociale și civice, Sensul inițiativei și antreprenoriatului, Conștientizarea și exprimarea culturală.

➤ **Pluridisciplinaritatea (multi)**

Pluridisciplinaritatea este definită ca „*juxtapunere a disciplinelor mai mult sau mai puțin înrudite. Fiecare disciplină este studiată în funcție de o sinteză finală de efectuat*” (OCDE, 1972).

Perspectiva pluridisciplinară este o perspectivă tematică. Este „*pedagogia centrelor de interes*”, lansată de Decroly (D'Hainaut, 1981). Pluridisciplinaritatea (multidisciplinaritatea) se referă la situația în care o temă (o situație sau o problemă), aparținând unui anumit domeniu, este supusă analizei din perspectiva mai multor discipline, acestea din urmă menținându-și nealterată structura și rămânând independente unele în raport cu celelalte. După epuizarea temei respective se trece la altă temă. „Ordinea problemelor abordate este deseori determinată de criterii de conveniență sau de actualitate.” (D'Hainaut, 1981). Metoda pluridisciplinară permite ca diversele discipline să analizeze aceeași problematică fără să se ajungă la sinteze comune și la puncte de vedere comune. Răspunsurile primite pun în evidență multiplele fațete ale aceleiași teme sau probleme, iar obiectele de studiu implicate contribuie la clarificarea respectivei probleme din cât mai multe unghiuri de vedere [apud 4].

Specialiști de prestigiu în domeniul integrării conținuturilor afirmă că abordarea pluridisciplinară „poate fi comparată cu derularea unei discuții în care fiecare dintre parteneri își exprimă punctul de vedere (de exemplu, un diagnostic dat unui caz medical de diferiți specialiști sau procedeul emisiunilor televizate la care sunt invitate persoane de diverse specialități pentru a dezbate o problemă de actualitate)” [5].

Pluridisciplinaritatea rezultă ca o simplă agregare a diferitelor discipline care păstrează neschimbate punctele lor de vedere specifice. Ele dezvoltă legături care nu sunt interactive, ci mai degrabă cumulative și pot lucra împreună pentru a crea o imagine mai complexă a realității întrucât obiectul de cercetare poate dezvălui mai bine diferențele sale caracteristici atunci când este examinat de perspective diferite, folosind metodele și cunoștințele furnizate de către mai multe discipline.

Pluridisciplinaritatea este tipul de demers științific în care mai multe discipline care îi păstrează statutul propriu încearcă să abordeze

(de ex: educația) din mai multe puncte de vedere în același timp, dar dintr-o viziune complementară, pentru a accede la o mai bună clarificare a temei studiate.

De exemplu, un tablou de Giotto poate fi studiat din perspectiva istoriei artei intersectată de aceea a fizicii, chimiei, istoriei religiilor, istoriei Europei și geometriei [3].

Cercetarea pluridisciplinară aduce un plus disciplinei în cauză (istoria artei în exemplul de mai sus), dar acest „plus” se află în slujba exclusivă a disciplinei respective. Cu alte cuvinte, demersul pluridisciplinar se revărsa peste limitele disciplinelor dar finalitatea sa rămâne înscrisă în cadrul cercetării disciplinare.

Pluridisciplinaritatea (multidisciplinaritatea) se referă la situația în care o temă aparținând unui anumit domeniu este supusă analizei din perspectiva mai multor discipline, acestea din urmă menținându-și nealterată structura și rămânând independente unele în raport cu celelalte.

- Obiectele de studiu contribuie, fiecare în funcție de propriul specific, la clarificarea temei investigate. La acest nivel vorbim de o corelare a demersurilor mai multor discipline în vederea clarificării unei probleme din cât mai multe unghiuri de vedere.
- La acest nivel / în cadrul acestei abordări, procesele de integrare curriculară se situează în special la nivelul conținuturilor, al cunoștințelor. De aceea, cele mai frecvente (și mai clare) demersuri au loc între discipline înrudite (care provin, de exemplu, din aceeași arie curriculară) sau care devin înrudite datorită temei [8].

Aplicabilitate. Exemplu în baza tema de cercetare *Condiții psihopedagogice de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare.*

Agresivitatea și violența școlară, tema mea de cercetare, este tratată cu predilecție în studiile de psihologie, dar la fel de relevante

sunt și cele de sociologie, psihiatrie, pedagogie și chiar juridice.

Un exemplu concret de studiu pluridisciplinar care poate fi abord este studiul comportamentul agresiv al elevilor de vârstă școlară mică.

Atitudinile nonviolente vor fi consolidate, în școală, prin organizarea sistematică a expunerilor și dezbaterilor, invitând specialiști în diferite domenii (psihologul școlar, consilierul școlar, reprezentanți ai comunității locale, membri ai Comisiei de violență din școală), apoi prin organizarea unor interviuri individuale și de grup cu actori cheie de la nivelul școlii și ai comunității locale, desfășurarea unor proiecte educaționale comune cu poliția locală pe tema prevenției; desfășurarea unor proiecte educaționale comune cu profesorul de religie și preotul bisericii din comunitate pe tema toleranței, organizarea unor interviuri individuale și de grup cu părinții elevilor.

Abordarea pluridisciplinară a agresivității și violenței școlare presupune și existența unui plan de intervenție eficient realizat de actorii-cheie implicați:

- consilierul școlar, care se află într-o poziție optimă pentru conceperea și implementarea strategiilor de prevenire a violenței școlare la nivelul școlii;
- psihologul școlar, care poate prelua inițiativa diseminării informațiilor către cadre didactice, elevi, părinți și chiar către membrii comunității locale, în ceea ce privește consecințele grave ale agresivității și principiilor ce trebuie respectate pentru prevenirea fenomenului violenței școlare;
- proiectarea și implementarea unor proiecte educaționale personale de prevenire a comportamentelor agresive și violente în rândul elevilor mei;
- planificarea în activitățile de consiliere a părinților (sarcină școlară obligatorie în România) a unor teme specifice prevenirii și reducerii comportamentelor agresive.

➤ Interdisciplinaritatea

Interdisciplinaritatea este definită ca „interacțiune existentă între două sau mai multe discipline, colaborând de la simpla comunicare de idei până la integrarea conceptelor fundamentale privind epistemologia, terminologia, metodologia, procedeele, datele și orientarea cercetării”. Interdisciplinaritatea nu înseamnă doar tratarea de tip simultan a unui fenomen din unghiul de vedere al mai multor științe, ci și o abordare integrată și integralistă a acestuia, fiecare știință aducând cu sine propriul sistem conceptual, mod de gândire și metode specifice de cercetare și reprezentare. Cu alte cuvinte, interdisciplinaritatea constă în aceea că oferă o imagine integrată a lucrurilor care sunt analizate separat, eliminând granițele artificiale între diferitele domenii ale cunoașterii [7].

Interdisciplinaritatea se referă la transferul metodelor dintr-o disciplină într-alta. Este un demers prin care disciplinele își pierd o parte din specific în favoarea unei abordări unitare, punând împreună unele dintre resursele pe care le au în comun, în tentativa comună de a clarifica tema investigată. Se pot distinge trei grade de interdisciplinaritate:

- (a) un grad aplicativ. De pildă, metodele fizicii nucleare transferate în medicina duc la apariția unor noi tratamente contra cancerului;
- (b) un grad epistemologic. De exemplu, transferul metodelor logicii formale în domeniul dreptului generează analize interesante în epistemologia dreptului;
- (c) un grad generator de noi discipline. De exemplu, transferul metodelor matematicii în domeniul fizicii a generat fizica matematică, al metodelor din fizica particulelor în astrofizică a dat naștere cosmologiei cuantice, al matematicii în studierea fenomenelor meteorologice sau de bursa a generat teoria haosului, al informaticii în artă a dus la arta informatică [2].

Abordarea interdisciplinară în organizarea conținuturilor, în predare, învățare și evaluare este una din inovațiile din ultimele decenii. Ea a apărut ca reacție la dezintegrarea spațiului intelectual modern, fiind „o măsură de apărare disperată care vizează păstrarea caracterului global al intelectului” (Mohamed Allal Sinaceur, 1986). Inițial, interdisciplinaritatea era considerată ca un panaceu universal de ordin epistemologic și pedagogic (G. Văideanu, 1975), menit să realizeze un acord între realizarea conținuturilor și procesul de învățare, pe de o parte, și caracterul global al problemelor de rezolvat în activitatea profesională sau socială, pe de altă parte [apud 8].

Dacă în cazul pluridisciplinarității vorbim de o „corelare” a eforturilor și a potențialităților diferitelor discipline pentru a oferi o perspectivă cât mai completă asupra obiectivului investigat, interdisciplinaritatea presupune o intersectare a diferitelor arii disciplinare.

În esență, interdisciplinaritatea este tot o abordare tematică, asemenea pluridisciplinarității, cu precizarea că presupune un nivel superior al integrării conținuturilor. Ea constă din selectarea din mediul natural și social a unui domeniu și gruparea cunoștințelor derivate din diferite discipline științifice în funcție de relevanța lor pentru cunoașterea integrală și acțiunea umană asupra domeniului respectiv.

„Pluridisciplinaritatea și interdisciplinaritatea se asimilează uneori greșit. Dar ele reprezintă două nivele metodologice care nu sunt reductibile unul la altul” [apud 1].

Interdisciplinaritatea, în sens larg, „implică un anumit grad de integrare între diferite domenii ale cunoașterii și între diferite abordări, ca și utilizarea unui limbaj comun, permițând schimbări de ordin conceptual și metodologic” (D’Hainaut, 1981) sau, folosind exprimarea plastică a lui Mohammed Allal Sinaceur, „poate fi caracterizată prin aprecierea lui Platon despre arta politică: arta țesutului, care nu lasă niciodată să survină divorțul dintre diferitele elemente, urzește și

combină mereu informațiile pentru a face din ele o țesătură suplă și foarte strânsă” (Mohammed Allal Sinaceur, 1986) [apud 2].

Principală modalitate de introducere a acestora în învățământ o reprezintă regândirea conținuturilor și elaborarea planurilor, a programelor și manualelor școlare în perspectiva conexiunilor posibile și necesare. Acțiunea de promovare a interdisciplinarității trebuie să se integreze în contextul sistemului educativ dat.

Pentru a fi eficientă, interdisciplinaritatea trebuie să se asocieze cu alte principii sau inovații specifice unui învățământ modern. Este vorba de regândirea învățării și evaluării în perspectiva educației permanente, introducerea învățării în clasă, extinderea învățării în grupe mici, introducerea progresivă a învățării asistate de calculator etc. Optica interdisciplinară constituie o abordare economică din punctul de vedere al raportului dintre cantitatea informației și volumul de învățare, dar tocmai de aceea trebuie să se evite tendința de generalizare abuzivă. Această metodă preconizează să realizeze conexiuni între discipline. Pune în evidență coeziunea, unitatea, globalitatea temei/problemei de studiat, mergând mai departe decât abordarea pluridisciplinară în analiza și confruntarea concluziilor. „Ea încearcă să opereze o sinteză a metodelor utilizate, a legilor formulate și a aplicațiilor propuse... să străpungă barierele de protecție pe care disciplinele le stabiliseră unele împotriva altora” [2].

Specialiștii în domeniu avertizează însă că perspectiva interdisciplinară nu ignoră disciplinele: „Interdisciplinaritatea realizată la nivel de grupe de materii conexe sau concepută sub o formă și mai radicală nu implică abandonarea noțiunii de disciplină. Dimpotrivă, disciplinele, cu metodele și cu epistemologia lor proprie – datorită însăși specificității lor – trebuie să fie considerate drept necesare atât pentru o formație intelectuală sistematică, cât și pentru o bună înțelegere a lumii” (UNESCO, 1975).

Perspectiva interdisciplinară, asemenea celorlalte modalități de integrare a conținuturilor, are avantaje și dezavantaje.

Astfel, la capitolul avantaje putem afirma că prin interdisciplinaritate se creează:

- acoperirea rupturilor dintre discipline, eliminarea izolării și lipsei corelațiilor între conținuturile diverselor discipline;
- construirea, prin educație, a unor structuri mentale dinamice, flexibile și responsabile, capabile să sprijine deciziile cele mai potrivite;
- rezolvarea de probleme, rezolvare care poate fi considerată cea mai importantă forță motrice a integrării, datorită relevanței sale practice. Problemele cu care ne confruntăm în viața profesională, socială sau personală impun judecăți și decizii care nu sunt, de regulă, limitate în jaloanele disciplinare. Aceste probleme au un caracter integrat, iar rezolvarea lor impune corelații rapide și semnificative.

Ca dezavantaje, tratarea interdisciplinară trebuie „să evite tendința de generalizare abuzivă și de însușire a unor cunoștințe și deprinderi dezlănate”.

Aplicabilitate. Exemplu în baza tema de cercetare *Condiții psihopedagogice de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare.*

Interdisciplinaritatea rezultă din procesul de combinare și integrare a diferitelor discipline, împreună cu metodologiile și ipotezele lor de lucru. Aceasta implică trecerea frontierelor tradiționale dintre științe și combinarea tehnicilor lor în efortul de a atinge un obiectiv comun. Metodologiile și ipotezele care aparțin unor discipline diferite sunt conectate și modificate pentru a se adapta la nevoile de cercetare, construind noi instrumente care să permită investigarea unor subiecte dificile, care depășesc posibilitățile unei singure discipline.

Atitudinile nonviolente se consolidează, în școală, prin organizarea analizelor de cazuri convingătoare, prin participări la acțiuni pacifiste și de combatere a comportamentului agresiv, prin participarea la activități cultural-artistice cu mesaj antiviolent.

Astfel, în cadrul orelor de *Limba română*, pot fi realizate anumite analize sau studii de caz cu privire la comportamentul unor personaje din textele literare studiate (spre exemplu, textul „*Un prieten pentru Faruk*”, după Don Rowe și Jan Newton) sau după aplicarea metodei jocului de rol, se pot aduce în discuție anumite aspecte legate de comportamentul personajelor, aspecte pozitive, aspecte negative, exemple de urmat. La sfârșitul orei se poate cânta cântecul „*O lume minunată*”.

În cadrul orelor de *Matematică* poate fi metoda „*Arborele recunoștinței*”. Fiecare elev va primi un bilet cu un exercițiu matematic. Dacă va rezolva corect exercițiul, elevul va primi un emoticon (chip de copil) fericit pe care îl va lipi în dreptul secțiunii „Așa da!”, dacă exercițiul este rezolvat greșit, emoticonul este trist și va fi așezat la secțiunea „Așa nu!”. Apoi voi solicita evaluarea și asocierea fiecărui emoticon cu un comportament/faptă bună/rea concretă. Se poate încheia activitatea cu un mesaj „Astăzi m-am simțit ... pentru că ...” (dezvoltare emoțională).

În cadrul orelor de *Educație civică*, pot fi discutate valorile morale (bunătate, generozitate, toleranță, altruism, empatie) și voi integra cunoștințe de educație religioasă, dar și de educație muzicală.

În cadrul orelor de *Arte vizuale și abilități practice*, elevilor se propune să realizeze lucrări plastice care să ilustreze trăirile lor față de violență („*Tristețe/Fericire*”) și colaje care să cuprindă mesaje nonviolente, iar pe parcursul orelor respective voi solicita elevilor să cânte cântecul „*Copii suntem cu toții*” și să recite unele poezii cu aceeași tematică.

În cadrul activităților extracurriculare poate fi realizat un proiect educațional „*Caracterul, înainte de toate!*” – proiect de dezvoltare a comportamentelor morale. Acest proiect va integra cunoștințe de limba română, de dezvoltare personală, de educație civică. Acesta va cuprinde mai multe teme, dintre care:

- *Ce înseamnă să fii tolerant?* – autoreglare emoțională;
- *Drepturile și îndatoririle mele* – autocunoaștere;

- *Al meu, al tău, al nostru* – conștientizare socială;
- *Ce aștept de la școala în care învăț?* – reziliență;
- *Cum trebuie să mă comport?* – abilități de viață.

Predarea interdisciplinară favorizează aspecte multiple ale dezvoltării copilului sub aspect intelectual, emoțional, social, fizic și estetic. Abordarea interdisciplinară presupune stabilirea de legături între discipline, iar succesul în activitatea elevilor se realizează atunci când aceștia pot să coreleze interdisciplinar informațiile dobândite în cadrul lecțiilor.

➤ **Transdisciplinaritatea**

Transdisciplinaritatea este privită ca o formă superioară a interdisciplinarității ce presupune concepte, metodologie și limbaj care tind să devină universale (teoria sistemelor, teoria informației, cibernetica, modelizarea etc.).

„Transdisciplinaritatea privește – așa cum indică prefixul ‘trans’ – ceea ce se află în același timp și între discipline, și înăuntrul diverselor discipline, și dincolo de orice disciplină. Finalitatea ei este înțelegerea lumii prezente, unul dintre imperativele ei fiind unitatea cunoașterii” [7].

Transdisciplinaritatea este caracterizată astfel: „cercetările transdisciplinare descoperă o manieră originală de a aborda un subiect comun. Cercetătorii, pornind din orizonturi teoretice diferite, pun la punct o metodologie comună. Demersul lor anunță nașterea unei noi discipline, înglobând și depășindu-le pe primele” [7]. Din această perspectivă, transdisciplinaritatea reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculumului, mergând adesea până la fuziune.

Transdisciplinaritatea presupune întrepătrunderea mai multor discipline sau domenii din perspectiva nașterii unui nou domeniu de cunoaștere. Aceasta valorifică și propune competențe de nivel superior, gândite și proiectate într-o manieră constructivistă.

Abordarea transdisciplinară pornește de la ideea că nici o disciplină de învățământ nu constituie un domeniu închis, ci se pot stabili legături între discipline.

Transdisciplinaritatea este descrisă ca o formă de întrepătrundere a mai multor discipline și de coordonare a cercetărilor, astfel încât să poată conduce în timp la apariția unui nou areal de cunoaștere. Aceasta se definește ca fiind integrarea selectivă a unor teme, concepte, principii, conținuturi cu un înalt grad de generalitate corespunzătoare unor domenii științifice de sinteză care se pot aborda cu metodologii și în situații concepute corelat. Se dorește culegerea și vehicularea informației, formarea capacităților de muncă intelectuală, a comportamentelor de tip interpersonal.

Abordarea transdisciplinară a educației este asociată cu predarea în echipă, ale cărei patru forme primare - identificate de McGregor (2006) – sunt [apud 7]:

1. monodisciplinare (soluțiile la o problemă sunt căutate doar din perspectiva unei discipline);
2. multidisciplinare (se găsesc soluții bazate pe interacțiunea și colaborarea dintre profesioniști din două sau mai multe discipline);
3. interdisciplinar (problemele sunt abordate prin metode transferate de la o disciplină la alta);
4. transdisciplinară (prin luarea în considerare a problemelor sociale complexe se generează și integrează noi abordări).

Pedagogia constructivistă are în vedere, prin urmare, stimularea participării elevului la procesul de elaborarea a cunoștințelor. Elevii își construiesc înțelegerea. Predarea înseamnă sprijinul autonomiei în învățare. Conceptele nu trebuie predate direct, ci profesorul îl poate ajuta pe elev să-și construiască propriile concepte. Transmiterea de informații nu trebuie să devină un scop în sine, ci să rămână o ofertă de stimulare și de diferențiere a propriilor structuri cognitive. Profesorul lucrează cu elevii săi împreună nu pentru a le livra idei, ci pentru a le orienta efortul constructiv.

În învățarea școlară, abordarea transdisciplinară pornește de la o temă, dar scopul ei este dincolo de informație și de subiect, forma de organizare a conținuturilor fiind axată pe nevoile și interesele elevului (pe comunicare, decizie, creație, inovație).

Integrarea conținuturilor școlare este o necesitate și un deziderat. Strategiile de predare / învățare integrată, precum și nivelurile la care aceasta se realizează sunt condiționate de o multitudine de factori, de natură obiectivă, dar și subiectivă. Ele au avantaje, dar și dezavantaje. În dorința noastră de a fi moderni însă, de a inova practica școlară, trebuie prudență, întrucât echilibrul între extreme (diferențiere pe discipline sau integrare totală) se pare că este soluția cea mai eficientă. Se impune, însă, ca și în plan teoretic să stăpânim conceptele, pentru a nu pretinde că predăm interdisciplinar, când de fapt realizăm altceva și nu trebuie să uităm că științele de graniță sunt rezultatul abordărilor transdisciplinare [7].

Transdisciplinaritatea este specifică proiectelor de cercetare care abordează probleme care traversează granițele a două sau mai multe discipline, ținând spre o abordare holistică.

Considerându-se că deschide calea către atingerea unui nivel al cunoașterii superior, transdisciplinaritatea a fost ridicată la rangul de „noua viziune asupra lumii”, fiind capabilă să conducă la înțelegerea, soluționarea multiplelor probleme complexe și provocări ale lumii actuale.

Aplicabilitate. Exemplu în baza tema de cercetare *Condiții psihopedagogice de prevenire și diminuare a agresivității și violenței școlare*.

Transdisciplinaritatea este specifică proiectelor de cercetare care abordează probleme care traversează granițele a două sau mai multe discipline, ținând spre o abordare holistică. Astfel, abordarea transdisciplinară a agresivității și violenței școlare presupune o trans-

cedere la nivel curricular a unor discipline, precum *Dezvoltare personală, Educație civică, Educație pentru societate*. Aceasta implică, de asemenea, concepte sau metode care au fost inițial dezvoltate de către o disciplină, dar în prezent sunt utilizate pe scară largă de către alte discipline științifice.

Din această perspectivă, cercetarea poate urmări:

- investigarea influenței activităților care urmăresc dezvoltarea comportamentelor morale asupra elevilor în direcția schimbărilor produse la nivel comportamental, în diferite situații;
- verificarea eficienței activităților cu conținut moral-civic asupra schimbărilor la nivel comportamental în rândul elevilor;
- indentificarea relației ce se stabilește între activitățile de dezvoltare a valorilor, respectiv, a simțului responsabilității, respectului, toleranței și formarea obișnuinței de acțiune conform unor rigori elementare.

Abordarea transdisciplinară a agresivității și violenței școlare poate fi realizată din perspectiva implementării, la nivelul clasei, a unui opțional – Curriculum la Decizia Școlii (CDS), astfel încât abordarea transdisciplinară a situațiilor de învățare, complexă, globală, integrate a disciplinelor, permite realizarea unor noi situații de învățare, pentru dezvoltarea competențelor generale și a celor cheie vizate, cu proiectarea rezultatelor învățării în viața reală în care elevii își vor desfășura activitatea ca adulți.

Pentru realizarea lucrării de cercetare pot fi utilizate pe lângă metodele cantitative, în mod special metode calitative de investigație, deoarece acestea implică studierea subiectului/fenomenului în cadrul său natural, cu scopul înțelegerii și interpretării lui pe baza semnificațiilor pe care persoanele le aduc cu ele. Cercetarea calitativă presupune o abordare multidisciplinară și transdisciplinară, ce surprinde complexitatea interacțiunilor sociale exprimate în viața cotidiană și semnificațiile atribuite de participanți (în cazul meu, elevii de vârstă școlară mică) acestor interacțiuni.

Sarcini pentru reflecții / lucrul individual / în grup:

1. Care este diferența de nuanță dintre transdisciplinaritate, interdisciplinaritate și pluridisciplinaritate?
2. Aduceți exemple de cercetări pluri-a, inter- și transdisciplinare. Justificați valoarea lor teoretică și practică pentru știință.
3. Descrieți perspectivă cercetării Dv. de doctorat în aspect pluri-, inter- și transdisciplinar.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BADEA, M., L. Transdisciplinaritatea în societatea cunoașterii/ În: Inovații pedagogice în era digitală. Materialele conferinței științifico-practice cu participare internațională. Chișinău, 2019. CZU: 371.3:54[37.018.43+004]
2. BASARAB, N. Transdisciplinaritatea. Iași: Editura Junimea, 2007. ISBN 978-973-719-456-5.
3. CIOLAN L. Dincolo de discipline. Ghid pentru învățarea integrată/cross-curriculară. Centrul „Educația 2000+”. București: Humanitas, 2003. 78 p. ISBN 973-8289-61-0.
4. CRISTEA, S. Cercetarea pedagogică. În: Didactica Pro, Chișinău: CE PRO DIDACTICA, Nr.2, 2014, p. 56–60. ISSN 1810-6455.
5. DRĂGAN, I., NICOLA, I. Cercetarea psihopedagogică. Ed Tipomir, 1993, 344 p. ISBN 973-30-2785-5.
6. GUGIUMAN, A., ZETU, E., CODREANCA, L. Introducere în cercetarea pedagogică. Îndrumar pentru cadrele didactice. Chișinău: Tehnica, 1993. 186 p. ISBN 933402799.
7. Nicolescu, B., Transdisciplinaritatea: Manifest, Traducere din limba franceză de Horia Mihail Vasilescu, Editura Junimea, Iași, 2007, p. 53. ISBN 978-973-1793-34-4.
8. SILISTRARU, N. Cercetarea pedagogică. Ghid metodologic. Chișinău, 2012. 100 p. ISBN: 978-9975-76-081-2.
9. CHAMBERLAND G., LAVOIE L., MARQUIS D. 20 Formules pedagogiques. Quebec, 2011. ISBN 978-2-7605-0796-8.
10. JON O. John Dewey and Experiential Learning: Developing the theory of youth work. Youth & Policy, 2012. <http://www.hn.psu.edu/faculty/jmanis/jimspdf.htm>
11. Mulder, M. (2014). Conceptions of Professional Competence. In: S. Billett, C. Harteis, H. Gruber (Eds). International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning. Dordrecht: Springer. pp. 107-137, 2014. ISBN 9789401789011.
12. <https://dexonline.ro/definitie/pluridisciplinaritate>.

TEMA 6.

**CERCETĂRILE PSIHOPEdagogICE ÎN
SOCIETATEA CUNOAȘTERII:
TENDINȚE ȘI DIRECȚII**

Unități de conținut: științele educației și psihologice, evoluția științelor, cercetare inovativă, cunoașterea psihopedagogică.

Obiectivele/competențele vizate prin studiul temei:

- să argumenteze importanța și rolul cercetărilor în psihologice și pedagogice în istoria științei;
- să identifice particularitățile cercetărilor psihologice, pedagogice, psihopedagogice în societatea cunoașterii;
- să discute pe marginea ideilor fundamentale din abordările teoretice ale istoriei psihopedagogiei;
- să descrie rolul pe care îl au cercetările psihopedagogice în istoria științei din Republica Moldova;
- să aplice reperatele teoretice achiziționate pentru proiectarea proprii cercetări de doctorat.

➤ **Specificul științelor educației**

Științele educației este un sistem al științelor pedagogice care au drept obiect de studiu Educația și formarea personalității. Științele Educației studiază nucleul *funcțional-structural* al activității de *formare și dezvoltare* a personalității printr-o metodologie *specifică*, angajată conform unor principii și legități *specifice* care ordonează desfășurarea probabilă a fenomenelor educaționale, proiectate la nivel de sistem și de proces. Științele educației au la bază conceptul de educație ca fenomen, ca proces, ca activitate, ca cultură etc. Pentru cercetarea noastră sunt relevante abordările educației în context socio-cultural și în context pedagogic. Astfel, în context socio-cultural educația este o unitate a influențelor formative ale instituțiilor sociale care asigură

transmiterea din generație în generație a experiențelor socioculturale acumulate, a valorilor și normelor morale [6, p. 37].

Astfel, educația este un proces psihologic de formare a personalității prin valorificarea resurselor sale interne și în același timp un produs social determinat de condițiile culturale, economice, politice, naționale etc. E. Durkheim definește educația ca fiind „acțiunea generațiilor adulte asupra celor tinere, cu scopul de a le forma acestora din urmă anumite stări fizice, intelectuale și mentale necesare vieții sociale și mediului special pentru care sunt destinate” [6, p. 88].

Educația, în sens pedagogic, este un proces complex, fiind constituit din instruire și educație în sens îngust, caracterizate prin trăsături specifice. Așadar, instruirea și educația, având specificul propriu, reflectă trăsături distinctive și constituie un proces integru, numit și *proces pedagogic*. În acest context, se deduce funcția de bază a educației – cea de formare/dezvoltare permanentă a personalității umane, realizabilă în orice context extern și intern deschis perfecționării și autoperfecționării într-un timp, spațiu și stil pedagogic [3, p. 148].

Primele reflecții în contextul evoluției științelor educației în Republica Moldova, care au servit drept bază pentru dezvoltarea științei în Moldova își au începutul în ideile renumitelor lucrări ale cronicarilor Moldovei, care sunt considerați primii oameni de valoare ce au lăsat în urma sa creații literare cu conținut pedagogic educativ. Un alt aspect este apariția primei instituții superioare de profil pedagogic după anul 1926. Perspectiva istoric ne-a oferit posibilitatea de a înțelege o serie de concepte care au condus spre dezvoltarea și segregarea științei educației ca disciplină aparte.

Practici educaționale au fost atestate la strămoșii noștri geto-daci, fapt confirmat de prestigioși istorici greci – Strabon și Dion Chrisostomus. În Dacia romană existau școli elementare și școli superioare la Sarmisegetuza. Acestea demonstrează preocuparea comunității geto-dacice și daco-romane pentru educație.

Traseul de evoluție al științelor educației în Moldova este marcat prin trei perioade:

- Secolele XVII–XVIII. Perioadă marcată de apariția primilor cronici care relatează istoricul ținutului basarabean, predominarea educației religioase. Reprezentanții acestei perioade sunt (Gr. Ureche, M. Costin, I. Neculce, D. Cantemir).
- Secolul XIX perioadă ce este conditionat de reformele efectuate de Alexandru Ioan Cuza, una din care este reforma învățământului conform creia învățământul primar devine obligatoriu, se observă trecerea treptată de la educația religioasă la educație sistematică. Reprezentanții (S. Haret, B. P. Hașdeu, Hinculov).
- Secolul XX – începutul secolului XXI, perioadă ce se caracterizează prin apariția primelor instituții superioare naționale de profil pedagogic, studierea psihologiei pedagogice ca disciplină aparte de studiu în cadrul facultăților, cercetări numeroase în domeniul dat. Reprezentanți: (A. Baranovski, Ia. Grosul, Ig. Racu, P. Jelescu, I. Negur, N. Bucun etc.) [3].

Dezvoltarea Științelor educației în RM a fost totuși axată pe faptul cum au evoluat științele educației în lume. Evident că nu putem vorbi despre evoluția științelor ale educației ca științe bine conturate în Republica Moldova. Deci este nevoie să cunoaștem dezvoltarea științelor educației în afara cadrului țării.

Din antichitate și până în secolul al XVII-lea, educația nu a fost obiectul unei discipline distincte, educația a constituit o preocupare a filosofilor, cele mai importante idei putând fi regăsite în operele marilor filosofi. Pedagogia îndeplinea cerințele formale care îi conferă statutul de știință, iar educația este fenomenul de care se ocupă pedagogia, și acest obiect al reflecției filosofice este cunoscut încă din antichitate în lucrările lui Socrate, Platon, Aristotel. Pedagogia devine știință – inițial sub denumirea de didactică asociată cu numele lui J. A. Comenius care, în secolul al XVII-lea publică lucrarea „Didactica

magna”. Aici trebuie să remarcăm că J. A. Comenius s-a ocupat întreaga viață de perfecționarea metodelor pedagogice. Opera sa îl face să fie considerat, în momentul de față, părintele educației moderne. A realizat o delimitare a pedagogiei ca un sistem de sine stătător care studiază educația. A abordat toate problemele importante ale pedagogiei legate de metodă, conținuturi, de ideal, inclusiv a ajuns la concluzia că pedagogia elaborează niște norme care se exprimă prin principii didactice. A elaborat 27 de principii didactice, dintre care cel mai important este „principiul instituției” [6, p. 11].

În secolul al XVII-lea, pedagogia a început să se desprindă de filosofie, devenind disciplină autonomă, dar a rămas cel puțin până la sfârșitul secolului al XIX, o disciplină filosofică. „Știința” pedagogică, în sensul foarte strict al termenului, este disciplină recentă, astfel că istoria pedagogiei reflectă evoluția raportului dintre filosofie/pedagogie de-a lungul timpului. De menționat, că știința educației s-a afirmat la sfârșitul sec. XIX-lea în contextul unui puternic curent de respingere a pedagogiei filosofice în favoarea cercetării științifice a educației. Așadar, primele încercări de substituie conceptuală a termenului „pedagogie” cu sintagma „Știință educației” se integrează în curentul experimentalist care s-a dezvoltat la sfârșitul secolului al XIX-lea și a adus la dezvoltarea psihologiei și pedagogiei experimentale. Inițial a fost utilizată expresia la singular „Știința educației”. Utilizarea expresiei la singular s-a făcut pentru a accentua dependența acesteia de o altă știință, în special de psihologie, sociologie și de biologie. Știința educației însemna aplicarea principiilor și metodelor biologiei, psihologiei și sociologiei la studiul problemelor educației. Concurența, care a apărut între aceste discipline, care își disputau monopolul cunoașterii asupra educației, dublată de imposibilitatea acestora de a propune legi care să autentifice științific area, au compromis destul de repede ideea de știință a educației. Așa dar, pedagogia s-a dezvoltat și și-a constituit statutul ei de știință pe baza utilizării da-

telor despre educație oferite de anumite științe: filosofie, psihologie, sociologie, antropologie, și mai ales pe baza generalizării experienței educaționale, pe baza utilizării rezultatelor cercetării pedagogice privind educația, care au condus la descoperirea legilor educației și la constituirea statutului de știință a pedagogiei. Lucrările lui Fr. Herbart „Pedagogie generală, 1806, ”Prelegeri pedagogice, 1885, consacră denumirea generică a științelor educației – pedagogia [6, p.95].

Constituirea ”Științei educației” la sfârșitul secolului al XIX-lea relevă un aspect semnificativ al raporturilor pedagogiei cu alte științe. În căutarea unui fundament științific pentru educație, unii teoreticieni l-au aflat în biologie (Demoor și Jonckheere au conceput știința educației ca branșă a biologiei) alții în psihologie (pedagogia experimentală și curentul „educației noi”) sau sociologie (pentru Durkheim, știința educației este chiar sociologia educației). Din această perioadă pedagogia își menține și consolidează statutul de știință prin dezvoltarea continuă în funcție de inovațiile științifice și schimbările fenomenului educațional raportate la provocările sociale. Opiniile cercetătorilor expuse anterior confirmă statutul de știință a pedagogiei asigurat de un obiect de studiu, metodologie de cercetare proprie și o normativitate specifică educației cu ajutorul cărora este explicat fenomenul educațional în profunzimea și complexitatea sa [6, p.96].

Trecerea la pluralul expresiei a avut semnificația unei variabile rupturi epistemologice în sensul că a marca trecerea de la demersul monodisciplinar la abordarea pluridisciplinară a educației. Expresia ”Științe ale educației a fost utilizată pentru prima dată în 1912, cu prilejul inaugurării de către É. Claparède, la Geneva, a Institutului de Științe ale Educației. Recunoașterea diversității demersurilor asupra educației este astăzi unanimă. Științele educației oferă un tablou din ce în ce complex și mai variat. Totuși, soluția multidisciplinarității, sugerată de utilizarea expresiei „științe ale educației”, rămâne problematică din punct de vedere epistemologic [6, p.94].

➤ Științele ale educației în societatea cunoașterii

Societatea cunoașterii reflectă evoluțiile istorice înregistrate în ultimele decenii la nivel de sistem social global, în plan economic, politic, cultural, comunitar, natural. Evoluția educației în societatea postmodernă reflectă procesul de tranziție de la societatea postindustrială – definită de Daniel Bell – la societatea informațională, care utilizează pe scară socială largă și la un cost scăzut tehnologia informațiilor, calculatoarele și telecomunicațiile cu scopul facilitării comunicării în plan național și internațional, cu efecte pozitive în zona construirii unor noi economii, politici și culturi, superioare celor afirmate anterior în istorie, dar și negative, prin provocările sociale, inclusiv pedagogice, generate de „supraîncărcarea informațională și de necesitatea creării de noi forme de reglementări pentru a controla – rațional, constructiv – informațiile ce se revarsă între persoane, companii sau țări” [4].

Cu referire la globalizarea educației, se menționează că educația s-a constituit într-o prioritate a politicilor guvernamentale și a reformelor majore din anii 1990. Una dintre provocările majore ale acestui secol rămâne continuarea consolidării capacității locale de dezvoltare a unor programe educaționale. În noua economie și în societatea bazată pe cunoaștere și informații strategiile educaționale trebuie să se ia în considerare impactul amplificării diversității culturale în contextul globalizării. O societate bazată pe diversitate culturală necesită capacitatea sa în aplicarea principiului în virtutea căruia este necesar ca să se investească în capitalul uman. Noua economie se bazează pe comunicații și pe informații. În economia digitală, numită și economia rețelor, societatea se bazează tot mai mult pe capitalul intangibil, cum ar fi cunoștințele și informațiile și mai puțin pe activele material. Adevărata putere a afacerilor digitale constă în faptul că acestea permit obținerea unor beneficii care depășesc sfera unor simple îmbunătățiri ale performanțelor operaționale. Prin învățare și prin aplicarea meto-

delor de „anticipare strategică”, un întreprinzător își poate maximiza profiturile, nu doar pe termen scurt, dar în special pe termen mediu, lung și foarte lung. Tehnologiile de tip rețea transformă harta tradițională a dezvoltării și extinde orizontul de cunoaștere al oamenilor și permite crearea unor premise favorabile pentru a putea realiza într-un deceniu progrese care au avut loc în trecut de-a lungul a câtorva generații. O dată cu intrarea într-un nou mileniu se stabilește o nouă relație de parteneriat între tehnologii și dezvoltare [3].

În prezent se produc simultan două mutații semnificative atât în domeniul tehnologiei, cât și în cel al economiei. Progresul tehnologic este esențial pentru progresul uman. Inovațiile digitale, genetice și moleculare deschid noi perspective și frontiere legate de modul în care oamenii pot utiliza tehnologiile pentru a extinde cunoașterea, stimulând creșterea și dezvoltarea. Dezvoltarea umană și progresul tehnologic se susțin, se potențează și se propulsează reciproc. Inovațiile tehnologice pot îmbunătăți potențialul și abilitățile umane. Accesul la internet și la tehnologiile informatice și de comunicare pot îmbunătăți în mod direct gradul de cunoaștere, sănătatea, hrana, și standardele de viață și pot spori abilitatea oamenilor de a participa activ la viața socială, economică și politică a unei comunități. Inovațiile tehnologice sunt un mijloc de asigurare a dezvoltării umane datorită impactului pe care îl au asupra creșterii economice, ca urmare a contribuției tehnologiilor la sporirea productivității. Dezvoltarea umană este un important mijloc de susținere a dezvoltării tehnologice. Inovațiile tehnologice sunt o expresie a potențialului creativ uman. Un nivel superior al educației poate aduce contribuții importante la crearea și difuzarea noilor tehnologii [10].

În timp ce educația dezvoltă aptitudini cognitive, informațiile dau conținut cunoașterii. Depășirea barierelor legate de oportunitățile economice–tehnologiile și de comunicații și domeniile care se dezvoltă ca efect al acestora se constituie în cele mai dinamice sectoare

ale economiei globale. Noua economie, construită pe baza societății cunoașterii, acordă o reală importanță cunoașterii, competenței și activităților de cercetare-dezvoltare. Pentru utilizarea noile tehnologii, este necesară dobândirea de noi competențe, actualizarea permanentă a cunoștințelor și competențelor. Educația și implicit investiția în educație necesită constituire în componentele cheie pentru asigurarea unei autentice dezvoltări umane pe termen lung [12].

Educația în societatea bazată pe cunoaștere promovează un nou model de școală creativă, care trebuie proiectată la un nivel superior, inovator, în concordanță cu structurile unei societăți deschise, angajate în realizarea unei competiții sociale permanente, pe criterii valorice:

- (a) economice – economia de piață;
- (b) politice – democrația;
- (c) culturale – informatizarea prin selectarea și procesarea informațiilor esențiale și perfecționarea lor în rețea, în relații multiple de interacțiune și de interdependență;
- (d) comunitare – descentralizarea administrativă pentru valorificarea optimă a resurselor în context teritorial și local, pe fondul unor cerințe generale, determinate macrostructural, global, dar și național, legitimate științific (în plan politic, economic, juridic, pedagogic etc.);
- (e) naturale – afirmarea ecologiei ca factor de autoreglare pozitivă a raporturilor dintre om – tehnologie – mediul natural (fizic, geografic, climateric, demografic etc.) [4].

Din perspectivă pedagogică, educația poate fi analizată în funcție de paradigmele afirmate în istorie, care reprezintă modele epistemologice de abordare a teoriei generale a educației, teorie generală angajată în definirea conceptelor fundamentale ale domeniului și în articularea lor la nivel de axiome, care constituie matricea de bază sau „nucleul epistemic tare” al domeniului – în cazul nostru, al pedagogiei.

Educația în societatea cunoașterii reflectă cerințele axiomatice impuse la nivel normativ superior de paradigma curriculumului, afirmată istoric ca paradigmă a pedagogiei postmoderne, în societatea postmodernă, informațională, bazată pe cunoaștere. Cerințele axiomatice impuse de paradigma curriculumului la nivel normativ superior vizează reconstrucția educației în contextul societății postmoderne/bazată pe cunoaștere, realizabilă prin:

- 1) Depășirea conflictului istoric existent în pedagogia modernă (prelungit și în pedagogia postmodernă) între paradigma educației psihocentriste (centrată pe cerințele psihologice, exprimate în termeni de abilități, capacități, competențe) și paradigma educației sociocentriste (centrată pe cerințele sociale – economice, comunitare, politice etc.), prin proiectarea curriculară a educației, centrată asupra finalităților educației (idealului, scopurilor, obiectivelor – educației) concepute întotdeauna la nivelul interdependenței necesare între cerințele psihologice (exprimate în termeni de competențe) și cerințele sociale (exprimate în termeni de conținuturi de bază, validate de societate la diferite intervale de timp).
- 2) Valorificarea, în orice activitate de educație, la toate treptele și disciplinele de învățământ, a tuturor conținuturilor generale ale educației (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice) și formelor generale ale educației (formale, nonformale, informale) în contextul resurselor oferite de acestea în perspectiva educației permanente și a autoeducației.
- 3) Realizarea și dezvoltarea curriculară a educației în context deschis, la nivel de:
 - (a) sistem de învățământ, care integrează în structura sa de funcționare ansamblul de școli de toate tipurile (de stat, particulare) și nivelurile (primar, secundar, superior), dar și de organizații specializate în educație/instruire nonformală și de actori sociali implicați contractual (vezi școlile profesionale, școlile militare, școlile de artă, școlile sportive etc.) sau consensual (vezi familia și comunitatea locală);

(b) proces de învățământ, care asigură cadrul specializat de realizare a educației, în special prin activitatea de instruire, organizată școlar (dar și extrașcolar), planificată curricular (prin centrarea pe obiective și conținuturi de bază) și dezvoltată curricular la nivelul interacțiunii dintre predare – învățare – evaluare continuă (formativă/autoformativă);

(c) activități concrete (lecții, consultații individuale și de grup; cursuri universitare etc.), care vizează individualizarea/diferențierea instruirii în perspectiva valorificării la maximum a resurselor pedagogice disponibile (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare);

(d) situații concrete, identificabile prin analiza relației dintre activitatea de referință și resursele și condițiile concrete existente, care solicită soluții pedagogice individualizate/diferențiate [4].

Finalitățile educației în societatea cunoașterii vizează:

1) *Idealul educației*, care definește tipul de personalitate necesar societății pe termen lung – personalitatea deschisă, inovatoare;

2) *Scopurile generale*, care definesc direcțiile strategice de dezvoltare pe termen lung și mediu:

(a) conducerea managerială – pentru valorificarea tuturor resurselor pedagogice ale sistemului (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare);

(b) democratizarea – pentru egalizarea șanselor de reușită ale tuturor educaților, la toate nivelurile și treptele de învățământ;

(c) informatizarea – pentru selectarea și procesarea informațiilor esențiale și plasarea lor în rețea în diferite raporturi de interdependență disciplinară, intradisciplinară, inter-disciplinară, pluri/multidisciplinară la nivel de plan de învățământ și de programe școlare;

(d) descentralizarea administrativă – pentru valorificarea optimă a resurselor existente în plan local și teritorial pe fondul respectării unor valori pedagogice generale;

(e) adaptarea la condițiile mediului natural – pentru asigurarea succesului școlar în orice context [5].

Conținutul procesului de învățământ în societatea cunoașterii este dependent de finalitățile educației și de structura sistemului de învățământ, legitimate social la nivel de politică a educației. Avem în vedere construcția curriculară a planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare, în ordinea evocată. Calitatea planului de învățământ determină pedagogic calitatea programelor școlare. Calitatea programelor școlare determină pedagogic calitatea manualelor școlare.

➤ **Cercetarea în domeniul educației**

Cercetarea nu este o activitate cu valoare intrinsecă, ea urmărește perfecționarea și optimizarea procesului de învățământ. Pe de altă parte, a devenit evident că un profesor eficient este un practicant reflexiv și cercetător, care conștientizează cât de important este să reflectezi asupra acțiunilor și practicilor educaționale și care e dispus să producă noul.

Rolul de cercetător este în permanență realizat de către cadrele didactice în munca din clasă. Astfel s-a introdus termenul de cercetare-acțiune, care cuprinde nu doar colectarea de date ci și aplicarea lor concretă în clasa de elevi, înregistrarea datelor și creșterea performanței școlare. Adevăratul dascăl-practician este cel ce desfășoară și acțiunea de cercetare. Este necesar, în momentul în care începe o cercetare, să se cunoască problemele cu care se confruntă sistemul educațional în acel moment.

Cercetarea pedagogică este o acțiune de observare și investigare, pe baza căreia cunoaștem, ameliorăm sau inovăm fenomenul educațional. Cercetarea pedagogică poate fi fundamentală și aplicativă, observațională sau experimentală, spontană sau științifică [4].

Rolul cercetării pedagogice constă în: explicarea, interpretarea,

generalizarea și inovarea fenomenului educațional prin schimbări de structură, sau prin introducerea de noi metodologii mai eficiente.

Între cercetarea pedagogică și practica educațională se stabilește o relație de complementaritate, în sensul că cercetarea pedagogică poate constitui un autentic factor de reglare, autoreglare și optimizare a sistemului de învățământ și un factor de promovare a progresului general în educație. Învățământul și cercetarea educațională reclamă aceleași calități și competențe slujitorilor lor, iar imbinarea predării cu elemente de investigație personală asigură premisele practicării unei *pedagogii practice mai flexibile și mai creative*; în discutarea profilului profesorului competent, se vorbește tot mai mult despre *competențele de cercetare și inovare a realității educaționale*, care, mai ales în contextul *reformei educaționale*, sunt tot mai mult solicitate. Modelarea celor două competențe asigură premisele depășirii rutinei, conservatorismului, dogmatismului etc. Este important să ne învingem reticentele legate de punerea în aplicare a unor strategii, practici, atitudini metodologice, *să ne autoeducăm* în direcția depășirii rezervelor, inhibițiilor, temerilor sau chiar a sentimentelor de frică pe care le avem vizavi de cercetarea pedagogică și față de nou [4, 7].

Ca tip special de cercetare științifică, cercetarea pedagogică tinde spre o explicație și o înțelegere normativă a activității de educație. Ea urmărește definirea și argumentarea legilor și principiilor care ordonează acțiunea de proiectare și de realizare a educației la nivel de sistem și de proces. Această perspectivă, situată la limita cercetării filosofice, evidențiază necesitatea cercetării finalităților educației care determină orientările valorice ale educației, realizabile în diferite contexte istorice și sociale.

Cercetarea pedagogică presupune, în același timp concentrarea eforturilor asupra analizei descriptive a principalilor factori și 'actori' ai educației. După cum observa Gilbert de Landsheere, 'înainte de a cunoaște legile învățământului este important să descriem cu obiectiv-

vită derularea procesului de instruire și să analizăm procedurile de realizare ale acestuia' [4].

O altă direcție necesară la nivelul cercetării pedagogice vizează studiul procesului istoric de evoluție a gândirii despre educație și al instituțiilor școlare specializate în realizarea efectivă a acesteia în condiții concrete care probează „originalitatea ireductibilă a fenomenului”. În sfârșit, tendințele moderne ale cercetării pedagogice evidențiază importanța investigațiilor orientate special în direcția educației universitare, educației permanente, educației adulților. Aceste investigații valorifică problematica teoriei educației la nivelul unor modele operaționale aplicabile în domeniul instruirii permanente, posibilă și necesară în contextul unor abordări intra, inter și trans-disciplinare, deschise în direcția (auto)perfecționării permanente a subiectului și a obiectului educației.

În perspectiva postmodernă, cercetarea pedagogică reprezintă o activitate de conducere managerială a sistemului și a procesului de învățământ proiectată și realizată în mod special pentru reglarea-autoreglarea acțiunii educaționale, respectiv a actului didactic. Ea permite sesizarea unor relații pedagogice noi, relevante în cadrul acțiunii educaționale/didactice, constituind baza soluțiilor optime de rezolvare a problemelor care apar la nivelul sistemului și al procesului de învățământ [4].

Cercetarea pedagogică este o strategie care urmărește surprinderea relațiilor dintre cât mai multe variabile pe care le incumbă procesul real educațional.

Cercetarea pedagogică este o acțiune de observare și investigare, pe baza căreia cunoaștem, ameliorăm sau inovăm fenomenul educațional. Nu toate fenomenele educaționale pot fi supuse unei experimentări riguroase (exemplu: formarea sentimentelor morale). Practica educațională constituie, pentru cercetător, o sursă de cunoaștere, un mijloc de experimentare, de verificare a ipotezelor și

de generalizare a experienței pozitive. În acest timp cercetarea pedagogică, prin concluziile ei, contribuie la inovarea și perfecționarea procesului de învățământ și de educație.

În pedagogie, cercetarea ia forma inovațiilor [7]. *Inovația* se definește ca fiind o operație conștientă ce are ca scop introducerea și utilizarea unei schimbări în restructurări care ameliorează calitatea procesului de învățământ. Inovarea în învățământ este o realitate deoarece și învățământul se reînnoiește, atât la comanda societății, cât și din interior. Inovarea pedagogiei este o mișcare de la tradiție la modernitate, prin introducerea unor schimbări, în scopul creșterii eficienței procesului de instruire și formare a personalității omului contemporan.

Se cunosc două nivele ale inovației:

- 1) *inovația macroeducațională* – la nivelul întregului sistem de învățământ;
- 2) *inovația la nivel microeducațional* – în școală, la nivel de lecție etc.

Funcțiile cercetării pedagogice sunt:

- *Funcția explicativă este specifică cercetării pedagogice fundamentale, orientată spre noutate științifică, ce conduce la elaborarea unor modele teoretice explicative, necesare cunoașterii legităților fenomenelor educaționale.*
- *Funcția praxiologică în sensul că, cercetarea aplicativă, prin investigațiile empirice contribuie la creșterea eficienței acțiunilor educaționale și la inovarea practicii școlare, prin introducerea de noi modele acționale.*
- *Funcția sistematizatoare – cercetarea pedagogică oferă baza logică de sinteză, de organizare și prelucrare a datelor experimentale.*
- *Funcția referențial-informațională asigură culegerea informațiilor cu privire la funcționalitatea procesului instructiv-educativ, raportând datele cercetării pedagogice la un sistem teoretic general, cu valoare explicativă.*

- *Funcția de perfecționare și inovare a învățământului și educației, în raport cu cerințele dezvoltării științei, tehnicii, culturii și economiei de piață.*
- *Funcția predictivă, adică de anticipare a unor modele educaționale, cerute de perspectivele dezvoltării social-economice.*

Promovarea practicilor educative reflexive face posibilă orientarea și ghidarea gândirii celor care învață spre niveluri taxonomice tot mai înalte și mai complexe și rafinarea abilităților lor de gândire [7].

Profilul unui cadru didactic eficient include, alături de atitudinea reflexivă, competențe de cercetare și inovare a realității educaționale. În câmpul educației, trebuie să existe o continuitate și complementaritate între teoria, cercetarea și practica educațională.

Reflecțiile teoretice sunt aprofundate, dezvoltate și îmbogățite prin intermediul cercetărilor pedagogice și sunt validate de acțiunile practice. Oricărei probleme cercetate trebuie să îi asociem un cadru de referință teoretic (chiar și minim). Alegerea unui model teoretic, a unei teorii sau paradigme ne ajută în procesul de selectare a datelor și a implicațiilor observabile și, implicit, la avansarea în procesul cercetării. Este necesară o teorie, cel puțin rudimentară, înainte de colectarea datelor, așa cum este necesară o cantitate minimă de date pentru a realiza construcții teoretice.

Cercetarea pedagogică își poate avea sursa în discursul teoretic sau în realitatea practică; ea însăși reprezintă o sursă pentru noi dezvoltări și cercetări fundamentale sau aplicative, fiind importantă atât pentru planul teoretic al educației - radiografierea, investigarea, cunoașterea, interpretarea, înțelegerea etc. a problemelor educației, cât și pentru planul practic - orientarea, optimizarea, inovarea, reformarea, prospectarea etc. practicilor educative.

Practica educativă reprezintă, deopotrivă, o sursă și o resursă; ea constituie o sursă extrem de bogată de probleme de cercetat din

perspectiva teoretică sau practică și, în același timp, ea are semnificația unui mare teren pe care se desfășoară cercetările pedagogice practice, pe care se confirmă sau infirmă ipotezele de cercetare, pe care se difuzează și se aplică rezultatele cercetărilor, validându-se.

Experiența educațională practică ne demonstrează că cercetarea pedagogică are rol de **element strategic** al triadei pe care o analizăm, precum și rol de **liant** între cele trei elemente ale acesteia și de **strategie de reglare/ autoreglare și autooptimizare a sistemului de învățământ și a activității educaționale** și, la scară mai largă, **un autentic factor de promovare a progresului general în educație**.

Inovarea pedagogică este o mișcare de la tradiție la modernitate, prin introducerea unor schimbări, în scopul creșterii eficienței procesului de instruire și formare a personalității omului contemporan. Inovațiile în domeniul învățământului pot fi realizate sub forma unor schimbări de concepție privind sistemul de organizare, programele, manualele școlare și metodele de învățământ, schimbări referitoare la relațiile interpersonale, ca spre exemplu relația profesor-elev, sau schimbări de natură materială, dacă ne referim la mijloacele de învățământ și la laboratoarele de tehnologie didactică. Implementarea inovațiilor în învățământ se realizează prin reforme educaționale sau prin introducerea diferitelor schimbări la nivel structural și funcțional în scopul perfecționării procesului educațional.

➤ **Procedeele tehnice de aplicare a inovațiilor sunt [7]:**

- ✓ *remanierea*, care vizează schimbări de structură, ca spre exemplu nouă structură a învățământului superior (trei cicle de învățământ);
- ✓ *substituirea*, de exemplu, înlocuirea unui manual cu altele mai moderne (manuale alternative);
- ✓ *restructurarea*, spre exemplu a planului de învățământ, prin introducerea unor noi discipline (informatica, ecologia);

- ✓ *adăugarea*, adică introducerea unor elemente noi în învățământ, a planurilor cadru, a calculatorului s.a.;
- ✓ *eliminarea* unor forme învechite precum sunt relațiile autoritare și înlocuirea lor cu cele democratice în relația profesor-elev.

➤ **Specificul cunoașterii și cercetării psihologice**

Psihologia, ca știință independentă, s-a constituit relativ târziu, „certificatul ei de naștere” fiind semnat în 1879, prin înființarea, la Leipzig, de către savantul german Wilhelm Wundt, a primului laborator bazat pe utilizarea metodei experimentale. Pentru prima dată, fenomenele vieții psihice erau scoase din sfera simplelor descrierii și speculațiilor filosofice și incluse în programul cercetării științifice sistematice, aplicându-li-se operațiile măsurării, cuantificării și criteriile obiectivității și cauzalității.

Foarte curând, însă, aveau să apară divergențe în legătura cu definirea și circumscrierea obiectului noii științe. Deși denumirea părea să impună de la sine identitatea acestui obiect – *psihe* = *psihic*, *logos* = vorbire, deci: psihologia = știința despre psihic, s-a dovedit că, în realitate, modul de înțelegere a naturii și structurii interne a psihicului uman nu a fost cătuși de puțin unitar. Astfel, s-au configurat trei orientări diferite și, în mare măsură opuse, după cum urmează [1]:

- (a) orientarea care reducea psihicul uman la conștiința și care susținea că obiectul psihologiei îl reprezintă studiul conștiinței (respectiv, al proceselor psihice conștiente);
- (b) orientarea care susținea că elementul esențial și determinant al vieții psihice a omului este inconștientul, acesta trebuind, chipurile, să reprezinte principalul domeniu de preocupare al psihologiei (psihanaliza elaborată de S. Freud);
- (c) orientarea care susținea că adevărată și autentică realitate psihologică o constituie reacțiile externe de răspuns (secretorii și motorii) la acțiunea diversilor stimuli din mediu și, ca atare, obiectul psihologiei trebuie să fie studiul comportamen-

tului (behaviorismul, creat de savantul american J. B. Watson, 1912/1913).

În prezent, au fost depășite limitările și absolutizările pe care se bazau orientările menționate. Astfel, se admite că sfera noțiunii de „psihic uman” este mai largă decât sfera noțiunii de „conștiință”, ea incluzând într-o relaționare de tip sistemic trei componente: inconștientul, subconștientul și conștientul, toate împreună formând domeniul de studiu al psihologiei.

Finalmente, psihologia se definește ca știința care studiază, cu ajutorul unor metode obiective specifice, organizarea psihocomportamentale sub aspectul determinismului, mecanismelor și legilor devenirii și funcționării ei, în plan animal și uman, în unitatea contradictorie a individualului, particularului și generalului, universalului [1].

Modelul tradițional al cunoașterii științifice constituit sub autoritatea mecanicii și fizicii clasice formula cerința ca orice domeniu, luat ca obiect de studiu, să posede proprietăți nemijlocit observabile și perceptibile, care să poată fi măsurate și cuantificate.

Psihicul ca atare este lipsit de astfel de proprietăți, acesta nu are nici lungime, nici grosime, nici volum, nici greutate, nici miros, nici gust. Singura dimensiune care se recunoștea proceselor și trăirilor psihice era durată; dar, numai pe baza ei, nu era posibilă construirea unui sistem complet de coordonate și măsuratori, care să fie tratat matematic.

Acesta era principalul argument invocat de marele filosof german, Immanuel Kant, pentru a respinge, în mod categoric, posibilitatea desprinderii psihologiei de filosofie și constituirea ei într-o știință independentă.

În aceste condiții, drept unica modalitate de obținere a datelor necesare descrierii conținuturilor și stărilor psihice interne (ale conștiinței) era considerată metoda introspecției (privirea cu propriul ochi interior spre ceea ce se petrece în momentul dat pe scena conștiinței și relatarea verbală a celor constatate). Psihologia ba-

zată pe utilizarea exclusivă a acestei metode a primit denumirea de introspecționistă, acesta afirmându-se semnificativ în ultimele două decenii ale secolului XIX și în primele trei decenii ale secolului XX.

Pentru a satisface cerința observabilității nemijlocite, behaviorismul a aruncat peste bord lumea subiectivă internă a conștiinței, reținând ca obiect al cunoașterii psihologice reacțiile de răspuns ale subiectului la stimulii obiectivi din afară. Procedând astfel, behaviorismul a constituit o „psihologie fără suflet”, o psihologie nu a „omului subiect”, ci a „omului robot”. Ieșirea din acest impas metodologic este posibilă numai în măsura în care se admite că o cunoaștere științifică poate avea numai un caracter nemijlocit, ci și unul mijlocit, observarea obiectului realizându-se indirect prin intermediul unor efecte și fenomene prin care el se manifestă și se exprimă [2].

Cunoașterea psihologică devine, prin excelență, o cunoaștere mijlocită: datele și informația obiectivă despre natura, conținutul și dinamica proceselor psihice particulare se obțin pe baza observării, înregistrării și analizei răspunsurilor și conduitelor subiectului în situații obiective concrete.

Fiind subordonată unor obiective și finalități cu semnificație generală, cercetarea psihologică dobândește un caracter continuu și sistematic. Ea nu se reduce la simple explorări secvențiale, independente unele de altele, ci se realizează ca un demers integrat, întemeiat pe anumite principii și considerații metodologice generale. Un asemenea demers îl specificăm în calitate de strategie de cercetare. Complexitatea și diversitatea fenomenelor psihocomportamentale au dus la structurarea mai multor tipuri de strategii, și anume:

- (a) *strategii transversale*, care constau în studiul nivelului de dezvoltare și funcționare a organizării psihocomportamentale la indivizii de aceeași vârstă;
- (b) *strategii longitudinale*, care rezidă în studiul organizării psihocomportamentale a unui individ sau grup de indivizi pe parcursul mai multor etape de vârstă, folosind asemenea strategii, se

pot identifica și stabili particularitățile curbei evoluției psihice, amplitudinea diferențelor dintre etapele de vârstă;

- (c) *strategii genetice*, prin care se urmărește cunoașterea mecanismelor, legităților și factorilor formării și dezvoltării proceselor psihice și comportamentelor – în plan istoric, filogenetic și în plan individual, ontogenetic;
- (d) *strategii diferențiale*, prin care se evidențiază și se evaluează deosebiri de ordin calitativ în organizarea psihocomportamentală între: om și animal, copil și adult, bărbat și femeie, normal și patologic, între persoane de aceeași vârstă și același sex etc.; studiul deosebirilor interindividuale și intergrupale este la fel de important pentru cunoașterea psihicului în toată complexitatea sa ca și studiul asemănărilor și aspectelor comune;
- (e) *strategii clinice*, care au ca scop studiul și explicarea abaterilor și tulburărilor patologice în sfera psihicului și comportamentului, cauzate de focare organice sau de dereglări funcționale ale creierului [2].

Cunoașterea psihologică se cere a fi orientată și coordonată de un set de principii metodologice generale care să asigure coordonatele de referință ale analizei și interpretării fenomenelor concrete. Esențiale sunt următoarele principii:

- (a) **Principiul determinismului** (extern) impune obligativitatea analizei și explicării psihicului pe baza unor condiții și cauze reale obiective. Aceste condiții și cauze rezidă în acțiunea asupra organelor de simț ale animalului sau omului a stimulilor de diferite modalități și grade de complexitate.
- (b) **Principiul relaționării neuropsihice** impune necesitatea ca psihicul în întregul său, inclusiv forma lui superioară de manifestare – conștiința umană – să fie considerat și definit ca funcție a sistemului nervos, a creierului.

- (c) **Principiul reflectării și modelării informaționale** stă la baza înțelegerii naturii existențiale sau a statutului ontologic al psihicului. El ne răspunde, așadar, la întrebarea: „În ce formă sau modalitate există psihicul?”. Și răspunsul va fi: psihicul există ca o formă particulară de reflectare, respectiv, reflectare de speță subiectivă și ideală (nonsubstanțială) și ca informație.
- (d) **Principiul acțiunii și al unității conștiință-activitate** ne obligă să recunoaștem interdependența logică dintre planul comportamental extern și planul subiectiv intern.
- (e) **Principiul genetic și al istorismului** ne arată că psihicul nu trebuie considerat ca un dat sau ceva predeterminat și imuabil, ci ca ceva devenit și evolutiv. Atât psihicul în ansamblul sau, cât și diferitele procese care-l compun au o geneză – în plan filogenetic, istoric și în plan individual, ontogenetic. Identificarea și descrierea stadiilor și formelor pe care le îmbracă în fiecare stadiu trebuie să constituie unul din obiectivele esențiale ale cercetării psihologice. Traectoria dinamicii psihicului în plan individual tinde să se suprapună traiectoriei dinamicii organismului, punând în evidență trei mari segmente:
 - *segmentul ascendent antientropic*, în interiorul căruia au loc procesele de dezvoltare, consolidare, maturizare;
 - *segmentul optimum-ului funcțional*, în cadrul căruia toate componentele sistemului se mențin la valori ridicate;
 - *segmentul descendent entropic*, în cadrul căruia se acumulează efectele entropice, de regresie și dezorganizare.
- f) **Principiul sistemicității** reclamă necesitatea de a aborda psihicul prin prisma exigențelor metodologiei cibernetico-sistemică. Astfel, acesta trebuie privit nu ca un simplu conglomerat sau ca o simplă sumă aritmetică de elemente în sine independente, ci ca un sistem, ale cărui componente (proces, stări, trăsături) se află într-o relație logică unele cu altele, condiționându-se

reciproc. Această intercondiționare este atât de puternică, încât generează acea calitate emergentă a unității supraordonate, grație căreia, în orice proces particular, se imprimă pecetea întregului – stilul, tipul etc. – și efectul influențării celorlalte [1].

Sarcini pentru reflecții / lucrul individual / în grup:

1. În formă de eseu exprimați-vă opinia și raționamentul cu privire la rolul educătorului / psihologului / în dezvoltarea societății cunoașterii.
2. Oricare cercetător identifică aspecte ale activității proprii, relații cauzale, propune desfășurarea unor activități ale căror rezultate le studiază, le analizează, le prelucrează, pentru a stabili eficiența lor, avantajele și dezavantajele demersurilor sale. Evaluați avantajele și dezavantajele propriiei cercetări doctorale pe termen scurt, mediu și lung.
3. Care este aportul temei personale de cercetare la dezvoltarea societății cunoașterii? Argumentați valoarea practică a cercetării.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ANIȚEI, M. Specificul explicației științifice în psihologie. În Introducerea în psihologia experimentală. Universitatea din București. Editura CREDIS, 2010. www.academia.edu/35026444.
2. CRAȘOVAN, D.I. Bazele psihologiei experimentale. Timișoara: Eurostampa, 2011. 192 p. ISBN 978-606-569-204-6.
3. CRISTEA S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 400 p. ISBN 9789734615629.
4. DRAGAN, I., NICOLA, I., Cercetarea psihopedagogică. Editura Tipomur, Targu-Mures, 1993, 106 p. ISBN 973-. 96197-4-6.
5. GUȚU V., VICOL M. GUTU VI. Tratat de pedagogie. Între modernism și postmodernism. Iași: Performantica, 2014. 548 p. ISBN 978-606-685-170-1.
6. SADOVEI L., COJOCARU-BOROZAN M., PAPUC L., OVCERENCO N. Fundamente științelor educației. Manual universitar, Chișinău, UPS Ion Creangă, 2014, 446 p. ISBN 978-9975-46-207-5.
7. STAN, L. Cercetarea pedagogică și inovarea în învățământ, in „Psihopedagogie”, Editura Spiru Haret, Iasi, 1994, pp. 299–317, ISBN 973-96630-0-1.
8. SCHAUB H., ZENKE K. Dicționar de pedagogie. Iași: Polirom, 2001, 344 p. ISBN: 973-683-665-7.

CAPITOLUL II. METODOLOGIA CERCETĂRII PRIN PRISMA DE GEN

TEMA 7.

DELIMITĂRI CONCEPTUALE CU REFERIRE LA DOMENIUL STUDIILOR DE GEN

Unități de conținut: sex vs gen/gender, roluri de gen, sex-roluri, trebuințe de gen, stereotipuri de gen, prejudicii de gen, masculinitate, feminitate, egalitate de gen, echitate de gen, discriminare în bază de gen.

Obiectivele/competențele vizate prin studiul temei:

- să definească și să utilizeze adecvat constructele, noțiunile, conceptele relevante domeniului studiilor
- de gen;
- să aplice reperele teoretice achiziționate pentru proiectarea propriei cercetări de doctorat;
- să explice și să exemplifice conceptele relevante domeniului studiilor de gen în raport cu tema cercetării.

➤ **Aspecte distinctive ale termenilor: sex vs gen/gender**

Dezvoltarea societății umane este profund marcată de variabila sex/gen. Practic toate aspectele vieții sociale sunt influențate de sexul persoanelor: concepțiile despre sine și alții; capacitățile, interesele și aspirațiile; strategiile de activitate profesională și ale vieții de familie etc. Acestea, la rândul lor, sunt determinate într-un mod sau altul de către oportunitățile și constrângerile oferite de imaginile sociale ale

caracteristicilor, rolurilor și așteptărilor asociate persoanelor de sex masculin și feminin.

În acest sens, este oportună analiza diverselor abordări ale termenilor esențiali ce țin de domeniul problematicei de gen. Termenii „sex” și „gender” au înțelesuri specifice, care adesea sunt confundate. *Sexul* se referă la atributele fiziologice care identifică persoana ca bărbat sau femeie: tipul organelor genitale, tipul predominant al hormonilor din organism (estrogen, testosteron), abilitatea de a naște și a alăpta copilul etc. „Gender” în traducere din engleză semnifică „gen social”. *Genul* identifică relațiile sociale existente între bărbați și femei.

Astfel, termenul „sex” include următoarele caracteristici: biologic, înăscut, constant, universal. Termenul „gen/ gender” se prezintă drept construct social, comportament învățat, se schimbă în timp și spațiu, se schimbă în cadrul culturii existente și de la o cultură la alta. Clarificarea distincțiilor dintre sex și gen/gender permite înțelegerea corectă a problemei abordate (tabelul 7.1).

Tabelul 7.1. Delimitările dintre sex și gen/gender

Feminin / masculin	Feminin / masculin
Sex	Gen / Gender
• Biologic • Înăscut • Constant (relativ) • Universal	• Social • Comportament învățat • Se schimbă în timp și spațiu • Se schimbă în cadrul culturii concrete și de la o cultură la alta și sub influența diferitor factori (politici, economici, sociali ș.a.)

Astfel, în literatura de specialitate apar numeroase moduri distincte de utilizare a conceptului gender: atribut individual, aspect legat direct de convingerile, preferințele și reacțiile comportamentale ale oamenilor, caracteristică a relațiilor interpersonale sau atașată ideologiei unei societăți, criteriu salient al categorizării și al stratificării sociale, tip al organizării sociale, instrument de

analiză, identitate socială (K. Trew *apud* [12]; O. Воронина [15]; O. Ключко [13] etc.). D. Ruble și C. Martin, pornind de la contribuțiile din domeniu, au preluat și completat un cadru de abordare multidimensională, considerat drept modalitate optimă de organizare a informațiilor relevante pentru problematica genului [*apud* 12] (Tabelul 7.2).

Tabelul 7.2. Privire generală asupra problematicei genului (conform Ruble și Martin, *apud* [12])

Domeniu / Conținut	A. Cunoștințe și convingeri	B. Percepția sinelui	C. Preferințe	D. Reacții comportamentale
1. Sexul ca variabilă biologică	A 1. Etichetarea și constanța categoriei de sex	B 1. Conștiința apartenenței la o categorie	C 1. Satisfacția resimțită ca urmare a apartenenței	D 1. Afișarea atributelor specifice
2. Activități și interese	A 2. Cunoașterea stereotipurilor de gen	B 2. Percepția propriilor interese	C 2. Preferința pentru jucării și activități	D 2. Angajarea în activități
3. Caracteristici individuale și sociale	A 3. Concepții despre caracteristicile tipice genului	B 3. Percepția propriilor trăsături și capacități	C 3. Dorința de a avea anumite caracteristici	D 3. Manifestarea trăsăturilor și abilităților tipice
4. Relații sociale	A 4. Concepții despre normele de gen care afectează relațiile	B 4. Percepția influenței genului asupra propriilor relații	C 4. Preferința pentru modele, bazate pe prescripții de gen	D 4. Influența categorizării sociale asupra activităților
5. Stiluri și simboluri	A 5. Conștiința stilurilor și simbolurilor legate de gen	B 5. Autopercepția aspectelor verbale și non-verbale relevante	C 5. Preferința pentru obiecte, caracteristici cu valoare simbolică	D 5. Manifestarea comportamentelor tipice genului
6. Valori relaționate prescripțiilor de gen	A 6. Conștiința valorii mai ridicate, atașate social, unei categorii sau rol de gen	B 6. Biasări ale percepției de sine asociate cu identificarea cu endogrupul	C 6. Tendința de a favoriza grupul propriu, atitudinea față de rolurile de gen	D 6. Discriminarea endogrup / exogrup

În contextul celor expuse mai sus, constatăm că *gen /gender* este un concept dinamic: înțelesul său în orice mediu se schimbă de-a lungul timpului și este influențat de o serie de concepte sociale specifice cum ar fi: rasa, etnia, vârsta, clasa socială și altele. În fiecare mediu, genul este o categorie majoră în organizarea relațiilor sociale și culturale, deși responsabilitățile specifice variază de la o societate la alta.

În contextul conceptual abordat, putem afirma că *gen /gender* reclamă:

- o nouă abordare a limbajului și modului de gândire a femeilor și bărbaților;
- o nouă abordare a rolurilor și noi modele de comunicare pe care femeile și bărbații le pot realiza în viața personală și publică;
- o nouă imagine a femeilor în viața publică și a bărbaților în viața de familie;
- o modernizare a educației nu numai a femeilor (prioritate pentru teoria feministă), dar și a noilor generații de bărbați și femei referitoare la relațiile sociale.

Toate împreună presupun depășirea diferenței simpliste, tradiționale între sexe, o interpretare a lor din perspectiva dezvoltării. Noutatea constă în trecerea de la demersuri vizând femeile în izolare la abordări complexe de gen, ce vizează relațiile dintre femei și bărbați în toate sferele vieții [3].

Gen /gender nu presupune doar relațiile femei – bărbați, ci și analiza diferențelor între rolurile, responsabilitățile, barierele și oportunitățile bărbaților și femeilor într-un anumit context social, în evoluția lor sub influența clasei sociale, religiei și culturii, vârstei, etniei, la care se adaugă mediul geografic, economic și politic. În acest context social rolurile de gen se pot manifesta în mod flexibil sau rigid, identic sau diferit, complementar sau conflictual. În noua viziune este esențial că aceste diferențieri se pot schimba, fiind dependente de spațiu și de timp.

Conceptele referitoare la diferența de sex și diferența de gen pot fi specificate în modul următor: „diferențele de sex” se referă la

diferențele biologice dintre femei și bărbați care, de obicei, sunt permanente și universale. „Diferențele de gen” se referă la rolurile și responsabilitățile atribuite femeilor și /sau bărbaților într-o cultură sau localitate. Aceste roluri și așteptări se formează sub influența factorilor culturali, politici, de mediu, economici, sociali și teologici, precum și din tradiții, legi, diferențe sociale de clasă, etnicitate, concepții individuale sau instituționale. Atitudinile și comportamentele genurilor pot fi învățate și schimbate.

Pornind de la termenii sex și gen, în literatura de specialitate sunt definite concepte conexe, care necesită a fi clarificate și aduse în concordanță. Astfel, **identitatea sexuală** apare la mai mulți autori ca fiind similară cu *orientarea sexuală* (modalitatea în care indivizii experimentează plăcerea sexuală; atracția emoțională și sexuală constantă față de indivizi de un anumit sex – orientare heterosexuale, homosexuală sau bisexuală (K. Trew *apud* [12])), la alții este apropiată de **identitatea de gen** (I. Mitrofan și C. Ciupercă [10]). În pofida aprofundării studiilor în domeniu, conceptul identității de gen constituie și astăzi obiectul unor discuții controversate a specialiștilor (M. Secui [12]; И. Кош [14] etc.). Detalii în anexa 1.

➤ Rolurile de gen vs sex-roluri

Specialiștii, adepții ideii conform căreia dezvoltarea genului are loc în baza mecanismelor psiho-sociale, au propus spre utilizare conceptul de **rol de gen** (gender role – engl.), considerat interschimbabil de către unii autori cu cel de **sex-rol**. O perioadă îndelungată s-a considerat că diferențele biologice (în special rolurile diferite ale femeilor și bărbaților în procesul de reproducere, dar și alte diferențe fiziologice) erau decisive pentru stabilirea ulterioară a rolurilor femeilor și bărbaților în viață. Astfel, de exemplu, divizarea activității de muncă în cea femeiescă și cea bărbătească sau diferența dintre statutul femeii și cel al bărbatului în comunitate erau considerate o normalitate, adică ceea ce corespunde rolurilor naturale (sex-roluri) ale femeilor și bărbaților (femeile nasc copii și este ceva natural ca acestea să aibă grijă

de ei, iar bărbatul este mai puternic din punct de vedere fizic și este ceva natural ca acesta să fie capul familiei, care câștigă mai mult și ia deciziile importante în comunitate).

Dincolo de utilizarea frecventă a termenului de *rol de gen*, mai sunt specialiști care consideră că conceptul de sex-rol este la fel de potrivit, deoarece fenomenele de interes implică variabile de natură biologică, psihologică și socio-culturală, iar combinația termenilor sex și rol reflectă tocmai acest lucru. În același timp, unii autori invocă termenul de roluri sexuale ca fiind similar rolurilor de sex [*apud* 15], fapt ce aduce confuzii atât lingvistice cât și conceptuale. În contextul conceptual abordat, este oportună utilizarea termenului de *rol de gen*.

Rolurile de gen reprezintă un set de așteptări ale comunității privind comportamentul persoanelor în raport cu sexul acestora. Acestea se materializează prin reguli stabilite tradițional, acceptate și dezvoltate la nivel de familie, apoi la diferite niveluri de educație, la nivel de societate (prin intermediul mass-media, semenilor, tradițiilor religioase și culturale) etc. Conform acestor reguli, oamenii sunt orientați spre așa-numite profesii „potrivite” doar pentru bărbați or doar pentru femei, comportamente permise și recomandate doar bărbaților or doar femeilor. Rolurile de gen sunt adesea justificate prin obiceiuri și tradiții. Toate acestea contribuie la srabilirea și menținerea unor relații specifice – relațiile de gen.

Boxa 1. Cum se manifestă rolurile „productive” vs „reproductive”?

Printre normele larg răspândite în mai multe societăți este că menirea femeilor în viață este să nască și să crească copii, iar a bărbaților să asigure existența acestora.

Acestea au două implicări majore pentru inegalitatea de gen:

- Divizarea falsă între rolul „productiv” al bărbaților și cel „reproductiv” al femeilor. Așteptările că numai femeile trebuie să aibă grijă de copii le limitează mobilitatea profesională, dar și poate duce la excluderea bărbaților din modelul îngrijitorului;
- Femeile nemăritate, fără copii pot fi considerate ca neîmplinite, incapabile de a ocupa poziții în politică, securitate, business, educație etc. Această deseori rezultă într-un statut social inferior, discriminarea în bază de gen.

Prin urmare, oamenii se nasc femei sau bărbați, însă ei sunt învățați/învățate să fie fete și băieți, femei și bărbați. **Regulile de gen** sunt preluate/învățate de la părinți, persoanele cu care interacționăm, instituțiile de învățământ, mass-media, obiceiuri, tradiții, artă și alte influențe sociale și culturale. Acest comportament învățat constituie **identitatea de gen** și stabilește rolurile de gen.

• **De ce este important să înțelegem care sunt rolurile de gen?**

Diferite roluri de gen ne atrag interesul, deoarece acestea, în practică, sunt cauza inegalităților dintre femei și bărbați, și anume:

- distribuirea diferită a puterii politice în luarea deciziilor (de exemplu: reprezentarea în funcții decizionale);
- inegalități în sfera privată (de exemplu: munca casnică neremunerată);
- divizarea muncii în funcție de gen în cadrul diferitor ramuri ale economiei (de exemplu: femeile au funcții mai puțin plătite decât bărbații);
- violența asupra femeilor, ca cea mai răspândită formă de încălcare a drepturilor omului în lume;
- practici și atitudini discriminatorii;
- percepții și nevoi diferite de securitate ale femeilor și bărbaților.

Rolurile de gen depind și de epoca istorică. Igor Kon (Rusia) [14] menționa, că sistemul tradițional de diferențiere al sex-rolurilor și al stereotipurilor feminin-masculine legate de acestea se disting prin următoarele caracteristici: genurile de activitate feminine și masculine și trăsăturile personale se deosebeau foarte mult și păreau polare; aceste deosebiri erau consfințite de religie sau făceau referință la natură și păreau inviolabile; funcțiile femeiești și cele bărbătești nu se completau pur și simplu, dar erau ierarhice; femeia avea un rol dependent, de subordonare.

• **Trebuințele de gen**

Având roluri și responsabilități diferite, bărbații și femeile au și trebuințe diferite de gen. Acestea pot fi împărțite în trebuințe practice de gen și trebuințe strategice de gen.

Trebuințele practice de gen includ lucrurile de care femeile și bărbații au nevoie pentru a-și îndeplini mai ușor, mai bine sau mai repede rolurile sociale ce le sunt atribuite în mod obișnuit, și de obicei oamenii știu ce astfel de trebuințe au. Acest tip de trebuințe pot fi satisfăcute fără ca rolurile femeilor și bărbaților în societate să se schimbe. De ex., din rolul productiv (pe care-l au și bărbații și femeile) decurge trebuința practică de a avea o rețea de transport în comun rapidă, sigură etc. Datorită faptului că femeile sunt acelea care realizează în general rol reproductiv, trebuința practică este de a avea magazie cât mai aproape de casă sau de a avea o mașină de spălat etc [6; 8].

Trebuințele strategice de gen se referă la raporturile inegale ce există în societate între femei și bărbați. Satisfacerea acestor trebuințe face ca rolurile și pozițiile diferite atribuite în mod tradițional bărbaților și femeilor în societate să se schimbe (tabel 7.3). Astfel de trebuințe corelează cu un șir de activități, de ex., asigurarea protecției împotriva hărțuirii sexuale, împotriva violenței domestice, eliminarea mesajelor sexiste din cărți, mass-media, încurajarea femeilor să candideze la alegeri, să participe la luarea deciziilor etc. (tabel 7.4).

Tabel 7.3. Trebuințe practice vs strategice de gen

Trebuințe practice de gen	Trebuințe strategice de gen
Reprezintă trebuințele de care oamenii au nevoie pentru a realiza mai ușor și eficient rolurile sale de gen	Reprezintă trebuințele necesare bărbaților și femeilor pentru a echilibra statutul și pozițiile sale comparativ unii cu alții
Nu necesită schimbarea rolurilor de gen, stabilesc legătura dintre rolurile de gen și modelele culturale. De exemplu, pentru realizarea rolului de „mamă bună” femeile au nevoie de acces la resurse (hrană, casă etc.) pentru a-și îngriji copii săi	Se bazează pe relațiile sociale dintre bărbați și femei: satisfacerea trebuințelor strategice presupune, că bărbații și femeile au capacități și sunt în stare să-și determine propriile sale roluri și nivelul de responsabilitate, că ambele genuri se recunosc reciproc drept purtători de valori și drepturi – și în plan legal și cel social

Trebuințe practice de gen	Trebuințe strategice de gen
Sunt ușor determinate, deoarece există reprezentare clară a societății vizavi de rolurile gender ale bărbaților și femeilor. De exemplu, bărbații, copiii, comunitatea cer ca femeia să-și îndeplinească rolul de „mamă bună”	Sunt mai puțin vizibile și determinate, decât cele practice: rezolvarea lor necesită un timp mai îndelungat, deoarece sunt necesare schimbări în relații, comportamente și structuri de conducere
Rezolvarea trebuințelor practice în unele cazuri poate duce la progres în rezolvarea trebuințelor strategice, dar nu garantează un rezultat durabil	Realizarea trebuințelor strategice contribuie la satisfacerea mai completă a celor practice

Tabel 7.4. Exemple de acțiuni

Acțiuni, orientate asupra trebuințelor practice	Acțiuni, orientate asupra trebuințelor strategice
Micșorarea încărcăturii de lucru a femeilor legată de plasarea comodă a surselor de apă, asigurarea cu tehnică de uz casnic eficientă	Asigurarea drepturilor de proprietate asupra pământului, de folosire a proprietății publice, de moștenire, servicii financiare
Reabilitarea sănătății, de exemplu, prin intermediul centrelor medicale primare, instruirea pentru planificarea familiei, asigurarea cu apă curată	Ridicarea participării femeilor în procesul de luare a deciziilor prin intermediul participării în consiliile locale, la alegeri, formarea grupurilor de protejare a drepturilor femeilor
Facilitarea accesului la servicii de dezvoltare a antreprenoriatului: instruire, grupuri de creditare, acces la piațe	Suportul oportunităților egale pentru angajare prin acces la munca tradițional realizată de către bărbați, remunerare egală pentru lucru de valoare egală
Îmbunătățirea serviciilor, în deosebi în școlile primare, în transport, în gospodăria comunală și casnică	Perfecționarea sistemelor educaționale, de exemplu, prin intermediul planurilor de învățământ, care oglindesc aportul femeilor în istorie, știință și societate, texte de cărți gender neutre

Printre termenii de referință pentru conceperea genului se înscriu și stereotipurile de gen, feminitatea și masculinitatea, maternitatea și paternitatea.

➤ **Stereotipurile de gen și prejudecățile**

Stereotipurile de gen constituie atât subiectul direct cât și indirect al abordărilor problematice de gen în majoritatea lucrărilor. În literatura de specialitate găsim multiple analize referitoare la stereotipurile de gen: conținuturile, mecanismele de formare, impactul acestora [8; 9; 15]. Stereotipurile de gen, identitatea de gen, împreună cu atitudinile față de rolurile de gen, sunt văzute drept elemente ale sistemului convingerilor referitoare la gen (Deaux și LaFrance *apud* [12]).

Stereotipuri de gen sunt considerate convingerile, ideile, credințele pe care le au oamenii dintr-o societate în privința atributelor și așteptărilor comportamentale ale bărbaților și femeilor. Apariția stereotipurilor gender este condiționată de faptul că modelul relațiilor gender din punct de vedere istoric s-au stabilit în așa fel că diferențele de sex se situau deasupra celor individuale, deosebiri calitative personale ale femeii și bărbatului.

Stereotipurile de gen sunt considerate drept unul din mecanismele cele mai eficiente de formare a comportamentelor tradiționale de gen și a rolurilor sociale, impunând un șablon de comportamente pentru femei și bărbați. "Stereotipurile legate de femei sunt rezultatul și cauza atitudinilor, valorilor, normelor sociale și a prejudecăților adânc înrădăcinate în conștiința publică legate de rolul femeii în societate. Aceste stereotipuri sunt utilizate pentru a justifica și menține dominația istorică a bărbaților asupra femeilor, menținerea atitudinilor sexiste, le împiedică pe femei să se dezvolte în mod liber" [11]. Stereotipurile generează prejudecăți.

Prejudecățile – termenul este cel mai adesea folosit cu referire la opiniile preconceptuate față de anumiți oameni sau o persoană din motive de rasă / etnie, sex, clasă socială, vârstă, dizabilitate, religie, sexualitate, naționalitate sau alte caracteristici personale. Gordon Al-

lport a definit prejudecata ca un „sentiment, favorabil sau nefavorabil, față de o persoană sau un lucru, înainte de, sau nefiind bazat pe, experiența reală” [1]. Prejudecată de gen – componenta afectivă a stereotipurilor, reacția emoțională la femei/bărbați, bazată pe o idee preconcepțată, care aduce prejudiciu și poate avea consecințe juridice.

Stereotipurile de gen și prejudecățile sunt produse/reproduse prin diverse canale: părinți (prin haine, jucării, povești, tradiții, modele de relaționare), școală (materiale didactice, modele de relaționare, ghidarea în carieră), mass-media, semenii, tradiții culturale-religioase ș.a. În câmpul muncii, în calitate de factori favorizanți pot fi lipsa politicilor de conciliere a activității profesionale cu viața de familie, management defectuos, dominarea modelelor masculine profesionale, limbajul sexist ș.a.

Stereotipurile de gen pot fi atât pozitive, cât și negative, însă acestea foarte rar comunică informația corectă despre alte persoane (de exemplu: femeile, fiind mai slabe, nu pot face munci grele, pe când munca grea afectează și sănătatea bărbaților; orele de zbor afectează doar femeile și abilitățile lor reproductive, dar nu și a bărbaților etc.). Provocarea constă nu în faptul dacă un stereotip este corect sau nu, ci în impactul acestuia asupra celor față de care stereotipul este aplicat. Dacă cineva consideră, în mod conștient sau inconștient, că o persoană (femeie sau bărbat) nu poate realiza o anumită activitate, mesajul respectiv poate avea consecințe nefaste. Pe de o parte, mesajul de neîncredere poate zdruncina încrederea persoanei în capacitățile sale, pe de altă parte, pot fi reduse șansele acestea în fața angajatorului/conducătorului, care poate prelua acest stereotip.

Stereotipurile de gen sunt în conexiune cu reprezentările despre feminitate și masculinitate. Discuții controversate se desfășoară în jurul conceptelor de **feminitate și masculinitate**, specialiștii fiind în căutarea modelelor optime [2; 8; 14 etc.].

Feminitatea este un set de atribute, comportamente și roluri în general, asociate cu fetele și femeile. Feminitatea este o combinație din caracteristici atribuite social, cât și asociate sexului biologic. Dacă fe-

meiescul (engl. “femaleness”) își are rădăcinile în biologie (“anatomia ca destin” în viziunea lui Sigmund Freud [7]), feminitatea (engl. “femininity”) își are sorgintea în structurile sociale (cf. celebrul manifest feminist lansat Simone de Beauvoir în 1949 “Le deuxième sexe” [3]: “nu te naști femeie, ci devii”).

Masculinitatea (numită și bărbăție) este un set de atribute, comportamente și roluri asociate cu băieții și bărbații. Masculinitatea este o combinație din caracteristici atribuite social, cât și asociate sexului biologic. Trăsăturile privite în mod tradițional ca fiind masculine în majoritatea societăților includ forța, curajul, independența, abilitatea de conducător și asertivitatea. Virilitatea (din latinescul vir, „bărbat”) este similară cu masculinitatea, dar subliniază mai ales puterea, energia și motivația sexuală. Standardele de bărbăție sau masculinitate variază de-a lungul diferitelor culturi și perioade istorice. De exemplu, în raport cu sectorul de apărare, „masculinitatea” determină încurajarea bărbaților să ia armele în apărarea țării sale (respectiv a femeilor și copiilor). La rândul lor, femeile le asigură spatele, devin purtătoare ai culturii pe care bărbații o apără cu armele [4].

Masculinitatea patriarhală vizează ideile tradiționale asociate cu rolul femeii și al bărbatului: bărbatul este superior femeii; femeia are nevoie de protecție din partea bărbatului deoarece este mai slabă, mențin și perpetuează inegalitățile de gen.

Masculinitatea transformativă vizează idei care depășesc cadrul tradițional și anume: bărbatul este egal cu femeia, susțin și promovează egalitatea de gen, nu folosesc violența, nu provoacă durere, inegalitate. Vorbim de noi modele de bărbați, care promovează parteneriatul de gen.

Masculinitatea toxică este una dintre modalitățile prin care patriarhatul aduce daune bărbaților. Se referă la atitudinile construite social, care descriu rolul de gen masculin ca fiind violent, șomer, agresiv, sexual și așa mai departe. Masculinitatea toxică reprezintă așteptări culturale și standarde ale comportamentului agresiv pentru

bărbați, care sunt dăunătoare nu numai femeilor și societății, dar și bărbaților înșiși [5].

Conceptul de masculinitate „toxică” este folosit pentru identificarea comportamentelor toxice, care afectează bărbații prin următoarele situații: rușinea, disocierea și evitarea expresiei emoționale; încredere în sine extremă; aspirație extremă pentru dominația fizică, sexuală și intelectuală; devalorizarea opiniilor, corpului, sentimentelor femeilor; condamnarea vehementă a elementelor “feminine” la alți bărbați (grijă, empatie, cooperare etc).

Masculinitatea toxică este utilizată pentru descrierea normelor comportamentale ale bărbaților, care aduc prejudicii societății. Acestea sunt direct legate cu stereotipurile tradiționale cu referire la comportamentele feminine și masculine strict delimitate, afectând alegerea bărbaților în favoarea activităților și emoțiilor non-tradiționale.

Totodată, trebuie menționată și **feminitatea toxică**, prin care pot fi descrise atitudinile și comportamentele femeilor, care contribuie la menținerea violenței în familie, violenței față de femei în societate, prin încurajarea altor femei să mențină relațiile de familie cu orice preț chiar și prin suportarea violenței pentru a menține tradițiile patriarhale; care susțin subordonarea tradițională a femeii față de bărbat, afectând parcursul de viață al fetelor/femeilor.

➤ Ce reprezintă „egalitatea între femei și bărbați”?

Egalitatea de gen (egalitatea între femei și bărbați) se referă la drepturi, oportunități și responsabilități egale pentru femei și bărbați, fete și băieți. Egalitatea nu semnifică faptul că femeile și bărbații vor deveni la fel, ci faptul că drepturile femeilor și bărbaților, responsabilitățile și oportunitățile lor nu vor depinde de faptul că s-au născut femei sau bărbați. Egalitatea de gen se referă la faptul că interesele, necesitățile și prioritățile atât ale femeilor, cât și ale bărbaților sunt luate în considerare, recunoscându-se diversitatea diferitor grupuri de femei și bărbați.

Egalitate între femei și bărbați – egalitate în drepturi, șanse egale în exercitarea drepturilor, participare egală în toate sferele vieții, tratare egală a femeilor și bărbaților.

Legea nr. 5-XVI din 09.02.2006 cu privire la asigurarea egalității de șanse pentru femei și bărbați.

Egalitatea de gen nu se referă doar la femei, aceasta vizează atât femeile, cât și bărbații în toate domeniile vieții. Egalitatea dintre femei și bărbați este interconectată cu respectarea drepturilor omului, este o condiție prealabilă și un indicator al dezvoltării durabile, accentul fiind pus pe persoană. Egalitatea se măsoară în termeni de acces și control asupra resurselor și participarea la luarea deciziilor, inclusiv la funcții de conducere. Conceptul de egalitate între genuri, în afara oricărei referiri la diferențele legate de sex, se opune conceptului inegalității dintre genuri, respectiv diferențelor dintre condițiile de viață ale femeilor și bărbaților.

Principiul egalității este cel mai important concept promovat de Convenția asupra eliminării tuturor formelor de discriminare față de femei. Însă conceptul crea probleme, deoarece termenul „egalitate” aplicabil femeii era tratat ca „drept de a fi egală cu bărbații”. Pretextul de a trata anume astfel această noțiune a apărut datorită faptului că femeile suportau inegalități și discriminări pe piața forței de muncă și la remunerarea muncii. Ele se ciocneau de inegalități în sfera accesului la sistemul de sănătate, la aplicarea drepturilor în familie, a drepturilor legate de cetățenie etc. La acest nivel de argumentare, a fi egală cu bărbatul înseamnă a avea drepturi egale cu ale bărbatului.

Problema a apărut și din cauză că noțiunea de egalitate și-a extins sensul, fiind tratată în felul următor: dacă femeile aspiră să fie egale cu bărbații, atunci cu ele trebuie să ne comportăm la fel ca și cu bărbații sau, dacă femeile doresc egalitate, ele trebuie să facă totul ce fac bărbații. Din această afirmație reiese, că femeile urmează a fi tratate de pe poziția normelor masculine. Deci, nu se mai ține cont de faptul, că femeile se deosebesc de bărbați. Dacă regulamentul, compor-

tamentul solicitat, procesele în cadrul cărora este soluționată o problemă, mecanismele instituționale etc. sunt identice pentru bărbați și femei, atunci ultimele se pomenesc în condiții nefavorabile dat fiind diferențele dintre acești doi actori ai societății.

Pentru început este necesar de a înțelege, că condițiile de viață ale femeilor și bărbaților se deosebesc semnificativ, în mare măsură datorită funcției reproductive a femeilor. Problema constă nu în existența acestor diferențe ci în faptul, că ele nu trebuie să aibă impact negativ asupra condițiilor de viață ale femeilor și bărbaților, să ducă la discriminare. Dimpotrivă, acestea trebuie luate în considerație la elaborarea politicilor și strategiilor de dezvoltare, manifestându-se în repartizarea echitabilă a posibilităților economice, sociale, politice.

• **Egalitatea de gen și echitatea de gen**

Echitatea de gen reprezintă procesul de atitudine echitabilă față de femei și bărbați, fapt ce necesită măsuri speciale de compensare a gafelor istorice și sociale, a situațiilor discriminatorii care împiedică femeile și bărbații să ocupe poziții egale. Iată de ce echitatea de gen duce la egalitate. În același timp este extrem de important de a conștientiza faptul, că nu toți bărbații și nu toate femeile sunt identici, că diferențele în rândul femeilor și în rândul bărbaților, pot fi mult mai esențiale decât diferențele de gen.

Există opinia precum că egalitatea este definită drept o atitudine similară față de toți, indiferent de aptitudinile și particularitățile personale. Un asemenea punct de vedere își are rădăcinile în convingerea că toți oamenii sunt egali, și, prin definiție, a-i trata pe toți într-o manieră identică este echitabil. Acest mod de abordare face abstracție de caracteristicile fizice, sociale, economice, statutul marital și experiența de viață a femeilor și bărbaților, dar și a grupurilor sociale specifice, precum sunt persoanele cu dizabilități, persoanele vârstnice, reprezentanții populației băștinașe și ai minorităților naționale.

Egalitatea de gen se măsoară în funcție de egalitatea de șanse sau de acces egal la beneficii/rezultate a femeilor și/or bărbaților. Echita-

tea de gen reprezintă tratarea corectă a femeilor și bărbaților în corespundere cu nevoile acestora (echivalente în ceea ce privește drepturile, prestațiile, angajament și oportunitate) [4].

Echitatea de gen se referă la crearea de condiții pentru femei și bărbați în funcție de necesitățile individuale și de grup ale acestora. De exemplu, femeile ar trebui să fie libere să solicite zile de odihnă atunci când au menstruație sau locul de muncă ar trebui să fie acomodat, astfel încât persoanele care au menstruație să poată beneficia de un loc unde se pot relaxa, așa cum menstruația este deseori dureroasă și creează disconfort. Un alt exemplu de echitate de gen este cel de acomodare a spațiilor de muncă, de agreement la necesitățile femeilor care alăptează.

Toate conceptele menționate vizează dezvoltarea și activitatea femeilor și bărbaților atât în domeniul public cât și în sfera relațiilor private. În acest sens, pledăm pentru importanța studiului formării comportamentelor sensibile la gen în relație cu stereotipurile de gen, conceptele de feminitate/masculinitate, identitatea de gen, rolurile de gen.

➤ Discriminarea în bază de gen și intersecționalitatea

Discriminarea în bază de gen se referă la un tratament diferențiat în baza stereotipurilor de gen. Atât femeile, cât și bărbații pot deveni victime ale discriminării în bază de gen. Discriminarea în bază de gen se manifestă atunci când femeile și bărbații sunt tratați în defavoarea lor doar pentru că au un gen sau altul. De exemplu, discriminare este atunci când femeile nu sunt angajate în câmpul muncii pentru că se crede că rolul acestora este de a sta acasă și de a avea grijă de copii.

Discriminare față de femei vizează orice diferențiere, excludere sau restricție bazată pe sex, care are drept efect sau scop să compromită ori să anihileze recunoașterea, beneficiul și exercitarea de către femei, indiferent de starea lor matrimonială, pe baza egalității dintre bărbat și femeie, a drepturilor omului și libertăților fundamentale, în domeniile politic, economic, social, cultural și civil sau în orice alt domeniu.

Sursa: Convenția asupra eliminării tuturor formelor de discriminare față de femei (1979).

Intersecționalitatea reprezintă intersecția diferitelor forme de discriminare. De exemplu, discriminarea pe criteriu de sex/gen deseori se intersectează cu discriminarea pe criteriu de vârstă (limitarea accesului în câmpul muncii a femeilor vârstnice), cu dizabilitatea (femeile cu dizabilități locomotorii au acces limitat la servicii ginecologice) etc.

La baza acțiunilor și atitudinilor discriminatorii pe bază de gen, deseori, se află stereotipurile de gen. Discriminarea în bază de gen se poate manifesta în diferite moduri, de exemplu:

Discriminare în bază de gen directă:	Discriminare în bază de gen indirectă:
➤ un anunț de angajare specifică faptul că postul este destinat exclusiv bărbaților sau femeilor (în afară de cazuri specifice, de exemplu, femei/bărbați în Serviciul Vamal, Poliție, unde se face control corporal etc.); ➤ candidatura unei femei pentru un post este respinsă în baza faptului că intenționează să nască un copil în următoarea perioadă; ➤ refuzul de promovare în legătură cu faptul că femeia este gravidă; ➤ concedierea sau demisia forțată în legătură cu faptul că femeia este gravidă; ➤ transferarea într-o altă funcție, fără să existe motive medicale (în caz de sarcină) ș.a.	➤ cursurile de perfecționare sau instruirile din cadrul organizației sunt stabilite la ore târzii. Aceste decizii discriminează în mod indirect angajatele care au copii, ele fiind cele care în majoritatea cazurilor iau copiii de la grădiniță sau școală; ➤ o politică la nivelul unei organizații care prevede că pentru avansarea în carieră contează disponibilitatea angajaților de a pleca în deplasări de serviciu pe perioade îndelungate. Această politică dezavantajează indirect femeile deoarece există o probabilitate mai mare ca ele să nu poată pleca în deplasări din cauza responsabilităților privind îngrijirea copiilor.

Impactul discriminării în bază de gen

Discriminarea în bază de gen poate condiționa violența în familie: convingerea tradițională precum că femeia trebuie să-și înde-

plinească, în primul rând, rolul de mamă și casnică, iar activitățile profesionale ar trebui să treacă pe plan secundar, limitează oportunitățile economice ale femeilor, în special, ale celor cu copii și le fac dependente de bărbați, iar astfel de situații pot genera conflictele și violența în familie.

Consecințele discriminării pot fi de scurtă durată și de lungă durată. Consecințele de scurtă durată afectează persoana la un anumit moment, dar, odată cu soluționarea cazului, situația se poate îmbunătăți. Consecințele de lungă durată pot afecta persoana pentru întreaga viață: în plan personal (relațiile cu cei din jur, comportamentul), familial (formarea familiei, relațiile cu alți membri ai familiei), profesional (încadrarea în câmpul muncii, salarizarea), social (bunăstarea) etc.

Sarcini pentru reflecții / lucrul individual / în grup:

1. Determinați și explorați aspectele distinctive ale termenilor „sex” și „gen”, prezentate în figura Sex vs Gender (Anexa 2).
2. Analizați trebuințele practice de gen în corespundere cu trebuințele strategice de gen în raport cu domeniile științifice de cercetare.
3. Identificați mecanismele de formare a rolurilor de gen vs sex-rolurile.
4. Specificați și analizați situații de discriminare în bază de gen directă și indirectă în raport cu educația, sănătatea, angajarea în diferite sectoare în câmpul muncii ș.a. domenii de cercetare științifică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ALLPORT, G. Structura și dezvoltarea personalității. București: EDP, 1981. 580 p. ISBN 973-30-1151-7.
2. A Glossary of Feminist Theory. Co-published in the United States of America by Oxford University Press Inc., New York, 2000. 360 p. ISBN 9780340762790.
3. BEAUVOIR, SIMONE DE. Al doilea sex. București: Ed. Univers, 1998. 294 p. ISBN 973-34-0465-9.
4. BODRUG-LUNGU V., DRĂGULEAN A., ȚARĂLUNGĂ E. Valorificarea dimensiunii de gen în domeniul apărării naționale. Ghid pentru formatori și

- formatoare. Chișinău: S. n., 2021 (Tipograf. „Bons Offices”). 108 p. ISBN 978-9975-87-771-8 https://www.md.undp.org/content/moldova/ro/home/library/effective_governance/valorificarea-dimensiunii-de-gen-in-domeniul-aprrii-naionale-gh.html
5. Bodrug-Lungu V. Egalitatea de gen și Educația: Glosar și specificări conceptuale /Comisia Națională a Republicii Moldova pentru UNESCO. Chișinău: Stratum Plus, 2020. 60 p. ISBN 978-9975-3343-3-4.
6. Gen și Societate. București: Editura Alternative, 1997.
7. Freud S. Opere, vol. III. Psihanaliza și sexualitate. Editura Științifică, 1994. 350 p. ISBN 973-44-0129-7.
8. Lexicon feminist / Ed. Dragomir O., Mirou M. Iași: POLIROM, 2002. 400 p. ISBN 973-683-981-8.
9. HANDRABURA, L. Stereotipuri de gen în mass-media. În “Didactica PRO”, Revistă de teorie și practică educațională, I parte aprilie 2004, nr. 2 (24), p. 53–55; partea a II-a, octombrie 2004, nr. 6 (27), p.114–125.
10. MITROFAN, I., CIUPERCĂ, C. Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei. București: Ed. Press Mihaela, 1998. 392 p. ISBN 973-9415-00-8.
11. Strategia Consiliului Europei privind egalitatea de șanse între femei și bărbați pentru perioada 2014-2017.
12. SECUI, M. Identitatea de gen în adolescență. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2007. 230 p.
13. Гендерная педагогика и психология: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / под общ. ред. О. И. Ключко. М.: Издательство Юрайт, 2017. 404 с. ISBN 978-5-9916-9954-9.
14. КОН, И.С. Меняющийся мужчина в меняющемся мире. În *Гендерный калейдоскоп*. Курс лекций (Под общей ред. М.М.Малышевой). Москва: Academia, 2001, с. 188–208.
15. Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций. Под общ. ред. О.А.Вороной. Москва: МЦГИ; МВШСЭН; МФФ, 2001, 234 с. ISBN 5-85133-072-4.

TEMA 8.**ABORDAREA GENULUI DIN PERSPECTIVĂ
BIOLOGICĂ, PSIHOLGICĂ, SOCIALĂ ȘI
PEDAGOGICĂ**

Unități de conținut: perspectivă biologică, perspectivă psihologică, perspectivă socială, perspectivă pedagogică, teorii explicative în abordarea genului.

Obiectivele/competențele vizate prin studiul temei:

- să analizeze modelele comportamentale și activitățile oamenilor determinate de apartenența lor la diferite grupuri sociale formate pe criterii de sex/gen și alte criterii
- să deducă (re) producerea socioculturală a relațiilor de gen și a conflictelor sociale;
- să exemplifice teoriile și perspectivele de abordare a genului în raport cu tema de cercetare;
- să aplice reperele teoretice achiziționate pentru proiectarea propriei cercetări de doctorat.

În analiza modului în care este explicată evoluția variabilei genului în raport cu comportamentul uman (în contextul teoriei gender) vom lua în considerare mai multe perspective: biologică, psihologică, socială, pedagogică.

➤ **Perspectiva biologică**

Abordările biologice ale genului cuprind o gamă diversă de probleme, de la efectele hormonale asupra identității și comportamentelor de gen, structura creierului, particularitățile înăscute ale construcției corporale, ale temperamentului etc., până la influența evoluției speciei asupra rolurilor de gen din zilele noastre.

Drept exemplu elocvent la acest capitol se înscrie *concepția evoluționistă a diferențelor dintre sexe*, propusă de specialistul rus

В.Геодакян. În viziunea autorului, sexului masculin îi revine rolul principal în schimbarea populației, iar sexului feminin – în păstrarea acestuia. Au fost indicate diferențe și în ontogeneză, unde sexul feminin, dimpotrivă, este mai flexibil, mai plastic, sexul masculin fiind mai rigid. Diferențele de sex sunt legate de gradul diferit al caracteristicilor genetic condiționate la femei și bărbați [32]. Concepția menționată a fost confirmată prin experimentele realizate asupra animalelor de către В.Федорова, Ю.Трошихина ș.a [apud 26], contribuind la explicarea mai multor diferențe de sex raportate la funcțiile sensorice și intelectuale.

Reprezentanții orientării biologice consideră că întregul patern al evoluției identității de gen, a comportamentelor și convingerilor / reprezentărilor asociate cu genul este stabilit în mod clar ca efect natural al dimorfismului sexual (G. Grigorescu; O. Muldoon și J. Reilly apud [20]; В.Геодакян [32] etc.). Factorii de mediu pot exercita o anumită influență doar în interiorul unor parametri strict stabiliți de predispoziții genetice [apud 20].

După cum am menționat, *abordarea biologică* pune accent pe componenta biológico-sexuală care este formată inițial în ontogeneză și determină calitățile masculine sau feminine. În conformitate cu această tratare, diferențele determinate de apartenența la un anumit sex au un caracter natural, firesc, înăscut. Datele biologice demonstrează existența diferențelor semnificative dintre bărbați și femei, atât în ce privește caracterele anatomice și genitale, cât și în privința cromozomilor și mecanismelor hormonale. Astfel, conform studiilor biogenetice (B. Money) mecanismul inițial de diferențiere este biosexual și se prezintă în însăși predispoziția *genetică*. B. Money indică asupra rolului decisiv în diferențierea genurilor al inter-relației triadei: hormoni, creier, comportament [apud 36].

Până nu demult se afirma că ar exista numai relația dintre hormoni și comportament, primii având un rol decisiv. În același timp, în

viziunea unor autori denumirile hormonilor sexuali nu reflectă diferențe absolute între cele două sexe, persoanele de ambele sexe secretind aceiași hormoni, proporția fiind diferită, eliberarea hormonilor nefiind continuă, nici constantă. Așa că diferențele hormonale femeie – bărbat se situează de-a lungul unui continuum de variație, cei mai mulți bărbați fiind semnificativ diferiți de majoritatea femeilor (O. Muldoon și J. Reilly *apud* [20]). Conform ultimelor cercetări, s-a demonstrat că poate exista și o relație inversă, adică factorii externi prin intermediul creierului pot influența într-o anumită măsură secrețiile hormonale corespunzător mecanismului de diferențiere (И. Кош [36]).

Aceste constatări sunt susținute și de relatările savantului Д.М. Колесов (2000), care consideră diferențele individuale ale oamenilor ca fiind mai semnificative decât cele de sex [35].

Tiger și R. Fox afirmă că bărbații și femeile au diferite „biograme” (programe genetice), care prescriu ambelor genuri forme specifice de comportament (bărbaților – agresivitate și dominanță, femeilor – nașterea copiilor). Datorită acestor biograme se constituie diviziunea muncii pe criteriu de sex în societate. Astfel, funcția naturală, biologică a femeii este maternitatea, celelalte activități care sustrag femeia de la familie și copii reprezentând abateri, deviații [*apud* 30].

În contextul abordărilor menționate se conturează poziția specialiștilor, care afirmă că determinarea sexului depinde de un anumit număr de factori fizici: genotipul, dozajul hormonal, constituirea organelor genitale interne și externe, a caracterelor sexuale secundare (G. Grigorescu; O. Muldoon și J. Reilly *apud* [20]; И. Кош [36] etc.). În același timp, suma acestor elemente duce, în majoritatea cazurilor, la o determinare globală „mascul” sau „femelă” neechivocă, chiar dacă există la toate ființele umane și la acest nivel caracteristici similare: hormonii feminini și masculini se regăsesc în proporții diferite la indivizii de ambele sexe și recunoaștem în organele masculine și feminine rezultatul evoluției sau involuției aceluiași organe originare [20; 30].

În același timp, putem constata că abordarea biologică, care exagerează diferențele de sex, are adânci ascendențe istorice în cultura occidentală. Ideea dihotomiei femeie – bărbat este prezentă în filozofia vestică începând de la Aristotel, Aquino, Bacon, Descartes, continuând cu teoriile liberale ale lui J. Locke și romantismul lui J. J. Rousseau. Femeile erau privite ca o altă latură a bărbaților, fiind asociate cu natura și emoțiile, iar bărbații erau asociați cu rațiunea, progresul și civilizația.

Un alt punct de vedere este cel al *sociobiologiei*, care încearcă să explice dezvoltarea socială și raporturile dintre oameni prin extinderea asupra vieții sociale a observațiilor etologice și a legilor selecției naturale formulate de Ch. Darwin în cadrul teoriei sale: în cursul evoluției speciilor sunt eliminate variațiile dăunătoare și sunt păstrate, acumulate și accentuate caracteristicile utile pentru supraviețuire și reproducere. Astfel, rolurile de gen au fost modelate gradual în cursul evoluției umane ca parte a adaptării mai largi la mediu [20; 17].

În acest sens, reiterăm constatările unor autori precum că fiecare sex este echipat, la nivelul instinctelor și caracteristicilor fizice, pentru anumite tipuri de activități, iar trăsăturile de personalitate și comportamentele tipice pentru indivizii de sex masculin și feminin sunt efecte firești ale contribuțiilor diferite ale celor două sexe în procesul de reproducere, precum și în cadrul activităților care au asigurat supraviețuirea (Wilson & Barash *apud* [20]). Astfel, în plan istoric se cunoaște că forța fizică mai mare a bărbaților a mijlocit performanțe superioare în activități de procurare a hranei prin vânătoare și lupte de apărare / ocupare a teritoriului, în timp ce capacitatea femeilor de a naște și alăpta copiii a condus spre îndeplinirea rolurilor centrate pe grija / protecția față de alții.

La fel, în cadrul *teoriei investiției parentale* (R. Trivers [23]) sunt menționate diferențe de sex în abordarea reproducerii, aceasta fiind mai costisitoare pentru femeie, decât pentru bărbat. Este recunoscut

că oamenii sunt limitați în timp și resurse pentru reproducere și îngrijirea copiilor, că astfel de cheltuieli pot fi în detrimentul condiției lor de viitor, a supraviețuirii, reproducerii. Specificarea, în această ordine de idei, a posibilităților / alocărilor diferite de reproducere a femeilor și bărbaților, duce la justificări vizavi de comportamentele sexuale diferite ale acestora.

În același timp, unii specialiști vin să dezvolte ideile menționate prin analiza parteneriatului femeie – bărbat în baza unei tranzacții la care femeia participă cu capacitatea sa de a gesta, naște și îngriji urmașii, iar bărbatul – în calitate de protector și furnizor de bunuri necesare supraviețuirii familiei. Această diviziune a sarcinilor și activităților a dus la acumularea și accentuarea caracteristicilor de adaptare socială: inițiativă, independență, competitivitate, dominanță și control emoțional pentru persoanele de sex masculin și afecțiune, grijă, sensibilitate față de nevoile celorlalți și dependență în cazul persoanelor de sex feminin [20; 26; 33].

Unii autori de orientare sociobiologă (А.Пиз și Б.Пиз [39]), indică un șir de deosebiri aptitudinale importante dintre sexe: capacitățile matematice; abilitățile de orientare spațială; deprinderile verbale; conduitele agresive. În literatura psihologică sunt menționate și alte deosebiri în organizarea activității psihice, acestea venind să completeze cele patru categorii nominalizate mai sus:

- configurația calităților afective, cu deosebire a expresivității și empatiei, posedate mai amplu de reprezentantele sexului feminin;
- abilitățile nonverbale ale femeilor, care le oferă capacități mai evaluate de comunicare;
- capacitățile senzorial-perceptive: ținând cont de insuficiența relevării deosebirilor doar în ceea ce privește orientarea spațială, unii cercetători se axează pe investigația mai amplă a capacităților senzorial-perceptive, considerându-le a fi mai dezvoltate în cazul femeilor.

În pofda raționamentelor invocate, teoriei sociobiologice i se aduc numeroase critici, fiindu-i reproșate mai multe poziții [20; 26; 43]:

- imposibilitatea validării empirice, științifice a ipotezelor sale,
- ignorarea deosebirilor calitative dintre fenomenele biologice și sociale,
- extrapolarea de la nivelul animalelor la nivelul uman pe baza unor raționamente circulare: concepte tipice pentru societatea umană sunt folosite pentru a caracteriza comportamentele la nivel infrauman, iar apoi se generalizează asupra oamenilor cauzele observate ale comportamentului animalelor [Durkin *apud* 20]. Unele asumții sunt controversate, deseori fiind selectate doar aspectele care convin.

În același timp, analiza concepțiilor biologice prezentate indică asupra existenței mai multor aspecte nedefinite, limitări de ordin practic și conceptual:

- o parte din presupunerile adepților abordării biologice au fost confirmate prin intermediul experimentelor asupra animalelor, acestea fiind controversate în încercarea de a le extrapola și asupra comportamentelor umane [И. Тартаковская, 30];
- legitățile evoluționist-genetice a dimorfismului sexelor nu pot fi în mod direct aplicate asupra psihicului și comportamentului uman, deoarece psihicul uman nu poate să se dezvolte după legile evoluției biologice, omul însuși creîndu-și mediul de dezvoltare [И. Клецина, 34];
- tendința de a furniza explicațiile esențialiste și reduționiste pe baza factorilor genetici și hormonalți nu poate explica variabilitatea intra- și interculturală, nici rata rapidă a schimbărilor sociale. Se ignoră capacitatea omului de a crea, împărtăși, reflecta asupra și a schimba practicile sociale, adică de a transforma mediul, transformîndu-se astfel pe sine [M. Secui, 20];

- încercările unor autori de a prezenta bărbații și femeile în calitate de ființe biologice absolut diferite nu sunt corecte în plan științific. În viața reală caracteristicile fizice, cum ar fi înălțimea, masa, forța fizică sunt repartizate în mod diferit între indivizii ambelor tipuri de hormoni. Mai mult ca atât, oameni diferiți pot avea proporția hormonilor feminini și masculini diferită, care la fel se schimbă pe parcursul vieții. A. Oakley [15] propune de a vorbi despre un continuum, la polurile căruia sunt prezentate calitățile biologice „pur masculine” și „pur feminine”;
- nu există probe suficiente care ar demonstra diferențe absolute dintre emotivitatea și potențialul intelectual al femeilor și bărbaților, capacitățile de activitate în anumite domenii etc. (Е. Здравомыслова, А. Темкина etc.). Specialiștii indică asupra diferențelor de manifestare a emoțiilor, intelectului, capacităților de luare a deciziilor, comportamentelor etc., care sunt în mare măsură condiționate social și care pot fi depășite [30].

În acest sens, considerăm justificată poziția unor autori în a determina rolul ambilor factori – biologic și socio-cultural – în afirmarea feminității și masculinității, a identității de gen etc. Astfel, după cum afirmă cercetătorul Е. Ильин [33], dezbaterile cu referință la rolul factorilor sociali și biologici în comportamentul de gen se prezintă ca inutile, deoarece omul nu poate fi examinat unilateral, ci doar în întregime.

➤ **Perspectiva psihologică**

Destul de controversate sunt și expunerile din știința psihologică referitoare la problemele sex/gen. Astfel, din multitudinea de teorii psihologice anume impactul *psihanalizei* asupra științelor sociale, inclusiv asupra psihologiei genului și a diferențelor între sexe, este considerat ca fiind unul foarte important. Conform teoriei clasice psihanalitice, dezvoltarea psihologică este strâns legată de evoluția

sexualității. S. Freud a propus analiza formării identității de sex făcând apel la mecanisme biologice; a propus stadiile dezvoltării psihosexuale ale ființei umane, specificând rolul complexului Oedip și Electra în formarea diferențelor între sexe la nivel psihologic [9].

Relevantă în acest sens este afirmarea lui că „nici în sens psihologic, nici în sens biologic, nu vom găsi masculinitate sau feminitate pură”; fiecare individ prezentând mai degrabă un amestec între caracteristicile sexuale biologice ale sexului propriu și al celuilalt [9]. În acest context de idei, S. Freud este considerat în mare măsură drept *partizanul determinismului biologic* [20]. Asume lui S. Freud îi aparține renumita frază „anatomia este destinul”, care presupune că persoanele de ambele sexe se dezvoltă în moduri particulare ca rezultat al anatomiei lor.

În mod special trebuie menționat faptul că organele genitale feminine sunt văzute de autor ca veritabil substituit al organelor masculine [9]. Conform teoriei lui S. Freud, imperfecțiunea morală a femeii rezultă din cauza că fetițele, având construcția biologică diferită decât cea a băieților, trăiesc complexul castrării, nu au motivație destul de puternică pentru a se supune anumitor reguli superioare. În viziunea lui Freud, sensul feminității (ca pasivitate și inferioritate în relațiile cu bărbații) și masculinității, precum și formarea diferită a supraeului, rezultă din dezvoltarea libidoului /sexualității specifice societății patriarhale. În așa mod, dezvoltarea teoriei lui Freud duce spre anumite concluzii sociale, care pot servi ca bază justificativă de tratament discriminatoriu a femeilor comparativ cu bărbații. Astfel, caracteristicile, atribuite femeilor pe parcursul istoriei se prezintă drept consecințe logice ale teoriei sale, fiind lipsite de acoperire metodologică (N. Chodorow [6]).

S. de Beauvoir, B. Friedan, G. Greer, K. Millet au atacat abordarea freudiană a complexelor oedipian și de castrare etc. [*apud* 1, 21]. Aceștia l-au acuzat de determinism biologic și revoluție antifeministă (K. Millet [38]).

În același timp, în pofida faptului că teoria sa se plasează în direcția stereotipurilor de gen și a societății tradiționale, anume concomitent cu teoria lui S. Freud a început procesul de examinare a modului în care sunt interiorizate rolurile de gen și a fost furnizată baza pentru a vedea dominația și superioritatea masculină nu atât ca o problemă a naturii umane, ci și a relațiilor sociale, a interacțiunii dintre fenomenele psihice și viața socială [20].

Dezbaterile aprinse în jurul ideilor lui S. Freud au dus la apariția altor perspective de factură psihoanalitică. Specialiștii din domeniu evidențiază câteva direcții ale *feminismului contemporan*, care se ocupă de analiza subiectelor psihoanalitice. Prima direcție este legată de încercările de a „curăți” freudismul de determinismul biologic; cea de-a doua concentrează atenția nu asupra complexului Oedip, ci asupra etapei pre-Oedip de dezvoltare, când relațiile mamei și a copilului sunt deosebit de intensive și nonconflictuale; a treia direcție se axează asupra părților forte ale moralei feminine comparativ cu practica precedentă, când se discutau doar părțile slabe; și cea de-a patra propune o reinterpretare a complexului Oedip în termeni nepatriarhali (И. Тартаковская [42]).

Ideile feministe orientate spre combaterea determinismului biologic (A. Adler, K. Horney, C. Thompson ș.a.) pot fi precizate în felul următor:

1. Abordarea dezvoltării individului de la biologic spre cultură, particularitățile psihologice ale ambelor sexe au început în valorificarea culturală a biologicului.
2. Propunerea unei teorii unificate a dezvoltării ființei umane în locul teoriei dualiste a dezvoltării bărbatului și femeii.
3. Dat fiind faptul că fiecare ființă este o individualitate, nu există nici un etalon unic, absolut de dezvoltare a „bărbatului normal, sănătos, natural, firesc”, nici a „femeii normale, sănătoase, naturale și firești” [42; 44].

Reprezentantele feminismului psihoanalitic N. Chodorow [6] ș.a., care își focalizează atenția asupra etapei de până la apariția complexului Oedip al dezvoltării personalității, când copilul și mama se află într-o stare de simbioză, vin să propună noi abordări psiho-sociale a problemei maternității și paternității:

- Cele mai multe probleme legate de starea actuală a conștiinței, atât a femeilor cât și a bărbaților (dar și a societății în întregime), apar din cauză că copilul în primele luni și ani ai dezvoltării este condus numai de femeia - mamă.
- Corpul mamei e prima impresie a copilului despre Universul ce-l înconjoară, mama este unicul izvor al plăcerii, dar și al durerii la fel.
- De aceea și băieții, și fetele cresc cu imaginea dublă, depozitată în subconștient, a mamei și a femeii, la general.

În viziunea autoarelor, dacă tații ar participa în aceeași măsură la creșterea și dezvoltarea copiilor, ei ar simți că și bărbații, ca și femeile, au atât calități puternice cât și calități slabe, dar nici unul din ei nu este vinovat pentru faptul că corpurile umane sunt vulnerabile și-n final sunt sortite peirii [42].

Un aspect deosebit al diferențelor dintre sexe, legate de atotputerea mamei asupra copilului, îl constituie faptul că femeile sunt percepute subconștient drept „ființe neânsuflețite”, adică o parte a lumii ce ne înconjoară. Aceasta are loc datorită faptului că la copil noțiunea de mamă se formează înainte ca el să conștientizeze lumea înconjurătoare. Ea nu este un subiect aparte, pe când tata este conștientizat de către copil în calitate de alt om, la fel ca și copilul, este un subiect, o personalitate. Astfel, D. Dinnerstein și alți autori propun drept rezolvare a problemei instituționalizarea „parentalității duble”, pentru ca reprezentările respective ale copilului să nu se concentreze asupra mamei, ci să fie împărțite între ea și tata [5; 42]. Respectiv, nici tata, nici mama nu va purta pe umeri povara vinovăției pentru lumea imperfectă.

N. Chodorow îmbină elemente ale teoriei psihanalitice cu perspectiva sociologică asupra genului. Autoarea consideră că paternurile diferite de identificare pentru fete și băieți își au originea în diferențele dintre genuri la nivelul activităților legate de îngrijirea copiilor. Pornind de la ideea că femeile sunt cele care îngrijesc copiii în primii ani ai vieții, autoarea constată că structura psihologică particulară a femeii, centrată asupra grijii, empatiei, interdependenței și acceptarea conștientă și inconștientă a semnificațiilor și expectanțelor care derivă din apartenența la sexul concret, se transmite fiicelor. Aceste procese contribuie la reproducerea rolului matern, a identității de gen feminine și a altor aspecte ideologice și de organizare a genului. Teoria propusă de Chodorow accentuează faptul că genul este construit personal și cultural. Procesele psihodinamice individuale, împreună cu și într-un registru diferențiat al culturii, limbajului și relațiilor de putere, sunt cele care construiesc genul persoanei concrete [6].

Analizând fenomenul maternității, N. Chodorow [6] ș.a indică asupra necesității activizării „parentalității duble”: dacă mama și tata se vor implica în mod egal în procesul de educație al copilului din primele zile de viață, atunci și fetele, și băieții vor ști că ambii părinți, reprezentanții ambelor genuri, pot iubi, pot fi în același timp autonomi și independenți.

În viziunea unor autori, teoriile de factură psihanalitică se lovesc însă de problema suportului empiric, nefiind susținute prin date cantitative sau analize statistice. Multe dintre conceptele utilizate nu pot fi direct observate, operaționalizate, ceea ce face dificilă verificarea asumpțiilor teoretice prin formularea și testarea unor ipoteze (M. Secui [20]; O. Ключко [31] etc.).

Un loc aparte în abordarea psihologică a genului revine teoriei dezvoltării cognitive, teoriei învățării sociale, conceptelor privind identitatea de gen. Conform teoriei dezvoltării cognitive, propuse de L.Kohlberg [13], identificarea sexuală apare ca fiind un produs al căutării active a propriei identități. Cu alte cuvinte, L.Kohlberg crede că, înainte

ca un copil să se identifice cu o altă persoană, el trebuie să dispună de anumite judecăți despre natura caracteristicilor sale distincte. De exemplu, băieții nu devin bărbați pentru că se identifică cu tatăl lor sau pentru că îl imită, ci se identifică cu tatăl lor pentru că realizează că sunt băieți, conștientizând apartenența de sex și comportându-se ca atare. Această teorie, deși recunoaște rolul activ pe care îl au copiii în procesul identificării lor sexuale și menționează importanța diferențierii, neglijează semnificația învățării sociale a sex-rolului [13].

În același timp, teoria lui L. Kohlberg [13], raportată la dezvoltarea morală, a fost calificată drept una șovinistă ca având influență negativă asupra femeilor, dând prioritate bărbaților [C. Gilligan, 10]. Această obiecție este una critică pentru dezvoltarea morală. Studiile efectuate, având drept bază ideile lui L.Kohlberg și C.Gilligan, au confirmat teza precum că nu există diferențe inerente între sexe în dezvoltarea morală, acestea constituindu-se pe parcurs [22].

Perspectiva psihologică de abordare a genului ar fi incompletă fără analiza concepțiilor de bază ale psihologiei de gen, care începând cu anii 1990 se dezvoltă cu pași siguri. În sensul larg al cuvântului, în calitate de obiect al psihologiei de gen sunt particularitățile psihicului legate de sexul persoanei. T. Бендас vine să propună divizarea teoriilor și concepțiilor psihologiei de gen în 6 compartimente majore: 1) psihologia comparată a bărbaților și femeilor; 2) psihologia femeii; 3) psihologia bărbatului; 4) socializarea de gen; 5) psihologia relațiilor dintre genuri; 6) psihologia de gen a liderismului [26].

Considerăm această clasificare drept una convențională, dat fiind faptul că, uneori, unele concepții sunt greu de inclus într-un singur compartiment anume. Astfel, unele concepții se referă și la interpretarea socializării de gen și a diferențelor de gen. La fel au apărut și concepții particulare, care vin să explice unele fapte experimentale într-un diapazon mai îngust, de exemplu diferențele de sex a senzațiilor de durere etc., dar nu are sens să fie separate de alte fapte corespunzătoare [26].

Psihologia socială de gen vine să evidențieze următoarele: genul este o normă socială, la care oamenii se adaptează sub presiunea normativă (dorința aprobării sociale) și presiunea informativă (folosirea informației sociale, care îi ajută să determine realitatea) [26; 41 etc.]. În pofida faptului că cercetările nu demonstrează existența dezacordurilor între bărbați și femei în raport cu majoritatea calităților, mulți oameni consideră că aceștia se deosebesc semnificativ unul de altul. Parțial, aceasta se întâmplă din cauza că femeile și bărbații îndeplinesc roluri sociale diferite și, ca urmare, se presupune că între ei au loc deosebiri care justifică aceste roluri. Societatea la fel indică asupra faptului că bărbații și femeile se deosebesc și trebuie să se deosebească unul de altul. În afară de aceasta, deprinderea cognitivă înăscută de a diviza totul în categorii și de a acționa în baza acestei divizări contribuie la păstrarea reprezentării că deosebirile de gen sunt semnificative și actuale.

În acest context, se înscrie apariția *concepției de androginie* [1; 4; 28 etc.], care a demonstrat incorectitudinea contrapunerii tradiționale a masculinității și feminității [34]. Conform concepției de androginie, orice om, indiferent de sexul său biologic, poate să îmbine în sine calitățile tradiționale masculine și feminine (astfel de oameni au fost numiți *androgini*). Tipul de androgin este văzut drept soluție pentru ambele genuri: apare posibilitatea de a selecta ce este mai bun din caracteristicile altui gen și de a integra caracteristicile feminine și masculine. Aceasta permite oamenilor să nu se țină atât de strict de normele atribuite sexului biologic, să se comporte în dependență de situații concrete; contribuie la formarea rezistenței față de stres, contribuie la obținerea realizărilor în diverse domenii de activitate [41]. În același timp, concepția androginiei a fost revăzută, inclusiv de S.Bem, care s-a detașat de aceasta, propunând *teoria schemei de gen* [27].

Psihologia de gen restructurează atenția de la biologie spre forțele situative și sociale, ce stau la baza divizării bărbaților și femeilor, și, astfel, asigură specialiștii cu indicații referitor la faptul cum poate fi

obținută egalitatea de gen. În același timp, psihologia socială explică de ce transformările privind rolurile și stereotipurile de gen se desfășoară încet și pot avea un caracter nedeterminat în lipsa eforturilor comune [26; 34; 41]. Aceste eforturi, de obicei, sunt inițiate de către femei, însă schimbările se pot realiza în tempou rapid, dacă se va recunoaște că rolurile tradiționale sunt nedrepte, nu corespund societății contemporane și limitează nu numai femeile, dar și bărbații [45].

➤ **Perspectiva socială**

Trecerea în revistă a orientărilor influente asupra problematicii genului trebuie să includă și abordările centrate asupra factorilor socio-structurali, care întregesc într-o formă sau alta viziunile oferite de teoriile de factură biologică și psihologică.

Teresa de Lauretis menționează că genul nu este o reproducere simplă a sexului anatomo-biologic, ci o construcție socială, o reprezentare sau, mai curînd, un efect al reprezentărilor sociale și vizuale, pe care le consideră produse de instituțiile sociale precum familia, educația, mass-media, medicina, dreptul sau altele, mai puțin evidente, precum limba, arta, literatura, cinematografia și teoria științifică [*apud* 29].

Perspectiva socială de abordare a genului poate fi convențional delimitată pe direcții de investigare, având în vizor prioritățile subiectelor abordate: sociologică, socio-culturală și religioasă, socio-filosofică.

În viziunea reprezentanților *curentului structural-funcționalist*, societatea este compusă dintr-o sumă de părți componente aflate în interdependență, fiecare contribuind la funcționarea întregului. Accentul a fost plasat inițial asupra determinării elementelor societății și a funcțiilor pe care acestea le îndeplinesc, pentru ca în final să poată fi analizat modul de evoluție socială.

Mai mulți autori indică faptul că prescripțiile specifice genului și interiorizarea lor de către individ sunt rezultatul îndeplinirii sarcinilor

și rolurilor diferite de către bărbați și femei în perioada istorică (M. Secui [20]; Н. Шведова [45]; О. Воронина [29]; И. Тартаковская [42; 30] etc.). Astfel, femeile, a căror mobilitate fiind mai scăzută datorită gravidității, nașterii, alăptării și îngrijirii copiilor mici, este evident că vor petrece mai mult timp pe lângă casă, fiind mai mult responsabile de sfera domestică/ privată. Bărbații, la rândul lor, asigurau în mai mare măsură resursele necesare existenței familiei și respectiv se implicau mai activ în sfera publică.

Poziția dominantă a bărbaților a dus la asocierea rolului instrumental cu un nivel mai ridicat al prestigiului social, comparativ cu rolul emoțional-expresiv, considerat în mod tradițional rolul femeii (T. Parsons [18]). O dată stabilită, această diviziune a rolurilor s-a perpetuat, a devenit instituționalizată, având la bază ideea că stratificarea socială a sexelor este determinată în mod inevitabil de diferențele de ordin biologic dintre femei și bărbați.

Funcționalismul a fost utilizat ca justificare a poziției dominante a bărbaților în societate, considerându-se că în cazul sistemului familial funcționarea sa echilibrată presupune diferențierea rolurilor celor doi parteneri. Această structurare a domeniilor de competență a femeilor și bărbaților este perpetuată pe baza paternurilor de socializare a copiilor. Chiar dacă viziunea funcționalistă asupra rolurilor de gen reușește să ofere o explicație plauzibilă a originii diferențierii rolurilor de gen, ea este în mod clar conservatoare și nu reușește să explice marea varietate de sisteme familiale existente, care continuă să funcționeze în mod adaptativ atât din punct de vedere al stării membrilor, cât și a societății ca întreg (Lindsey *apud* [20]).

Pornind de la premisele funcționalismului, A. Eagly [24] a dezvoltat *teoria rolului social* raportată la diferențele pe criteriu de sex, care susține că efectele diviziunii activităților profesionale și domestice în cadrul societății sunt clare, rolurile sociale fiind distribuite diferențiat. Femeile își asumă într-o măsură mai mare decât bărbații roluri domestice axate pe îngrijirea copiilor și pe sarcini casnice, în timp ce

bărbaților le revine mai frecvent rolul de principal aducător de venit al familiei. În plus, genurile sunt diferit distribuite în cadrul activităților profesionale desfășurate, piața muncii fiind într-o mare măsură segregată în funcție de sex. Plasarea diferită a femeilor și bărbaților în structura socială atrage după sine diferențe ale expectanțelor referitoare la trăsăturile și comportamentele potrivite persoanelor, pe baza sexului lor. Astfel caracteristicile necesare îndeplinirii sarcinilor asociate în mod sistematic celor două sexe duc la formarea stereotipurilor și rolurilor de gen. Atributele considerate tipic feminine sunt mai frecvent asociate vieții domestice, iar cele agentive, masculine, sferei publice (Lloyd *apud* [20]).

A. Eagly și alții au arătat că oamenii au tendința de a asocia succesul în profesiile și activitățile dominate din punct de vedere numeric de femei ca necesitând trăsături de personalitate care se regăsesc în stereotipurile referitoare la persoanele de sex feminin, iar pentru cele în care sunt angajați mai mulți bărbați, sunt socotite mult mai importante caracteristicile tipic masculine. Rolurile de gen se răsfrâng și asupra convingerilor indivizilor referitoare la capacitățile și abilitățile pe care și le pot dezvolta sau pe care ar trebui să și le dezvolte, ghidându-le astfel comportamentul și conducându-i spre experiențe de viață care întăresc definirea repertoriului de atitudini și competențe în termeni concordanți cu genul (W. Wood și A. Eagly [24]).

În același timp, spre deosebire de viziunea funcționalistă, A. Eagly consideră că rolurile instrumental și emoțional-expresiv nu se exclud reciproc în mod necesar și pot să sufere modificări ca urmare a schimbărilor survenite în paternul sarcinilor domestice și profesionale pe care le îndeplinesc persoanele de ambele sexe [24].

Teoria conflictului social pornește de la ideea importanței intereselor în raport cu normele și valorile și modalitățile, în care, urmându-și propriul interes, indivizii nimeresc în diferite tipuri de conflict [7]. Teoreticienii acestuia analizează modul în care sistemele patriarhale influențează poziția socială și economică a femeilor și bărbaților. Controlul mai ridicat pe care bărbații îl exercită asupra resurselor so-

cietății și criteriilor de reușită a membrilor acesteia este pus în evidență prin prisma dependenței economice, controlului resurselor și violentei conjugale. Această teorie însă a fost criticată pentru accentul exagerat pe care l-a plasat asupra bazei economice a inegalității dintre sexe și pentru că este asociată cu ideea că bărbații constituie un grup organizat, că urmărește să limiteze oportunitățile femeilor, când de fapt stratificarea socială pe criteriul sexului persoanelor este explicată de o gamă largă de factori [20].

În contextul celor expuse mai sus, se conturează următorul tablou social. Paralel cu deosebiri de ordin biologic dintre oameni, există divizarea rolurilor lor sociale, a formelor de activitate, deosebiri de comportament și ale caracteristicilor emoționale. Antropologii, etnografii și istoricii și alți specialiști de mult au stabilit relativitatea reprezentărilor „tipic masculine” și „tipic feminine”: ceea ce într-o societate se consideră în exclusivitate pentru bărbați (prin comportament, trăsătură de caracter), în altă societate este atribuit femeilor (M. Mead [37]; S. Bem [4]; S. de Beauvoir [3] etc.). Diversitatea de caracteristici sociale ale femeilor și bărbaților, identitatea caracteristicilor biologice ale oamenilor, permite să concluzionăm că sexul biologic nu poate explica deosebirile privind diversele roluri sociale, existente în diferite societăți. Diversitatea problemelor respective a generat apariția noțiunii de gen/gender, care include totalitatea normelor sociale și culturale pe care societatea le reclamă oamenilor în funcție de sexul lor biologic. Având drept reper sexul biologic, normele socio-culturale determină, în ultima instanță, calitățile psihologice, modelele de comportament, tipurile de activitate ale femeilor și bărbaților. A fi femeie sau bărbat în societate înseamnă nu numai să posezi anumite particularități biologice, ci să îndeplinești și anumite roluri de gen.

După cum a fost menționat, statutul și rolul se situează printre noțiunile centrale în teoria gender. Aceste poziții sunt legitimate social, fiind asigurate de un set de reguli formale și informale, de drepturi și îndatoriri pe care deținătorii lor trebuie să le respecte. Rolul ar

însemna aspectul dinamic al statusului, trecerea de la poziția abstract acreditată la comportamentul concret. Statutul, în calitate de sistem de prescripții sociale, este considerat uneori o variantă sau o etapă a rolului. Astfel, statutul ar fi totalitatea atitudinilor, opiniilor, reacțiilor comportamentale la care un individ se așteaptă din partea celorlalți față de o persoană ce deține o anumită poziție, iar rolul reprezintă așteptările celorlalți față de o persoană ce deține o anumită poziție, rolul fiind mai aproape de comportamentul concret (P. Iluț [12]).

S. Bem indică faptul că deosebirile între genuri deseori sunt condiționate de rolurile sociale segregate pe sex și de socializarea diferențiată, dar nu de cauze biologice. Socializarea copiilor se face în mod diferit de la vârstă mică în dependență de genul acestora, formându-le, astfel, bărbaților și femeilor diverse așteptări de-a lungul întregii lor vieți. Acel fapt că deosebirile de gen privind manifestarea agresivității, altruismului, emoțiilor și empatiei depind de normele de gen ale situațiilor sociale existente și că acestea se micșorează în măsura schimbării condițiilor sociale, indică la fel rolul important al factorilor sociali în formarea diferențelor de gen [27].

Rolurile de gen pot de la început să se manifeste, în virtutea deosebirilor de sex, în posibilitățile și capacitățile fizice ale femeii să hrănească pruncii. Însă aceste deosebiri nu justifică acea relație diferențiată între bărbați și femei care are loc în societatea contemporană. De exemplu, spre deosebire de bărbați, femeile rar ocupă posturi de conducere în societate, însă nu există mărturii absolute precum că bărbații îndeplinesc mai bine rolul liderului comparativ cu femeile. Deosebirile de gen privind capacitățile cognitive nu sunt atât de semnificative, ca să justifice pregătirea bărbaților și a femeilor la activitatea profesională diferită. Parafrazându-l pe Hubbard, se poate spune că posibilitățile oamenilor de a îndeplini social sarcini utile, a educa copiii și a stabili relații reciproce acceptabile, sunt limitate nu de factorii biologici, ci de practica economică și cea socială de discriminare [apud 28].

S. Bem scrie că, chiar dacă femeile și bărbații se deosebesc biologic în planul posibilităților și înclinațiilor lor, aceste deosebiri nu pot justifica acele deosebiri ale rolului pe care ei îl îndeplinesc în societate [27]. De exemplu, remarcă autoarea, dacă se afirmă că femeile posedă calități mai bune pentru a realiza educația comparativ cu bărbații, atunci ele ar trebui să fie psihiatri, dar nu secretare. Și chiar dacă bărbații sunt înzestrați cu capacități matematice mai mari decât femeile, aceasta nu explică faptul de ce un număr mare de femei, care au o înclinație evidentă în matematică, nu fac o carieră profesională, ce ar reflecta această înclinație. Chiar și persoanele care consideră că unele deosebiri de gen sunt provocate de deosebirile biologice între genuri recunosc că nu ar fi corect să se facă în baza acestora concluzia precum că deosebirile sunt inevitabile [27]. Astfel, П. Гальперин remarcă că prescrierea deosebirilor pe criteriu de gen la factorii biologici deseori duce oamenii la gândul că deosebirile sunt inevitabile, pe când aceasta, într-adevăr, nu confirmă că acestea sunt mari etc. În viziunea sa, pentru a înțelege natura umană, este important că copilul nu are predispoziții biologice comportamentale [apud 33].

Întrebarea despre educarea copiilor este mai dificilă, pentru că sarcina și alăptarea, ca funcții biologice ale femeii, ne duce la gândul că, spre deosebire de bărbați, femeii îi este dat de la natură să aibă grijă de copil. Însă, în pofida faptului că femeia este capabilă să-și alăpteze copilul, aceasta nu o înzestrează automat cu cunoștințe asupra faptului cum trebuie să îngrijească sau să educe copilul (există o mulțime de exemple la acest capitol). Modelele de comportament legate de îngrijirea copiilor pot fi învățate și bărbații sunt capabili să le aplice la fel ca și femeile. Chiar dacă nașterea și alăptarea copilului contribuie la apariția atașamentului lui față de mamă, copiii pot și se vor atașa de tații care participă la îngrijirea acestora; la fel și tații care îngrijesc de copiii lor mici au un atașament mai mare față de aceștia [27; 5; 36].

Din literatura de specialitate se conturează ideea că, chiar dacă există o temelie biologică a comportamentului uman, trebuie contestat rolul determinant al acesteia asupra valorilor general umane. Aces-

tea sunt principii importante care presupun că inegalitatea de gen, deosebirile de gen și rolurile sociale raportate la gen nu sunt condiționate inevitabil biologic și pot fi schimbate o dată cu transformarea contextului social. Dispersarea genurilor rezultă din: separarea obligațiunilor pe criteriu de gen, a reprezentărilor precum că diferențele de sex contribuie la adaptarea mai bună a femeilor și a bărbaților la diferite activități, ideile privind superioritatea bărbaților în raport cu femeile, aspecte diferite ale vieții bărbaților și femeilor etc. Inegalitatea de gen se manifestă în remunerarea mai mică a muncii femeilor, a statutului mai jos al acestora și repartizarea neproportională a obligațiunilor casnice și de îngrijire a copiilor, chiar și în cazul când lucrează ambii soți. O societatea echitabilă de gen cere renunțarea la reprezentarea precum că diviziunea tradițională a obligațiunilor între genuri este naturală și stabilă. Egalitatea genurilor presupune egalitate în drepturi și șanse pentru bărbați și femei.

Cele expuse mai sus constituie subiectul discuțiilor controversate și din cadrul *științei filosofice*. Practic, în toate școlile și concepțiile filosofice începutul feminin și masculin sunt considerate ca fiind în contradicție, deși principiile ontologice și gnosiologice se află în interrelații: masculinitatea simbolizează spiritualitatea, divinitatea, culturalitatea, raționalitatea și universalitatea, iar feminitatea – naturalul, fizicul, iraționalul și particularul.

O. Voronina consideră că drept bază pentru filosofia vest europeană servește principiul fenomenologic al dualismului spiritului și corpului, intelectului și sensibilității în mod specific legat de simbolismul de gen, când multe din categoriile filosofice nelegate de gen se schimbă cu alt sens [29].

Astfel, Platon presupunea că familia individuală și „soțiile proprii” (ce reprezintă proprietatea cetățenilor – bărbaților) încurcă funcționării ideale a statului. Soluția o vedea în potolirea „erosului feminin” doar pe calea deprinderii familiei, introducerea instituției femeilor comune, educația socială „comună” a copiilor de către bărbați și femei [40]. Aristotel considera că bărbatul „după natura sa este mai

sus, iar femeia – mai jos și de aceea primul conduce, iar a doua este condusă, este subalternă”. Respectiv, societatea era divizată în două sfere separate și subordonate – politicienii (politika) și munca casnică (oikonomika). Misiunea sferei a doua, celei mai inferioare – munca casnică – este de a sluji satisfacerii necesităților trupesti ale bărbaților, pentru ca ei, eliberați de responsabilitățile de zi cu zi, să aibă ocazia de a se dedica sferei superioare – vieții politice [25].

Ideile menționate au marcat pentru o perioadă îndelungată de timp tratarea sexistă a capacităților și predestinației bărbaților și femeilor în societate.

În *filosofia creștină*, masculinitatea și feminitatea exercită o funcție simbolică – culturală, fiind determinate prin prisma comparativă una „mai bună” decât cealaltă, conceptele fiind ierarhizate între ele. În lucrarea „Trebuie omul să-și iubească propria mamă mai mult decât propriul tată?”, Toma de Aquino (Saint Thomas Aquinas) susține ideea că bărbatul reprezintă ființa spirituală, iar femeia - ființa materială, respectiv bărbatul este mai perfect decât femeia. Chiar și sufletul femeii este mai inferior comparativ cu sufletul bărbatului [apud 29]. În epoca scolastică se formează ideea despre caracterul absolut al puterii patriarhale: divinitatea – asupra omenirii, monarhia – asupra supușilor și masculinitatea – asupra femeilor și copiilor.

Dacă *filosofia antică* a pus bazele diferențierii raționalului și naturalului, masculinității și feminității în calitate de simboluri culturale, atunci în Lumea Nouă se dezvoltă ideea despre opoziția polară, contrară spiritului și fizicului, raționalului și naturalului, cunoscutului și necunoscutului. Anume atunci, consideră mulți cercetători, reprimarea materialului, fizicului și corpului, simbolicului feminin devine un principiu de sistematizare a gândirii vest europene (O. Воронина [29]).

În epoca Iluminismului are loc transformarea statutului filosofic al problemei începutului masculin și feminin. Dacă mai devreme el era abordat, în principiu de pe poziții metafizice, acum devine în mare măsură obiectul analizei filosofilor interesați de problemele organizării sociale și a drepturilor omului. Între timp, pentru prima dată

a fost pusă în discuție problema egalității femeilor, deși era rezolvată destul de contradictoriu. Pe de o parte, Voltaire a observat atitudinea incorectă față de femei; Diderot a scris despre severitatea legilor de familie, în baza cărora femeile sunt considerate fără intelect; Montesquieu insistă asupra ideii că femeile pot și trebuie să participe la viața socială; Helvetius pleda pentru îmbunătățirea nivelului de instruire a femeilor; Condorsie susținea faptul că progresul moral al umanității, bazat pe raționalitatea sa, va conduce la egalitatea femeilor și bărbaților [apud 29]. Pe de altă parte, nimeni dintre iluminiști și umaniști nu susțineau ideea de a delega femeii drepturi politice și civile. Chiar și J.J. Rousseau excludea femeile din sfera de influență a societății civile și a dreptului, utilizând ideologia predestinării fizice a femeilor. El afirma că doar bărbatul, ce posedă intelect și nu este legat (în comparație cu femeile) de natură, devine ființă morală și cetățean; femeia, identificată drept natură, este o ființă moral inferioară comparativ cu bărbatul [19].

Heghel considera existența lumii inferioare feminine drept parte componentă a societății care permite bărbatului să se realizeze ca personalitate ce posedă autoconștiință și care se conduce de norme etice. Bărbații, comparativ cu femeile, lucrează pentru „universal” și „etic”. Femeile se pot adapta la viața etică doar transformându-și emoțiile, orientându-le către soțul concret și copiii săi în a slujii principii Familiei, Soților și Copiilor. Dar aceasta duce la apariția conflictului dintre masculin /universal și feminin /familiar. Femininul, devenind pericol pentru societatea civilă, trebuie reprimat și constrâns în sfera privată/ particulară [11].

Și, deoarece, după cum a fost demonstrat mai sus, în filosofie, intelectul și rațiunea erau considerate calități ce aparțin doar bărbatului, aceasta a dus la afirmarea latentă a androcentrismului și masculinității în calitate de principii sistemice a configurării concepțiilor filosofice metafizice. Însăși premisele dezvoltării cunoașterii teoretice, standardelor sale de „obiectivitate”, „raționalitate” și „universalitate”, fiind asociate cu masculinitatea, necesită excludere din canoanele

cognitive a tot ce este înțeles ca fiind irațional, emoțional, natural, fizic, particular, adică simbolic, având sens de feminin. De facto, nici una din concepțiile filosofice tradiționale examinate mai sus nu ieșea din granițele dualismului masculinului / rațional și femininului / emoțional. Cu alte cuvinte, simbolismul de gen se dovedește a fi unul dintre factorii de formare a filosofiei tradiționale etice ca sistem de dezvoltare a cunoașterii despre lume [29].

Religia reprezintă una din resursele importante de fundamentare a rolurilor de gen (T. Барчунова [30]). Abordarea prin prisma de gen a problematicii religioase se prezintă drept una deloc simplă. În viziunea specialiștilor din domeniu, analiza regimului de gen (noțiunea lui R. Connell) a organizațiilor religioase este posibilă ori din interior – de pe poziția celor credincioși, ori de pe poziția unui supraveghetor, ce nu aparține de religia respectivă. Astfel, descrierea regimului de gen din interior nu presupune critica sau revizuirea sistemului existent, acesta fiind fundamentat atât prin intermediul scrierilor duhovnicești cât și prin tradițiile constituite.

Spre exemplu, în opinia specialiștilor de gen, acoperirea corpului și a feței femeii musulmane poate fi interpretată drept caracteristică a exploatării și pasivității acesteia (respectiv, scoaterea hidjabului / ceadrei – drept modalitate de eliberare a femeii), pe când din perspectiva femeii aceasta poate reprezenta o componentă a identității naționale și religioase a acesteia, a purității corporale și morale. De cele mai dese ori, dezbaterile rolurilor de gen tradiționale consfințite prin religie, din interiorul sistemului religios, este văzută în calitate de provocare, primejdie pentru moralitatea religioasă și ordinea socială. În acest sens, poate apărea contradicția dintre lupta pentru drepturile persoanei discriminate (în viziunea experților de gen), pe de o parte, și, pe de altă parte, principiului libertății conștiinței și respectului față de credința altor persoane.

Abordarea prin prisma de gen a religiei presupune analiza unor elemente de bază: credința, ritualurile, experiența religioasă, modalitățile de organizare a comunităților religioase, existența ființei umane

(menirea și normele comportamentale) etc. Studiile de gen indică existența mai multor situații controversate între aspectele teoretico-religioase și interpretările, practicile religioase reale. Astfel, unii autori indică asupra existenței în textele biblice a unei simetrii de gen mai mare decât se putea aștepta, având în vizor condițiile istorice de apariție ale acestora. În același timp, rolurile și etica de gen sunt condiționate de interpretările asimetrice ale textelor neutre de gen. În viziunea cercetătoarei T. Барчунова restricțiile și recomandările adresate femeilor sunt mai des întâlnite și aplicate comparativ cu cele față de bărbați [30].

În ultimii ani tot mai mulți specialiști denotă interes sporit față de analiza religiei prin prisma de gen (E. S. Florenza, R. R. Ruether, A. Manolache etc., *apud* [14]), fiind propusă atât abordarea critică cât și tratarea pozitivă a imaginii / poziției femeii în religie (M. Oglice [16]).

În opinia mai multor specialiști, interpretarea credinței drept „încredere în necunoaștere” este una neutră prin prisma de gen. De la bun început, religiile, cum sunt budismul, iudaismul, creștinismul, islamul presupuneau că eliberarea și renașterea spirituală, datorită credinței, este accesibilă în mod egal oricărui om, indiferent de sex. Specialista în cultura musulmană A. Шиммель evidenziază rolul important al credinței puternice a femeilor musulmane în constituirea comunității musulmane [*apud* 26].

În Biblie nivelul de spiritualitate nu se pune în dependență directă de sexul persoanelor. Elocvente în acest sens sunt cuvintele apostolului Pavel: „Nu mai există deja iudeu, nici păgân; nu este rob, nici liber; nu este de sex masculin, nici feminin; deoarece toți sunteți un tot întreg în Isus Hristos” [2, 3: 21]. În viziunea specialiștilor, egalitatea de gen a credincioșilor se regăsește în descrierile paralele și simetrice, adresate bărbaților și femeilor. Referindu-se la credința bărbaților și femeilor, apostolul Pavel își construiește ideile în mod simetric: „...un bărbat necredincios este consfințit de soție (credincioasă), și soția necredincioasă este consfințită de soț (credincios)”

[2, 7: 14]. Sau: „... nici soțul fără soție, nici soția fără soț, în Dumnezeu. Deoarece după cum soția de la soț, așa și soțul prin soție; toți – de la Dumnezeu” [2, 11: 11–12].

Paralel, se observă schimbarea modalității de expunere a lui Pavel spre una asimetrică, ierarhică, cu referire la descrierea normelor de relaționare socială: „Doresc... să știți, că oricărui soț cap îi este Hristos, cap al soției este soțul, iar Dumnezeu este capul lui Hristos. <...> Nu soțul este pentru soție, ci soția este pentru soț. De aceea soția și trebuie să poarte pe cap semnul puterii, pentru Ingeri» [2, 11: 3; 8–9]. În așa mod el justifică faptul că în timpul molitvei femeia trebuie să-și acopere capul, iar bărbatul – nu.

Referindu-ne la citatul considerat sacral pentru iudei și creștinii de toate curentele (catolici, ortodocși și protestanți): „Și a creat Dumnezeu omul după chipul Său, după chipul Domnului l-a creat; a creat bărbatul și femeia” (1: 27), constatăm că acest text acoperă două poziții importante: crearea lumii și valoarea persoanei, condiționată de faptul, că omul a fost creat după chipul Domnului.

Consecințele sociale ale unor astfel de interpretări sunt deosebit de serioase în fundamentalismul religios, unde reglarea relațiilor de gen se manifestă prin control total, intervenție grosolană în viața privată, și poate duce la consecințe tragice. Paradoxul controlului total asupra relațiilor de gen constă în faptul că în calitate de victime se prezintă ambele genuri, în pofida situației că, de obicei, la suprafață anume femeia este obiectul principal al unui astfel de control (Т. Барчунова [30]). În unele țări, în dependență de dominantă cultural-religioasă, femeilor le este prescris să se abțină de la studierea limbilor străine, să iasă de una singură în locurile publice, să se adreseze la instituțiile medicale publice (cazuri de fundamentalism islamic în Afganistan), să utilizeze contraceptive etc. Canoanele bisericii oficiale au „conservat” un șir de relații arhaice, specifice pentru etapa istorică de dezvoltare, când religia respectivă era în proces de constituire (când femeile, în principiu, erau excluse din viața publică).

În același timp, în pofida faptului că biserica este o instituție socială puternic conservativă [30], totuși rolurile bărbaților și femeilor se schimbă treptat. Uneori aceste transformări apar în legătură cu trebuințele de adaptare a comunităților religioase la mediul social exterior în schimbare. Acest lucru se poate întâmpla, de exemplu, în condițiile migrațiunii spre un mediu social mai liberal. Drept exemple elocvente pot servi evoluția poziției femeii în structura bisericii, cum sunt cântărețele din corul bisericii, lucrul de contabilitate, educatoare etc., care în istoria bisericii ortodoxe au fost restricționate. În unele grupuri religioase, cum sunt cele ale protestanților, femeile tot mai mult sunt acceptate în poziții de preoți, având responsabilități și împuterniciri egale.

Astfel, constatăm că viziunile influenței de gen asupra spiritualității sunt în egală măsură diverse. Cu toate acestea, este acceptat faptul că imaginea patriarhală asupra femeii a fost deformantă și distorsionantă, în timp ce diferențele dintre genuri au fost accentuate, astfel încât să se afirme superioritatea masculină [14].

Ideile invocate mai sus vin să confirme traversarea unui lung și controversat drum de constituire a viziunilor și interpretărilor asupra feminității/masculinității, asupra rolului bărbatului și femeii în societate, cu referire la dimensiunea socială a fenomenului abordat.

În contextul acestor reflecții putem preciza că în limitele *teoriei construirii sociale a genului*, genul este interpretat ca fiind un model de organizare a relațiilor sociale dintre femei și bărbați, care nu numai că poate caracteriza comunicarea interpersonală și interacțiunile în familie, dar și determină relațiile sociale ale acestora în instituțiile de bază ale societății (dar la fel determinată sau construită de către ei). Această abordare se bazează pe două postulate:

- 1) genul se construiește pe calea socializării, repartizării muncii, sistemului rolurilor de gen, familie, mass-media;
- 2) genul este format și de însăși indivizi – la nivelul conștiinței lor (identificarea de gen), acceptarea normelor și rolurilor înaintate de

societate (în vestimentație, maniera comportamentală etc.) [43].

Abordarea socială a genului invocă specificarea mai multor termeni relevanți: identitate de gen, ideologie de gen, rol de gen, stereotip de gen etc. Când se naște un copil, în primul rând, este determinat sexul biologic al acestuia – e fată sau băiat. Începe procesul de formare a identității de gen. *Conceptul de identitate de gen* se referă la formatul când omul conștientizează legătura cu determinările culturale ale masculinității și feminității. Genul este rezultatul construirii identităților de gen. Printre factorii decisivi formării identității de gen sunt specificați: părinții; jocurile și jucăriile; cărțile și revistele pentru copii; cărțile și revistele pentru adulți; televiziunea; publicitatea.

Ideologia de gen reprezintă sistemul de idei cu ajutorul cărora diferențele de gen și stratificarea de gen obțin justificare socială, inclusiv și din punct de vedere al diferențelor „naturale” sau convingerilor supranaturale. Diferențierea de gen este procesul în care diferențelor biologice dintre bărbați și femei li se atribuie semnificație socială.

Rolul de gen reprezintă expectanțele sociale, ce rezultă din ideile ce vizează genul, totodată și comportamentul sub formă de limbaj, maniere, vestimentație și gesturi; complexul de reprezentării privind comportamentul acceptat pentru reprezentantul sexului dat. Rolurile de gen fac parte din multiplele roluri sociale, un set de modele de comportare pentru femei și bărbați, un sistem de prescripții, expectanțe sociale caracteristice fiecărui gen în parte.

În calitate de indicator important al dezvoltării sociale se prezintă și *stereotipurile de gen* – convingerile, ideile, credințele pe care le au oamenii dintr-o societate în privința atributelor și așteptărilor comportamentale ale bărbaților și femeilor. *La nivel de societate*, stereotipurile de gen, orientând bărbații și femeile spre strategii de viață și modalități de autoafirmare diferite, condiționează și determină poziții sociale inegale pentru bărbați și femei. *La nivel de relații interpersonale* stereotipurile de gen impun bărbații și femeile să construiască relații inegale, de subordonare, complementare, în cadrul cărora bărbații, în virtutea deținerii unui statut social mai înalt, exercită rolul de lider și

ocupă o poziție dominantă.

Construirea socială a genului, devenind obiect de cercetare, impune examinarea atentă a procesului de construire a genului prin influența instituțiilor de socializare, repartizarea muncii, familia, mass-media. Temele de bază se dovedesc a fi rolurile de gen și stereotipurile, identitatea de gen, problemele stratificării genului și inegalității sociale.

Examinând socializarea timpurie de gen, cercetătorii constată că aderarea copiilor la o anumită identitate de gen, „include” procesul de autoreglare (inclusiv formarea motivației și trăsăturilor psihologice) și monitorizare (dirijare și control) a propriului comportament și a comportamentului altora în corespundere cu matricea identității de gen. Astfel, genul/gender reprezintă un mecanism puternic, care produce, dezvoltă și legitimează alegerea și hotărârile prescrise categoriei apartenenței de gen. Înțelegerea cum într-o situație socială apare genul, permite clarificarea mecanismului de menținere a structurii sociale la nivelul interacțiunii indivizilor și identificarea mecanismului de control social, care asigură existența sa.

În calitate de argument în favoarea genului ca o construcție socială ne servesc și rezultatele investigațiilor științifice ale antropologilor, care au depistat la diverse popoare cu diferite culturi diferențe semnificative ale scenariilor de roluri feminine și masculine [37].

În limita *teoriei construcției sociale a genului* sunt analizați noi termeni: tehnologiile de gen, modalitatea, mecanismele, canalele de formare a genului și consolidarea identificărilor corespunzătoare. Tehnologiile de gen sunt mecanismele discursive, care acordă și reglementează formele și stadiile de constituire a genului, demonstrând că sexul devine un produs ideologic. Momentul cheie în mecanismul discursiv intervine prin „politica reglementării”, „propagandă”, „publicitate” și „ideologie”. Astfel, genul, aflându-se în sfera controlului ideologic, el însuși reprezintă din mai multe aspecte un produs ideologic.

Conceperea genului ca fiind o categorie de stratificare permite ierarhizarea relațiilor sociale dintre bărbați și femei, invocând categoria

genului. Stratificarea de gen este procesul cu ajutorul căruia genul devine stratificarea (clasificarea) socială de bază, iar interpretarea diferențelor dintre genuri sunt evaluate sistematic. Pe lângă gen, asemenea categorii mai sunt și clasa socială, rasa, vârsta. J. Scott a fost inițiatorul ideii de a considera genul în rețeaua altor categorii de clasificare. Sexul, clasa socială, rasa și vârsta reprezintă variabilele fundamentale care determină sistemul de gen [apud 43].

Aceste idei le dezvoltă și T. de Lauretis, care consideră genul un proces complex, în cadrul căruia se construiește social-formativ subiectul, trecând prin construirea diferențelor de sex, legate, la rândul lor, de diferențele de rasă, etnie și sociale [apud 43].

În viziunea mai multor autori, trecerea de la analiza în termeni de roluri de gen la cea în termeni de stratificare de gen a însemnat trecerea de la considerarea inegalităților dintre femei și bărbați ca rezultat exclusiv al socializării de gen la explicarea acestora, în primul rând, ca rezultat al structurilor instituționale care dezavantajează femeile [14].

La analiza problemelor genului cercetătorii au descoperit pe lângă aspectele biologic și social și pe cel de-al treilea, simbolic sau cultural. *Interpretarea genului ca fiind metaforă culturală* ne conduce spre constatarea faptului că masculinul și femininul la nivel ontologic și gnoseologic există ca elemente ale succesiunii simbolico-culturale:

- masculin – rațional – moral/spiritual – divin – cultural;
- feminin – sensibil – corporal – păcătos – natural.

Spre deosebire de aspectul biologic al genului, în alte două straturi ale sale – social și simbolico-cultural – se conțin orientări valorice neevidente, formulate în așa fel încât totul, determinat ca fiind „masculin” sau identificat cu acesta, este considerat pozitiv, important și dominant, iar cele determinate ca fiind „feminin” – negative, secundare și subordonate. Aceasta se manifestă nu numai în faptul că, propriu-zis, bărbații și predicatele masculine sunt dominante în societate. Multe fenomene și concepte, neavând legătură cu genul (natura și cultura, sensibilitatea și raționalitatea, divinul și pământescul și altele) prin succesiunea simbolico-culturală existentă, se identifică cu „mas-

culinul” și „femininul”. Astfel, se constituie o ierarhie, o subordonare chiar în interiorul acestor două concepte, în afara genului. Pe lângă aceasta, multe fenomene și concepte achiziționează o nuanță de gen /gender. Pentru desemnarea esenței simbolico-culturale a „femeiescului” și „bărbătescului”, teoreticienii feminisți utilizează, de obicei, termenii „feminin” și corespunzător „masculin” [43].

Studiile au demonstrat că metafora genului îndeplinește rolul factorului cultural-formativ. Cu alte cuvinte, asimetria de gen reprezintă unul din factorii de bază în formarea culturii tradiționale apusene, înțelegând ca fiind sistemul de formare a cunoștințelor despre lume (О. Воронина [43]). Construirea genului în așa mod înseamnă, de fapt, producerea diferențelor dintre băieți și fete, bărbați și femei, a diferențelor care nu sunt nici naturale, nici esențiale, nici pur biologice. Din cele relatate pe parcurs constatăm că apartenența de gen a individului este ceea ce omul realizează în procesul de interacțiune cu alți oameni.

În contextul celor expuse mai sus, putem constata că valorizarea categoriei genului și dezvoltarea studiilor de gen au deschis noi posibilități în analiza culturii și societății din perspectiva feministă /de gen. Opoziția masculinului și femininului pierde din vedere trăsăturile biologice, accentul fiind plasat de la critica la adresa bărbaților spre descoperirea mecanismelor interne de formare a culturii apusene. În acest sens, se impune reevaluarea accentelor menționate în direcția depășirii contrapunerii categorice a masculinității și feminității.

Introducerea dimensiunii de gen în științele socio-umane prezintă mari posibilități pentru schimbarea valorii culturii. Teoria construcției sociale a genului și înțelegerea genului ca o categorie de stratificare corelată cu categoria rasă, clasă socială și vârstă este utilizată mai mult în științele sociale – sociologie, psihologie, pedagogie, economie, demografie. Genul ca metaforă culturală, teoria deconstrucției genului se valorizează în științele umanitare – filosofie, istorie, literatură, culturologie. Această diferențiere este mai mult convențională, fiind abordată concomitent din mai multe perspective.

Problema abordării de gen a cunoașterii socio-umane în esență reprezintă mult mai mult decât însăși apariția unei noi teorii [43]. În viziunea unor autori, aceasta reprezintă o nouă teorie, acceptarea căreia uneori este legată de schimbarea orientărilor valorice ale oamenilor și reevaluarea multor atitudini obișnuite (Л. ШТЫЛЕВА [46]). În acest sens, se propune o nouă paradigmă a echității de gen, care promovează *relațiile parteneriale de gen în locul celor patriarhale* (Tabelul 8.1, adaptat după L. Handrabura [8]).

Tabelul 8.1. Corelarea relațiilor patriarhale și parteneriale de gen

Relații patriarhale de gen	Relații parteneriale de gen
– relații de dominare – supunere: persoana care domină – bărbatul, persoana care se supune – femeia	– relații de reciprocitate între persoane libere și autonome; bărbatul și femeia sunt parteneri egali
<i>În plan logic:</i> – este logica lui „sau-sau”	<i>În plan logic:</i> – logica lui „și-și”, a demersului în comun
<i>În plan moral:</i> – morala lui „se cuvine ca...”: cel care face norma poate fi doar bărbatul, înzestrat cu rațiune și apt de a discerne; femeia poate fi doar obiect al moralei, cea care se supune; – se aplică morala dublului standard (norme diferite, tratament inegal de gen); – legiuitorul este autoritatea masculină care face legea, norma, astfel încât aceasta să fie în avantajul său.	<i>În plan moral:</i> – morala „convenirii”, a înțelegerii, fiecare partener aduce ceva personal în relația, care se construiește astfel încât și EL, și EA sunt atât subiect, cât și obiect; – se aplică morala standardului unic, al tratamentului egal de gen; – acțiunea este afirmativă; – legiuitorul, femeie sau bărbat, face legea <i>în baza principiului egalității de gen</i> .
<i>În plan valoric:</i> – între genuri nu este loc pentru echitate – un gen (masculinul) este superior celuilalt (femininul) – bărbatul este capul familiei	<i>În plan valoric:</i> – cele două genuri sunt parteneri egali – toleranța, respectul – încredere în sine, respect față de sine și față de celălalt

Relații patriarhale de gen	Relații parteneriale de gen
<i>În planul acțiunii:</i> – autoritatea (masculinul) dictează, execută ceea ce i se cere și ceea ce „se cuvine” – EL-EA există fiecare în parte, nu există NOI	<i>În planul acțiunii:</i> – se comunică, se negociază, se decide împreună și de comun acord – EL și EA devin împreună NOI

➤ Abordarea genului din perspectivă pedagogică

Experții din domeniu afirmă că feminismul este cel care a introdus în dezbaterea publică și academică problematica sexismului în educație, contribuind la cunoașterea situației și la îmbunătățirea acesteia (M. Miroiu [14] etc.). Inovatoare sunt considerate pedagogiile feministe, bazate pe angajament și identificare cu grupurile subordonate și opresate în căutare de dreptate și emancipare, pedagogii care s-au conturat în strinsă legătură cu apariția și dezvoltarea studiilor despre femei. În general, pedagogiile feministe critică rolul autoritar al profesorului, reevaluând relația student – profesor și, din perspectiva problematicii de gen, pun accent pe experiențele personale ca sursă importantă de cunoaștere (învățare experiențială), problematizează în mod programatic conceptul de diferență, folosesc preponderent tehnici și metode de predare-învățare de tipul dublei viziuni în cunoaștere, predare implicată, relațională, cu accent pe interacțiune, co-producere și co-reproducere de cunoaștere etc. [14; 21 etc.].

Un alt termen invocat este „*pedagogia de gen*”, care a fost concepută din pedagogia feministă (О. Шнырова[47]). În același timp, trebuie menționat faptul că la etapa actuală majoritatea autorilor apelează la termenul „pedagogiei de gen” invocând conținuturi asemănătoare, dar cu unele specificări. Pedagogia de gen este tratată drept complexitate a abordărilor speciale a educației când fetele și băieții se pot simți confortabil; aceasta fiind orientată spre deconstruirea ob-

stacolelor tradiționale culturale în dezvoltarea potențialului persoanei în funcție de sexul acesteia, crearea condițiilor relevante pentru autorealizarea maximă a elevilor în cadrul procesului educațional (Л. ШТЫЛЕВА [46]).

În context similar este abordat termenul „*pedagogie de gen responsabilă*”. Printre elementele structurale ale unei astfel de pedagogii sunt specificate: metodologia de instruire (atenție față de necesitățile fetelor și băieților în clase și în afara lor); limbajul utilizat în clasă; relațiile dintre elevi-profesori și elevi-elevi; mediul fizic de gen al școlii; dimensiunea de gen a curriculumului, a materialelor didactice etc. Putem vorbi de pedagogie de gen responsabilă atunci când școlile promovează un mediu liber de constrângeri pe criteriu de gen, care la moment afectează negativ calitatea educației și performanțele, realizările fetelor [48].

În acest sens, un rol aparte revine analizei relației dintre teoria gender și procesul educațional, dat fiind faptul că educația este unul din factorii de bază ai socializării omului, evoluției de la individ la personalitate.

Educația este un proces de mare importanță socială. Reieșind din funcțiile sale, educația vehiculează, în primul rând, experiența socială, fiind în acest context angajată în formarea personalității complex dezvoltate pentru progresul social ce este legat de toate domeniile culturii. În același timp, educația are funcții formative privind conduitele de rol (de elev, de membru al unei organizații, de medic, profesor, chimist etc.) și totodată de statut (elev, medic, inginer, foarte bun, mediocru sau slab).

Misiunea educației și a instituțiilor sale (instituții preșcolare, școli, colegii, universități ș.a.) nu-i deloc simplă și univocă cum pare la prima vedere. Pe de o parte, educația în sensul larg al cuvântului reprezintă socializarea copilului, adică antrenarea lui de a trăi în societate, de a se conforma regulilor sociale. Aceasta poate fi realizată, în primul

rând, prin influențe asupra naturii interioare a individului – motivele, idealurile, concepțiile și principiile acestuia, care duc la formarea modului de viață respectiv.

Pe de altă parte, misiunea educației constă în dezvoltarea armonioasă a personalității, crearea condițiilor pentru autorealizarea și autoactualizarea acesteia. Autorealizarea personalității presupune o autoexprimare deplină, realizarea maximă a resurselor individului, ceea ce presupune educația de gen. Autorealizarea este condiționată de premisele favorabile social-istorice și educație / instruire.

Socializarea fetelor și băieților, care poate fi identificată drept proces de „interiorizare” a normelor și valorilor societății, deprinderea rolurilor sociale, reprezintă procesul includerii acestora în societate. Dar acest proces decurge în mod diferit la copiii de sex diferit. Analiza acestuia impune cercetătorii din pedagogie și psihologie să analizeze și să ia atitudine față de concepțiile de bază – a celei biologice („determinismul biologic”) sau a condiționării sociale a comportamentului persoanei în dependență de sex: toți înțeleg că omul este o ființă biosocială, dar în centrul atenției mai rămâne a fi dilema ponderii biologicului sau socialului.

Adeptii *abordării sociale* a dezvoltării copiilor în dependență de gen combat diferențierea oamenilor în două sexe (care pare a fi absolut naturală) și repartizarea rolurilor sociale ale femeilor și bărbaților „ca fiind natural determinate”. Aceștia dau prioritate influenței sistemului educațional asupra copilului, considerând că sexul persoanei dat de Natură / Dumnezeu reprezintă numai o premisă de „înscriere” a fetelor și băieților la un gen sau altul, dar determinantă este influența societății. Statutul bărbatului și al femeii se dobândește în procesul de socializare de gen. Cel mai bine această idee a fost exprimată prin aforismul S. de Bouvoire: „Nu te naști, ci devii femeie” [3].

Procesul socializării de gen „pornește” mecanismul biologic – sexul copilului, dar rolurile de gen asimilate se pot baza nu numai

pe reprezentările tradiționale vizavi de comportamentele rigide și particularitățile psihologice atribuite unui sex sau altui, dar și pe androginie (О. Ключко [31]). După cum a fost menționat anterior, noțiunea de „androginie” este atribuită situațiilor când rolurile de gen devin flexibile și permit persoanelor de gen feminin și masculin să se comporte în conformitate cu particularitățile individuale, detașându-se de prescrierile tradiționale. Astfel, și fetele, și băieții, și femeile, și bărbații pot fi mai emotivi și nu prea independenți și dependenți, mai mult sau mai puțin comunicabili, mai siguri pe sine sau mai puțin, mai duri sau mai blânzi etc. Investigațiile au demonstrat că persoanele de tip androgin mai ușor se adaptează la viață și mai rar sunt supuse stresurilor legate de conflictele de gen [34].

Perioada socializării primare este legată și de mecanismele subconștiente și pasive de asimilare a culturii, în timp ce socializarea secundară presupune conectarea mecanismelor cognitive, inclusiv a mecanismului concret de asimilare și transformare a valorilor culturale și posibilitatea de transformare creativă a mediului. Identitatea primară de sex se dobândește, în opinia psihologilor, în copilăria timpurie [31; 36]. La vârsta de 3 ani copiii, de obicei, destul de sigur conștientizează că sunt indivizi ai sexului feminin sau masculin [30]. Identitatea de gen se formează începând cu vârsta de 3–5 ani, iar mai departe are loc dezvoltarea acestora și completarea grație experiențelor de viață. Stabilirea identității de gen trece prin perioade sensitive la vârstele de 5–7 ani, 12–15 și așa mai departe (О. Ключко [31]).

Viața a demonstrat că transformările mai ușoare și mai stabile au loc în cazurile când există modele pozitive comportamentale, când tinerii pot sesiza comportamente ale bărbaților și femeilor cu experiență de viață.

Studiile psihologilor (Л. Попова *apud* [31]; И. Клецина [34; 41] etc.) confirmă faptul că anume perioada de pubertate (12–15 ani) se prezintă drept una critică de „frânare” a strategiilor de viață ale fetelor și băieților, diminuarea aspirațiilor acestora, perioadă care

coincide cu etapa de maturizare și de construire a feminității și masculinității, adică dobândirii identității de gen. La această etapă fetele și băieții devin, în special, sensibili și „educabili” în raport cu modelele de masculinitate și feminitate, propuse de cultura societății care-i înconjoară. Experții recunosc că societatea, rămânând patriarhală în esență, exercită prin diverse instituții sociale o presiune puternică asupra personalității fiecărui adolescent, cultivându-le un tip concret de relații de gen și le impune modele de gen, stereotipuri naționale ale „feminității” și „masculinității”. Pentru adolescenți această perioadă reprezintă o etapă importantă în viață. Pe de o parte, aceștia „îmbibă” mesajele mediului, pe de altă parte, simțul de percepere este destul de flexibil, fapt ce permite influențarea extinderii reprezentărilor de gen ale acestora, schimbarea accentelor de pe sex pe personalitate. Anume la vârsta adolescentină are loc socializarea secundară de gen, legată de psihofiziologia maturizării sexuale, la fel și de stabilirea identității de sex în sens social, caracterizată cu noțiunea specială – identitatea de gen. Drept etapă importantă în socializarea secundară se atestă vârsta între 17–25 de ani, când se formează concepția despre lume, reprezentările referitoare la propria persoană, locul în societate și sensul vieții.

Importanța agenților de socializare este diferită la diverse etape de viață. La etapa prunciei și copilăriei (socializarea primară) rolul principal revine familiei, semenilor, mass-media, școlii etc. Pe parcursul socializării secundare, deosebit de importante devin instituțiile de învățământ, diverse organizații obștești, mass-media etc. Anume în această perioadă se formează mediul care este acceptat de individ, cu care acesta se identifică.

Astfel, se atestă necesitatea reevaluării normelor și pozițiilor sociale referitoare la relațiile familiale, rolurile de gen, pregătirea tinerilor pentru viața de familie. O analiză profundă necesită și procesul de transformare al valorilor de viață și a bărbaților, și a femeilor.

Sarcini pentru reflecții / lucrul individual / în grup:

1. Identificați abordarea genului din perspectivă biologică în raport cu domeniul științific de cercetare.
2. Determinați abordarea genului din perspectivă psihologică în raport cu domeniul științific de cercetare.
3. Analizați abordarea genului din perspectivă socială în raport cu domeniul științific de cercetare.
4. Specificați abordarea genului din perspectivă pedagogică în raport cu domeniul științific de cercetare.
5. Exemplificați teoriile și perspectivele de abordare a genului în raport cu tema de cercetare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. A Glossary of Feminist Theory. Co-published in the United States of America by Oxford University Press Inc., New York, 2000. 360 p. ISBN 9780340762790.
2. Biblia. București: Institutul Biblic și de Misiune Ortodoxă al Bisericii Ortodoxe Române, 1989. 198 p.
3. BEAUVOIR, SIMONE DE. Al doilea sex. București: Ed. Univers, 1998. 294 p. ISBN 973-34-0465-9.
4. BEM, S. Sex typing and androgyny. În *Journal of Personality and Social Psychology*. 1975. N. 31. p. 634–643.
5. BOSTAN D., BODRUG-LUNGU, V., Psihopedagogia familiei. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2018. 193 p. ISBN 978-9975-142-28-1.
6. CHODOROW, N. The reproduction of mothering. Psihoanalysis and the sociology of gender. Berkeley: University of California Press, 1999. 283 p. ISBN 9780520221550.
7. Dicționar de sociologie. Oxford. Editat de G.Marshall. București: Univers Enciclopedic, 2003. 710 p.
8. Educație pentru echitate de gen și șanse egale: Auxiliar didactic pentru profesori și elevi / L. Handrabura, V.Goraș-Postică. Chișinău: PRO DIDACTICA, 2007. 160 p. ISBN 9789975985086.
9. FREUD, S. Studii despre sexualitate. Opere Esențiale, vol. 5. București: Editura Trei, 2010. 384 p. ISBN 978-606-4001-02-3.
10. GILLIGAN, C. In a different voice. Psychological Theory and Women's Development. Harvard University Press, 2016. 216 p. ISBN 9780674970960.

11. HEGEL G., Fenomenologia Spiritului (trad. Virgil Bogdan). București: Editura Academiei Republicii Populare Române, 1965. 467 p. OCLC 488524518.
12. ILUȚ, P. Sociopsihologia și antropologia familiei. Iași: Polirom, 2005. 292 p. ISBN 973460077X.
13. KOHLBERG, L. Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization. In D.A. Goslin, ed., *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rand McNally, 1969. p. 347-480.
14. Lexicon feminist / Ed. Dragomir O., Mirou M. Iași: POLIROM, 2002. 400 p. ISBN 973-683-981-8.
15. OAKLEY, A. Sex, gender and society. South Melbourne, Vic.: Sun Books, 1972. 220 p. ISBN 0725101385.
16. OGLICE, M. Femeile Bibliei. București, 2000. 428 p.
17. PANĂ, S., DĂRĂU, D., PANĂ, S.JR. Sexualitatea umană. București: Univers Enciclopedic, 1998. 407 p. ISBN 973-9243-72-X.
18. PARSONS, T., BALES, R., OLDS, J. et al. Family. Socialization and Interaction Process. New York, Glencoe, 1955. 422 p.
19. ROUSSEAU, J.J. Emil sau despre educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973. 472 p.
20. SECUI, M. Identitatea de gen în adolescență. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2007. 230 p.
21. SHREWSBURY, C. «What is Feminist Pedagogy? În *Women's Studies Quarterly* 21. 3-4 (Fall 93): 8-16; also in *Women's Studies Quarterly* 25.1-2 (1997): p. 66–73.
22. SILBERMAN, M.A. and SNAREY J. Gender differences in moral development during early adolescence: The contribution of sex-related variations in maturation. În *Current Psychology*: Springer New York Volume 12, Number 2 / Июнь 1993 г., p.163–171.
23. TRIVERS, R.L. Parental investment and sexual selection. In: *Sexual selection and the descent of man* (Campbell B, ed). Chicago: Aldine; 1972, p. 136–179.
24. WOOD, W. & EAGLY, A. A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: Implications for the origins of sex differences. În *Psychological Bulletin*, 2002, 128, p. 699–727.
25. АРИСТОТЕЛЬ. Политика. Соч. в 4-х т. Москва: Наука, 1996. Т. 4. 383 с.
26. БЕНДАС, Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. 431 с. ISBN 5-94723-369-X.
27. БЕМ, С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов Москва: РОССПЭН, 2004. 336 с. ISBN 5-8243-0587-0.

28. ВОРОНИНА, О.А. Глоссарий по гендерному образованию. În *Гендерные исследования*. Региональная антология исследований из восьми стран СНГ: Армении, Азербайджане, Грузии, Казахстане, Кыргызстане, Молдове, Таджикистане и Узбекистане. Москва: ООО «Вариант»-ИСГП, 2006, с. 51–53.
29. ВОРОНИНА, О.А. Оппозиция духа и материи: гендерный аспект. În *Вопросы философии*, 2007, nr. 2, с. 56–65.
30. Гендер для чайников (Барчунова Т., Жидкова Е., Здравомыслова Е. др.). М.: фонд им. Генриха Белля: Просветительско-издательский центр «Звенья», 2006. 262 с. ISBN 5-7870-0097-8.
31. Гендерная педагогика и психология: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / под общ. ред. О. И. Ключко. М.: Издательство Юрайт, 2017. 404 с. ISBN 978-5-9916-9954-9.
32. Геодакян В. А. Мужчина и женщина. În *Женщина в аспекте физической антропологии*. Отв. ред. Г. А. Аксинова. М., 1994, с. 33–42.
33. ИЛЬИН, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002. 544 с. ISBN 5-318-00459-8.
34. КЛЕЦИНА, И.С. Психология гендерных отношений: 2-е изд. / Под ред. И. С. Клециной. СПб.: Питер, 2009. 496 с. ISBN 978-5-388-00541-0.
35. КОЛЕСОВ, Д.В. Нравственность и пол: Психологические аспекты. Москва: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. 232 с. ISBN 5-89502-119-0.
36. КОН, И.С. Введение в сексологию. Москва: Медицина, 1989. 336 с. ISBN 5-225-00129-7.
37. МИД, М. Мужское и женское: исследование полового вопроса в меняющемся мире. Москва: РОССПЭН, 2004. 416с.
38. МИЛЛЕТ К. Теория сексуальной политики. În *Вопросы философии*. Москва, 1994, nr. 9, с. 23–58.
39. ПИЗ, А., ПИЗ, Б. Язык взаимоотношений. Мужчина и женщина. Москва: Эксмо-Пресс, 2007. 236 с. ISBN 5-04-004540-9, 5-699-10727-8
40. ПЛАТОН. Государство / Соч. в 3-х т. Москва: Мысль, 1971. Т. 3 (1), с. 246–260.
41. Практикум по гендерной психологии. (Под ред. И.С. Клециной). СПб.: Питер, 2003. 480 с. ISBN 5-318-00567-5/
42. ТАРТАКОВСКАЯ, И.Н. Социология пола и семьи. Институт «Открытое общество», Самара, 1997. 108 с.
43. Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций. Под общ. ред. О.А. Ворониной. Москва: МЦГИ; МВШСЭН; МФФ, 2001, 234 с. ISBN 5-85133-072-4.

44. ХОРНИ, К. Психология женщины. Из-во: ПИТЕР, 2018. 224с. ISBN: 978-5-4461-0838-1
45. ШВЕДОВА, Н. А. Просто о сложном: гендерное просвещение (пособие). Москва: Антика, 2002. 221 с. ISBN 10(13): 5-87579-037-7.
46. ШТЫЛЕВА, Л.В. Гендерное измерение в образовании: Всплывающая Атлантида. În *Гендерные исследования в гуманитарных науках: современные подходы*. Материалы международной научной конференции. Иваново, 15–16 сентября 2000 г. Часть I. Методология, образовательная политика, философия, с. 63–69.
47. ШНЫРОВА, О. Гендерное образование в средней школе: первые шаги. În *Гендерное образование в средней школе: российский и канадский опыт: Учебно-методические материалы*. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2002, с. 3–5.
48. https://issuu.com/fawe/docs/gender_responsive_pedagogy__toolkit_2nd_edition_en

TEMA 9.**STUDII DE GEN / ABORDĂRI FEMINISTE A
CERCETĂRILOR**

Unități de conținut: studii feministe, studii despre femei, studii de gen, studii despre bărbați, perspectiva de gen a cercetărilor, teorii explicative și de impact.

Obiectivele/competențele vizate prin studiul temei:

- să analizeze abordările teoretice și metodologice ale studiilor de gen/studiilor despre femei/studiilor
- feministe;
- să exemplifice teoriile explicative și de impact a studiilor de gen/feministe în raport cu tema de cercetare;
- să interpreteze rezultatele valorificării dimensiunii de gen în cercetarea academică în contextul psihologiei și pedagogiei moderne.

186

➤ **Abordări conceptuale**

Cercetările științifice pot fi analizate prin prisma diferitor abordări conceptuale: studii feministe, studii despre femei, studii de gen.

Studii feministe – studii și cercetări care au ca scop principal o cunoaștere profesionistă, la nivel academic, a situațiilor, rolurilor și opțiunilor femeilor și fetelor în diferite societăți și culturi.

Punctul de pornire al studiilor feministe a fost aducerea de argumente legate de oprimarea femeilor, percepută în toate domeniile și la toate nivelurile vieții publice și private, precum și conștientizarea faptului că femeile sunt invizibile în istorie și în cultură. Studiile feministe necesită o abordare multisectorială, în sensul că acoperă toate domeniile cunoașterii și îmbină aspecte teoretice, metodologice și practice în cercetarea dimensiunii de gen a societății, astfel încât de multe ori nu au doar un caracter academic, ci și unul politic. [48]

Studiile femeilor sunt un domeniu academic interdisciplinar dedicat subiectelor referitoare la femei, feminism, gen și politică. Acesta

include adesea teoria feministă, istoria femeilor (de exemplu, o istorie a dreptului de vot al femeilor) și istoria socială, ficțiunea femeilor, sănătatea femeilor, psihanaliza feministă și practica feministă și influențată de studii de gen a majorității științelor umaniste și sociale.

Studiile femeilor sunt un domeniu academic care se bazează pe metode feministe și interdisciplinare pentru a plasa viața și experiențele femeilor în centrul studiului, examinând în același timp structurile sociale și culturale ale genului; sisteme de privilegii și opresiune; și relațiile dintre putere și gen, în timp ce acestea se intersectează cu alte identități și locații sociale, cum ar fi rasa, orientarea sexuală, clasa socio-economică și dizabilitățile [31].

Studii despre femei – abordare academică de regulă interdisciplinară a analizei situației femeilor și a relațiilor de gen precum și a dimensiunii de gen a celorlalte discipline. Înființarea de Studii despre Femei a confirmat ideea conform căreia problemele femeilor merită să fie studiate de sine stătător, și a dus la dezvoltarea unei epistemologii feministe. Constituirea acestui domeniu de studiu și cercetare este un act politic, care conectează mișcările de femei cu mișcările feministe, opțiunile pentru schimbarea socială devenind astfel mai numeroase [49].

Studiile despre femei sunt studiile realizate de femei sau de bărbați, despre femei (cu accent pe explicarea poziției lor în societate, pe analiza patriarhatului la nivel instituțional, ideologic, subiectiv) și pentru femei (servind înțelegerea propriei identități dintr-o perspectivă nesexistă). Astfel, sub formula „studii despre femei” s-au conturat cercetări interdisciplinare – transdisciplinare – multidisciplinare care, intrând în polemică cu cercetarea și teoriile tradiționale, au propus schimbări de viziune în sociologie (prin introducerea variabilei „diferența pe criteriu de sex” în cercetările teoretice), în filosofie (prin reevaluarea gândirii dihotomice și a eticilor tradiționale), în psihanaliză (prin replici pertinente la teoriile de tip freudian), în medicină, istorie, economie etc.

187

Totodată, printre motivele de divergență în rândul cercetătorilor pot fi menționate:

- considerarea studiilor despre femei ca discipline autonome sau integrarea acestora în programele existente în universități;
- denumirea: „Studii despre femei” este un concept preluat din America și exportat în țările anglofone. „Studii feministe” este o replică europeană, ce angajează din start o anumită poziția feministă față de obiectul studiului. „Studii de gen”, o formulare mai modernă focusată asupra relațiilor bărbați/ femei, primită inițial cu entuziasm, este considerată în prezent ca fiind mai puțin inoperantă (lipsa unui corespondent lingvistic în multe țări) și impunând o prea mare neutralitate (din perspectiva feminismului);
- relația cu mișcările sociale, studiile despre femei indispensabil fiind legate de mișcările și revendicările sociale;
- validitatea lor ca cercetări etc. [21; 44; 39; 45].

Studii despre bărbați – studii cu originea în mișcările de bărbați și în țelul lor, comun cu feminismul, de a crea un parteneriat în cadrul de gen al anilor 1970 și a ataca noțiunile acceptate de masculinitate și feminitate.

Studiile despre femei și despre bărbați nu au împărțit aceleași preocupări epistemologice deoarece a existat constant riscul de a prelua și folosi greșit cunoștințele din domeniul feminismului. În anii 1990, conceptul de masculinitate hegemonică a fost integrat în Studiile despre bărbați și nici astăzi contextul epistemiologic nu este lipsit de ambivalență, ceea ce este un semn al tranziției către „masculinități” și al unei distanțări de acestea în studiile despre queer [54].

Studiile bărbaților sunt un domeniu academic interdisciplinar dedicat subiectelor referitoare la bărbați, gen și politică. Acesta include adesea teoria feministă, istoria și istoria socială a bărbaților, ficțiunea bărbaților, sănătatea bărbaților, psihanaliza feministă și practica feministă și influențată de studiile de gen a majorității științelor

umaniste și sociale. Timothy Laurie și Anna Hickey-Moody sugerează că „au existat întotdeauna pericole prezente în instituționalizarea ‘studiilor de masculinitate’ ca comunitate semi-închisă” și observă că „un anumit triumfalism față de filozofia feministă bântuie multe cercetări în materie de masculinitate,” [49].

În cadrul studiilor asupra bărbaților, este important să se distingă abordarea specifică adesea definită ca Studii critice asupra bărbaților. Această abordare a fost dezvoltată în mare măsură în țările anglofone de la începutul anilor 1980 - în special în Regatul Unit - centrată atunci în jurul lucrării lui Jeff Hearn, David Morgan și colegilor. De atunci, influența abordării s-a răspândit la nivel global. Este inspirată în primul rând dintr-o serie de perspective feministe (inclusiv socialiste și radicale) și pune accent pe necesitatea cercetării și practicii pentru a contesta în mod explicit sexismul bărbaților și băieților. Deși explorează o gamă foarte largă de practici ale bărbaților, tinde să se concentreze în special pe probleme legate de sexualitate și/sau violențe ale bărbaților. Deși inițial abordarea a avut rădăcini în mare parte în sociologie, de atunci s-a implicat cu o gamă largă de alte discipline, inclusiv politica socială, asistența socială, studiile culturale, studiile de gen, educația și dreptul. În ultimii ani, cercetările Critical Studies on Men au folosit în mod special perspectivele comparative și/sau transnaționale. La fel ca Studiile bărbaților și Studiile Masculinității în general, Studiile Critice asupra Bărbaților au fost criticate pentru eșecul de a se concentra în mod adecvat asupra problemei relațiilor bărbaților cu copiii ca un loc cheie pentru dezvoltarea formării masculinității bărbaților – relațiile bărbaților cu femeile și relațiile bărbaților cu alți bărbați fiind cele două dimensiuni care sunt intens cercetate prin comparație [apud 50; 55.]

Studii de gen – abordare academică, de regulă interdisciplinară, a analizei situației femeilor și bărbaților, a relațiilor de gen, precum și a dimensiunii de gen a tuturor celorlalte discipline [52].

Studiile de gen sunt un domeniu academic interdisciplinar de-

dicat analizării identității de gen și reprezentării de gen. Include studiile femeilor (privind femei, feminism, gen și politică), studii pentru bărbați și studii queer. Creșterea sa la proeminență, în special în universitățile occidentale după 1990, a fost remarcată ca un succes al deconstrucționismului [14]. Uneori, studiile de gen sunt oferite împreună cu studiul sexualității. Aceste discipline studiază genul și sexualitatea în domeniile literatură, lingvistică, geografie umană, istorie, științe politice, arheologie, economie, sociologie, psihologie, antropologie, cinema, muzicologie, studii media, dezvoltare umană, drept, sănătate publică și medicament. Totodată, studiile de gen analizează modul în care gen și sexualitate se intersectează cu categoriile precum rasa, etnia, reședința/arealul geografic, vârsta, statutul familial, clasa, naționalitatea și dizabilitățile.

Etape ale studiilor de gen

Un aspect relevant îl constituie cele mai importante etape ale studiilor de gen în vederea clarificării procesului de constituire a teoriilor gender. Pentru prima perioadă, care durează până la sfârșitul deceniului șapte al secolului XX, este caracteristică afirmarea noțiunii și tratarea ei în cheia mișcării feministe, orientate spre schimbarea situației reale în care s-a pomenit femeia, abilitată cu drepturi egale cu ale bărbatului, dar menținută în inegalitate prin paternele culturale durabile, care insistă în afirmarea unei dominante masculine. Abandonând calea luptei pentru egalitate în drepturi, care deja se afirmase în dreptul internațional și în legislațiile naționale, mișcarea feministă din acea perioadă decurge sub genericul diferenței și eliberării (O. Dragomir, M. Miroiu [21]), dând imbold la primele studii de gen. Teoriile feministe din acea perioadă se centrează pe ideea lansată încă de Simone de Beauvoir: trebuie oare femeia să devină bărbat, pentru a fi egală cu acesta? Anume în această perioadă sunt realizate primele cercetări ale genului în calitate de construct social [1; 4; 6; 21; 22; 45 etc.], în scopul combaterii ideii cu referință la diferențele vădite între bărbați și femei, care nu le oferă celor din urmă aceleași posibilități de încadrare socială (C. Giligan [13]).

Cea de a doua perioadă (deceniile opt-nouă ale secolului XX), demarată prin activizarea cercetărilor academice ale genului, se caracterizează prin realizarea unor investigații complexe de către reprezentantele mișcărilor feministe din mediul universitar și o teoretizare a conceptului. Discuțiile în materie de gen depășesc edițiile feministe și se transformă în subiecte ale simpozioanelor și conferințelor științifice.

Deoarece aparatul metodologic și metodele utilizate în cercetările anterioare nu se potriveau sarcinilor investigației identității de gen, sunt elaborate și implementate tehnici noi. Sunt realizate un șir de cercetări experimentale ale genurilor, completându-se substanțial cadrul metodologico-teoretic. Astfel, în anii 70 este elaborată concepția androginiei și propus testul Bem Sex-Role Inventory prin intermediul căruia se oferă o tratare nouă a fenomenului socializării de gen (И. Клещина [42]). Ideea androginiei, emisă de S. Bem, devine populară și dominantă, în pofida faptului că însuși autoarea a recurs la reevaluarea abordărilor asupra androginiei [36].

Adepții teoriei gender afirmă cu insistență rolul socialului, diminuând influențele predispozițiilor biologice asupra formării identității de gen a individului. Totodată, se realizează multiple cercetări experimentale menite să stabilească diferențele biologice determinate de diverse procese psihice, activități și comportamente, care, la rândul lor, influențează formarea unor tipuri de comportamente masculine sau feminine [Е. Ильин, 41; Т. Бендас, 35; М. Secui, 29].

Așadar, la nivel teoretic se mai menține caracterul dispersat al cercetărilor, dezbaterile științifice în materie de gen orientându-se în două direcții: una tradiționalistă, care indică asupra diferențelor vădite între cele două genuri, argumentată prin analiza evoluției biologice și implicării de roluri sociale diferite, și alta modernă, care se axează pe asemănările și egalitatea genurilor.

La sfârșitul anilor 80, cercetătorii trec treptat de la critica patriarhatului și studiul experienței specifice a femeilor către analiza sistemului de gen. Cercetările feministe treptat se transformă în stu-

dii de gen/gender, unde în prim plan sunt promovate ideile conform cărora toate aspectele societății umane, cultura și interrelațiile trebuie abordate prin prisma de gen. Se urmărește o trecere de la valorizarea factorului feminin către conceptualizarea dominării masculine și analiza faptului cum genul este prezent, se construiește și este redat în toate procesele sociale. Are loc recunoașterea științifică a domeniului și încetățenirea lui în mediile universitare și academice. S-a renunțat la studiul pur al problemelor feminine, genul fiind tratat ca un sistem complex, iar identitatea de gen – ca o condiție a armoniei interne și sociale. Studiile de gen s-au orientat spre evidențierea unor momente importante în formarea și manifestarea identităților feminine și masculine, încercându-se o depășire atât a tendințelor discriminatorii în raport cu femeia cât și a pozițiilor feministe cu referință la „egalitarismul” și „uniformizarea” totală a reprezentanților celor două genuri [4; 13; 21; 22; 44 etc.].

Astfel, la sf. anilor 80 și în anii 90 ai sec. XX studiile de gen au devenit destul de răspândite și chiar incluse în comunitatea științifică. Standardele internaționale față de studiile dezvoltării socio-umane prevăd luarea în vedere a indicatorilor de gen. În țările dezvoltate domeniul disciplinelor socio-umane la fel include într-o formă sau alta indicatori de gen. Dat fiind faptul că însăși înțelegerea și aplicarea conceptului de gen este diferită, așa și utilizarea metodelor de cercetare de gen este diversă.

În contextul celor expuse mai sus, ar fi importantă menționarea faptului că, o dată cu apariția și dezvoltarea studiilor de gen, s-au manifestat și unele nedumeriri la nivelul studiilor feministe, cauzate de „pericolul de diminuare” a atenției față de situația de discriminare în raport cu femeia, de neglijare a luptei pentru egalitate. Însăși noțiunea „gen/gender” a fost calificată ca inadecvată, din punct de vedere științific, și politic amorfă [37]. Contradicția dintre „teoreticienii genului” și teoreticienii „diferențelor de sex” se prezintă drept una principială [39; 40].

Totuși, evoluția feminismului academic, de rând cu schimbările în cotidianul social, au instituit o altă realitate și o altă practică

de cercetare. În primul rând, s-a modificat însuși obiectul cercetărilor de gen, fiind supuse atenției nu numai cele două genuri tradițional recunoscute, feminin și masculin, dar și alte identități, care până nu demult rămăneau în afara analizelor serioase: heterosexuală, homosexuală și transsexuală. În al doilea rând, feminismul radical a fost schimbat de cel postmodernist sau chiar de curentele postfeministe, iar în al treilea – cercetările de gen au atras atenția bărbaților din mediile universitare și academice, astfel acestea devenind mai tolerante și mai deschise pentru alte opinii [21].

A fost confirmat și conținutul noțiunii „gen/gender”, care se referă la procesul de modelare socială și constituirii identității de gen. După cum a fost menționat, genul, devenind obiect de studiu, a impus și elaborarea cadrului conceptual, disciplinelor teoretice. Aceasta a dus la instituirea unor noi discipline de tipul „genderologie”, „genderistica”, „feminologie”. Astfel, genderistica reprezintă o disciplină teoretică umanitară complexă, care are drept obiect de studiu genul social [H. Пущкарева, 43]. Apariția acestora a provocat discuții controversate în comunitatea academică [44; 45; 43].

O. Воронина atrage atenția asupra abordării false a studiilor de gen sau *pseudogen*. Drept studii pseudogen autoarea numește utilizarea acestui concept în primul rând, ca fiind aparent „sinonimul” cuvântului sex, în al doilea rând, fiind o categorie socio-demografică tradițională (rol socio-sexual) și, în sfârșit, forma de studii de gen a cercetărilor privind situația femeilor și copiilor [44].

Utilizarea termenului gender ca sinonimul cuvântului sex se întâlnește destul de des în cercetările unor autori, care conștient sau inconștient abordează poziții biodeterministe, dar consideră cuvântul gen/gender mai actual, modern [Iu. Vovc, 32].

Drept exemplu elocvent se prezintă cercetările asupra muncii sociale, când se descriu locurile de muncă „masculine” și „feminine”, fără a se analiza cauzele și sensul acestor diferențe, cum ar fi remunerarea muncii în domeniile specificate. Același exemplu îl aduc și întrebările tradiționale ale sociologilor, adresate doar femeilor: „Ați

dori să stați acasă, dacă ați avea posibilitate financiară?” sau sondajele la tema: „Poate femeia deveni politician?”. De obicei, acești sociologi nu conștientizează că rezultatele cercetărilor lor sunt prestabilite de însăși metodologia utilizată [44; 42].

Implementarea dimensiunii de gen în cercetare

Implementarea dimensiunii de gen nu înseamnă „adăugați femeii și mișcați-vă” (A. Pearson / P. Rooke *apud* 12)) sau strecurând „ceva gender” în structurile existente. Tot procesul de implementare este relatat la un proces transformativ în diverse arii în cadrul universității și învățământului de profil pedagogic. Implementarea dimensiunii de gen în cadrul cercetărilor științifice poate și trebuie să fie realizată în baza principiului pluralistic. În caz contrar, nu poate fi creată o formă unică pentru o implementare trans-universitară ori trans-culturală.

➤ **Teorii explicative și de impact**

Referindu-se la teoriile gender acceptate astăzi în științele socio-umane, specialiștii/specialistele menționează următoarele: *teoria construirii sociale a genului* (J. Butler [34]; R. Ungher *apud* [44]; К. Уэст, Д. Зиммерман [46 etc.]); *conceperea genului ca fiind o categorie de stratificare* (T. Lauretis *apud* [44] etc.); *interpretarea genului ca fiind o construcție culturală* (N. Chodorow [7]; О. Воронина [44] etc.).

Reiterăm faptul că genul este relevant pentru multe discipline, cum ar fi teoria literară, studiile dramei, teoria filmului, teoria performanței, istoria artei contemporane, antropologia, sociologia, sociolingvistica și psihologia. Cu toate acestea, aceste discipline uneori diferă în abordările lor cu privire la modul și de ce se studiază genul. În politică, genul poate fi privit ca un discurs fundamental pe care actorii politici îl folosesc pentru a se poziționa pe o varietate de probleme [30]. Studiile de gen sunt, de asemenea, o disciplină în sine, care încorporează metode și abordări dintr-o gamă largă de discipline [9].

Fiecare domeniu a ajuns să considere „genul” ca o practică, uneori denumită ceva performativ [2].

Mai mulți teoreticieni / teoreticiene au influențat în mod semnificativ domeniul studiilor de gen, în special în ceea ce privește *teoria psihianalitică*. Printre aceștia se numără Sigmund Freud, Jacques Lacan, Julia Kristeva și Bracha L. Ettinger.

Genul studiat sub lentila fiecăruia dintre acești teoreticieni arată oarecum diferit. Într-un sistem freudian, femeile sunt „castrate și trebuie să învețe să-și accepte lipsa penisului” (în termenii lui Freud o „deformare”) [18]. Lacan, însă, organizează feminitatea și masculinitatea în funcție de diferite structuri inconștiente. Atât subiecții masculini, cât și cei feminini participă la organizarea „falică”, iar partea feminină a sexualității este „suplimentară” și nu opusă sau complementară [20]. Lacan folosește conceptul de sexualitate (situație sexuală), care presupune dezvoltarea rolurilor de gen și a jocului de rol în copilărie, pentru a contracara ideea că identitatea de gen este înăscută sau determinată biologic. Potrivit lui Lacan, sexualitatea unui individ are de-a face la fel de mult, dacă nu mai mult, cu dezvoltarea unei identități de gen ca fiind genetic bazat pe sexul masculin sau feminin [33].

Julia Kristeva a contribuit la dezvoltarea domeniului semioticii. Ea susține că culturile patriarhale, ca și indivizii, trebuie să excludă maternul și femininul pentru ca acestea să poată apărea [19].

Bracha L. Ettinger a transformat subiectivitatea în psihianaliza contemporană încă de la începutul anilor 1990, regândind subiectul uman ca fiind informat de conectivitatea arhaică la matern și propune ideea unei complexități Demeter-Persefone [10].

Feminismul psihianalitic

Gândirea și teoria de tip feminist s-au dezvoltat puternic în contextul mișcărilor de contestare a normelor sociale din anii '60 și s-au aliat de multe ori cu psihianaliza. Totuși, de la bun început, critica de tip feminist a fost extrem de critică față de psihologia psihianalitică (ideea de invidie de penis sau complexul lui Oedip ca fundamental pentru sexualitate au fost serios contestate).

B. Friedan, K. Millet, S. Firestone, К. Хорни [47], criticându-l pe Freud, au promovat teza conform căreia situația precară a femeii în societate vine nu din biologia acesteia, ci din construcția socială a „rolului femeii”. Shulamith Firestone [17], în „Dialectica sexului”, analizând ideile lui Freud, propune un element crucial: oriunde scrie Freud „penis”, cuvântul ar trebui înlocuit cu „putere”.

Criticii precum Elizabeth Grosz îl acuză pe Jacques Lacan că menține o tradiție sexistă în psihanaliza [15]. Alții, cum ar fi Judith Butler, Bracha L. Ettinger și Jane Gallop, au folosit munca lacaniană, deși într-un mod critic, pentru a dezvolta teoria gender [2; 10; 11].

În același timp, potrivit lui J. B. Marchand, „Studiile de gen și teoria queer sunt mai degrabă reticente, ostile în a vedea abordarea psihanalitică” [apud 50].

Pentru Jean-Claude Guillebaud, studiile de gen (și activiștii minorităților sexuale) „au asediat” și consideră psihanaliza și psihanalistii drept „noii preoți, ultimii apărători ai normalității genitale, moralității, moralismului sau chiar obscurantismului” [16].

Reiterăm că la baza lucrării lui Judith Butler, *Gender Trouble*, se află conceptul de performativitate de gen. În termenii lui Butler, performanța de gen, sex și sexualitate este despre puterea în societate [2]. Ea localizează construcția „subiectului de gen, sexat, dezirător” în „discursuri regulative”. O parte a argumentului lui Butler se referă la rolul sexului în construirea genului și sexualității „naturale” sau coerente [3]. În relatarea ei, genul și heterosexualitatea sunt construite ca fiind naturale, deoarece opoziția dintre sexele masculine și feminine este percepută ca naturală în imaginarul social [2].

Potrivit lui Daniel Beaune și Caterina Rea, studiile de gen „au criticat adesea psihanaliza pentru perpetuarea unui model familial și social de patriarhal, bazat pe o versiune rigidă și atemporală a ordinii parentale” [5].

Nancy Chodorow prin lucrarea „Reproducerea maternității” (*The Reproduction of Motherhood*) [8] în 1978, a schimbat cumva

atitudinea feminismului față de psihanaliză. Pentru multe feministe, cum a fost Kate Millet [23], psihanaliza a fost considerată inevitabil masculinistă și Freud a fost criticat foarte puternic pentru atitudinea lui teoretică față de femei (invidia de penis, sexualitatea masculinizată a femeilor ș.a.). Juliet Mitchell a indicat potențialul liberator al psihanalizei pentru feminism (Psihanaliza și feminism) [24]. Mitchell, în lucrarea sa „Siblings: Sex and Violence” [25] critică exclusivitatea oedipală din psihanaliză și afirmă că relațiile între frați și surori pot fi foarte fertile pentru teorie precum relațiile față de mamă și tată.

Chodorow a introdus în teoria socială abordări psihanalitice. Aceasta susține că femeile tind să aibă o mai clară diferențiere între legăturile emoționale și erotice și că structura relației lor cu mama generează această tendință. Dat fiind că bărbații nu sunt implicați în creșterea copiilor aceștia nu știu să facă munca emoțională precum femeile. Pentru Chodorow soluția pentru o societate mai egală era ca bărbații să învețe să facă munca emoțională, cu copii și cu partenerele lor. Teza respectivă a fost foarte influentă în mediile progresiste americane și a dus la o regândire a feminismului psihanalitic [53].

Teoria literară

Feminismul francez orientat psihanalitic s-a concentrat tot timpul pe teoria vizuală și literară. Lucrările Virginiei Woolf [38], precum și apelul lui Adrienne Rich [27] pentru revizuirea textelor literare de către femei și, de asemenea, a istoriei, au stimulat o generație de autori feministe să răspundă cu texte proprii”. Griselda Pollock [26] și alte feministe au articulat mitul și poezia și literatura, din punctul de vedere al genului.

Influența postmodernă

Apariția teoriilor post-modernismului a afectat studiile de gen [33], determinând o mișcare în teoriile identității de la conceptul de identitate de gen fixă sau esențială, către identități post-moderne fluide sau multiple. Impactul post-structuralismului și al aspectului său de teorie literară post-modernism asupra studiilor de gen a fost

cel mai proeminent în provocarea narațiunilor mari. Poststructuralismul a deschis calea pentru apariția teoriei queer în studiile de gen, ceea ce a necesitat extinderea domeniului său la sexualitate [51].

În același timp, studiile de gen, pe lângă extinderea în vederea includerii studiilor despre sexualitate, sub influența post-modernismului și-au îndreptat lentila și spre studiile de masculinitate, datorită activității sociologilor și teoreticienilor precum RW Connell, Michael Kimmel și E. Anthony Rotundo [28; 55].

Concluzionăm că mișcarea femeilor din anii 1960 și 1970 a promovat o revizuire din partea feministelor pentru a „interoga în mod activ” versiunile obișnuite și acceptate ale istoriei așa cum era cunoscută la acea vreme. Scopul multor cercetătoare feministe a fost punerea în discuție a ipotezelor originale cu privire la atributele femeilor și ale bărbaților, identificarea și analiza diferențelor între femei și bărbați [50; 55]. Inițial, aceste programe au fost în esență feministe, menite să recunoască contribuțiile făcute în special de femei. Curând, bărbații au început să privească masculinitatea în același mod în care femeile priveau feminitatea și au dezvoltat o zonă de studiu numită „studii bărbaților”. Pe parcurs, oamenii de știință au recunoscut importanța de a studia genul în raport cu sexualitatea, contribuțiile atât a femeilor cât și a bărbaților în diferite domenii. În mai multe țări studiile de gen, studiile feministe au fost instituționalizate.

Sarcini pentru reflecții / lucrul individual / în grup:

1. Identificați specificul studiilor feministe în raport cu domeniul științific de cercetare.
2. Determinați relația dintre studiile de gen cu domeniul științific de cercetare.
3. Analizați posibilele conexiuni dintre psihanaliza feminină și domeniul științific de cercetare.
4. Exemplificați teoriile explicative și de impact în raport cu tema de cercetare
5. Specificați impactul studiilor de gen, studiilor feministe asupra diferitor domenii științifice de cercetare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. A Glossary of Feminist Theory. Co-published in the United States of America by Oxford University Press Inc., New York, 2000. 360 p. ISBN 9780340762790.
2. BUTLER, J. Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity. This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2002. 256 ISBN 0-203-90279-3 (Glassbook Format).
3. BUTLER, J. Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex. Taylor & Francis. 2011. 256 p. ISBN 9780415610155.
4. BEAUVOIR, SIMONE DE. Al doilea sex. București: Ed. Univers, 1998. 294 p. ISBN 973-34-0465-9.
5. BEAUNE, D., REA, C. Psychanalyse sans Œdipe: Antigone, genre et subversion. Paris: L'Harmattan. 2010. 234 p. 9782296264410.
6. BRYSON, V. Feminist Debates: Issues of theory and political practice. New York: New York University Press, 1999. 267p. ISBN: 978-0-333-61340-5
7. CHODOROW, N. Gender as a personal and cultural construction. În: *Journal of Women in Culture and Society*, 1995, 3, p.516–545.
8. CHODOROW, N. The reproduction of mothering. Psihoanalysis and the sociology of gender. Berkeley: University of California Press, 1999. 283p. ISBN: 9780520221550
9. ESSED, PH.; GOLDBERG, D.T.; KOBAYASHI, A. A Companion to Gender Studies. Wiley-Blackwell. 2009. 576p. ISBN: 978-1-405-18808-1.
10. ETTINGER, B. L. “Diotima and the Matrixial Transference: Psychoanalytical Encounter-Event as Pregnancy in Beauty”. In Van der Merwe, Chris N.; Viljoen, Hein (eds.). *Across the Threshold*. NY: Peter Lang. 2007.
11. GALLOP, J. The Daughter's Seduction: Feminism and Psychoanalysis. Cornell University Press. 1984. 164 p. ISBN-13: 978-0801492358.
12. Gender roles and stereotypes in education and training: Study. Programme relating to the Community Framework on Gender Equality (2001–2005). Minister de l'Egalite des chances. Luxembourg, 2006. 105 p.
13. GILLIGAN, C. In a different voice. Psychological Theory and Women's Development. Harvard University Press, 2016. 216 p. ISBN 9780674970960.
14. GOTTSCHALL, M. “The Ethical Implications of the Deconstruction of Gender”. In: *Journal of the American Academy of Religion*. 2002, 70 (2): 279–299. doi:10.1093/jaar/70.2.279.
15. GROSZ, E. Jacques Lacan: A Feminist Introduction. London: Routledge. 1990. 208 p. ISBN-13: 978-0415014007.
16. GUILLEBAUD J-C., ABÉCASSIS A., HOUZIAUX A., La psychanalyse peut-elle guérir? Paris: Éditions de l'Atelier, 2005, 143 p. ISBN 13: 9782708238237.

17. FIRESTONE S. The Dialectic of Sex: The case for Feminist Revolution. London: The Women's Press. 1979. 248 p.
18. FREUD, S. Studii despre sexualitate. Opere Esențiale, vol. 5. București: Editura Trei, 2010. 384 p. ISBN 978-606-4001-02-3.
19. KRISTEVA J. Powers of Horror: An Essay on Abjection. New York : Columbia University Press, 1982. 229 p. ISBN 0-231-05346-0.
20. Lacan J. The Seminar, Book XX. Encore: On Feminine Sexuality, the Limits of Love and Knowledge, ed. by Jacques-Alain Miller, transl. by Bruce Fink, W.W. Norton & Co., New York, 1998.
21. Lexicon feminist / Ed. Dragomir O., Mirou M. Iași: POLIROM, 2002. 400 p. ISBN 973-683-981-8.
22. LORBER, J. PARADOXES OF GENDER. Yale University Press, New Haven and London, 1995. 435 p. ISBN 9780300064971.
23. MILLET K. Sexual Politics. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1970. ISBN 13: 9780008314996.
24. MITCHELL J. Psychoanalysis and Feminism: A Radical Reassessment of Freudian Psychoanalysis. London: Penguin Books. 2000. 356 p. ISBN 0-14-027953-9.
25. MITCHELL J. Siblings: Sex and Violence Paperback – Illustrated, 6 Nov. 2003. <https://www.amazon.co.uk/Siblings-Juliet-Mitchell/dp/0745632211>
26. POLLOCK, G. Encounters in the Virtual Feminist Museum: Time, Space and the Archive. Routledge. 2007. 263 p. ISBN-13: 978-0-41373-2.
27. RICH A. Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institutions. Publisher W. W. Norton & Company, 1995. 352 p. ISBN-10: 0393312844.
28. ROTUNDO E. A. American Manhood: Transformations in Masculinity From The Revolution to the Modern Era.; 1994. 396 pages. ISBN-13: 978-0465001699.
29. SECUI, M. Identitatea de gen în adolescență. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2007. 230 p.
30. SALIME, Z. Between Feminism and Islam: Human Rights and Sharia Law in Morocco. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2011. 248 p. ISBN-10: 0816651345.
31. SHAW, S.M.; LEE, J. Women's voices, feminist visions: classic and contemporary readings (Sixth ed.). New York, NY: McGraw-Hill. 2014. ISBN-13: 978-0078027000.
32. VOVC, I.U. Relațiile gender rural: un imperativ al timpului. Chișinău: Centrul Ed.-poligr. al USM, 2004. 221 p.
33. WRIGHT, E. Lacan and Postfeminism (Postmodern Encounters). Publisher Icon Books, 2000. 75 p. ISBN-10: 1840461829.
34. БАТАЕР, Д. Феминизм под любым другим именем. Интервью с Розы

- Брайдотти. În *Гендерные исследования*, 1999, п 2/1. Харьковский центр гендерных исследований. М., 1999, с.48—78.
35. БЕНДАС, Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. 431 с. ISBN 5-94723-369-X.
36. БЕМ, С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов Москва: РОССПЭН, 2004. 336 с. ISBN 5-8243-058-0.
37. БЕРН, Ш. Гендерная психология. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. 320 с.
38. ВУЛФ В., Своя комната, 1929. https://librebook.me/a_room_of_one_s_own
39. Гендерные исследования: Феминистская методология в социальных науках. Под ред. И. Жеребкиной. Харьков: ХЦГИ, 1998, 356 с. ISBN 966-95298-4-0.
40. ЖЕРЕБКИНА, И. Противоречия в теории современного феминизма. 4 с. <http://www.feminist.org.ua/library/gender/txt/index.php>
41. ИЛЬИН, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002. 544 с. ISBN 5-318-00459-8.
42. Практикум по гендерной психологии. (Под ред. И.С. Клециной). СПб.: Питер, 2003. 480 с. ISBN 5-318-00567-5.
43. ПУШКАРЕВА, Н. Историческая феминология и гендерный подход в исторических исследованиях. În *Феминизм и гендерные исследования*. Хрестоматия. Под общ. ред. В.И. Успенской. Тверь, 1999, с. 62–67.
44. Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций. Под общ. ред. О.А. Ворониной. Москва: МЦГИ; МВШСЭН; МФФ, 2001, 234 с. ISBN 5-85133-072-4.
45. Теория и история феминизма. Учебное пособие (Под ред. И. Жеребкиной). Харьковский Центр Гендерных Исследований, Ф-Пресс, 1996. 387 с.
46. Уэст К., Зиммерман Д. Создание гендера (DOING GENDER). Пер. с англ. Е.Здравомысловой. În *Гендерные тетради*. Вып.1. Труды СПб филиала ИС РАН. СПб., 1997, с. 94–120.
47. ХОРНИ, К. Психология женщины. Из-во: ПИТЕР, 2018. 224 с. ISBN: 978-5-4461-0838-1
48. <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1131?lang=ro>
49. <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1440?lang=ro>
50. https://en.wikipedia.org/wiki/Gender_studies
51. https://en.wikipedia.org/wiki/Gender_studies#cite_note-18
52. <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1224?lang=ro>
53. <https://cafeagrady.ro/2011/03/nancy-chodorow-feminismul-psihaanalitic.html>
54. <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1289?lang=ro>
55. https://en.wikipedia.org/wiki/Men%27s_studies

TEMA 10.**REPERE METODOLOGICE DE CERCETARE SENSIBILE
LA DIMENSIUNEA DE GEN**

Unități de conținut: analiză de gen, perspectivă de gen, dimensiune de gen, indicatori de gen, evaluarea impactului de gen, metoda 4R.

Obiectivele/competențele vizate prin studiul temei:

- să explice modalitățile de interpretare a rezultatelor cercetărilor în baza analizei de gen;
- să elaboreze strategii de cercetare prin identificarea instrumentelor de analiză de gen adecvate domeniului de referință;
- să fundamenteze științific valorificarea dimensiunii de gen în metodologia de cercetare, prin identificarea și utilizarea adecvată a tehnicilor de cercetare, în funcție de specificul domeniului/subiectului studiat (teza de doctorat)
- să evalueze calitatea integrării dimensiunii de gen în metodologia de cercetare, în corespondere cu specificul domeniului /subiectului studiat (teza de doctorat).

➤ **Genul – legătură complexă a proceselor și relațiilor**

Dinamica vieții contemporane necesită o pregătire profesională fundamental diferită, care să permită o evaluare imparțială a noii realități sociale. Studiile de gen în mare măsură sunt axate pe analiza și căutarea soluțiilor cu referire la problemele sociale reale apărute în relațiile dintre femei și bărbați și statutul acestora.

Teoriile gender contemporane propun abordarea diferențelor biologice, sociale, psihologice existente dintre femei și bărbații din diverse perspective, considerându-se că însăși faptul diferențierii nu este atât de important, pe cât de importantă este evaluarea și interpretarea lor socio-culturală și construcția unui sistem de putere în baza acestor diferențe (J.Scott [6]; J.Butler [8]; O.Воронина [9]; Н.Шведова [11] etc.).

Astfel, metodologia de bază a studiilor de gen reprezintă nu pur și simplu descrierea diferenței de statut, roluri și alte aspecte ale vieții bărbaților și femeilor, dar analiza puterii și dominării, confirmată în societate prin relațiile de gen și rolurile lor [10].

Rolurile de gen determină relațiile bărbaților și femeilor prin categorii de dominare și putere. Studiile de gen examinează ce roluri, norme, valori, trăsături de caracter prescrie societatea femeilor și bărbaților prin sistemul de socializare, diviziune a muncii, valorile și simbolurile culturale, în scopul construirii puterii ierarhice tradiționale (patriarhale).

Studiile contemporane socio-umane nu utilizează genul/gender drept construcție constantă, invariabilă și universală. Conceptul gender nu se reduce la un lucru luat aparte sau totalitatea de lucruri, acesta reprezintă o legătură complexă a proceselor și relațiilor. În viziunea O. Воронина este necesar de „a gândi relațiile”, pentru a dispersa din categoria analitică a genului realitatea culturală atât în trecut cât și în prezent [10].

În contextul celor expuse mai sus, se conturează următoarele idei:

- ❖ Delimitarea conceptelor sex și gen/gender reprezintă un nou nivel teoretic de conștientizare, de înțelegere a proceselor sociale. Înțelegerea faptului că sexul nu poate fi temelie pentru discriminare de orice tip, oferă șanse de realizare a potențialului, intereselor ambelor genuri dincolo de restricțiile sociale.

Realitățile existente în domeniu reclamă reevaluarea și restructurarea terminologiei, care, deseori, din start promovează poziții sexiste. Obstacolele de ordin obiectiv și subiectiv, cum ar fi: neacceptarea noțiunii de „gen” drept termen oficial, reducându-i sensul la gramatical; neacceptarea noțiunii „gender” ca fiind de proveniență străină; reducerea noțiunii „gender” la homosexualitate și, respectiv, homo-

fobie; confuzii de ordin semantic, toate acestea îngreuiază stabilirea formării conștiinței de gen ca domeniu științific și înaintea stringent problema delimitărilor conceptuale în materie de egalitate de gen.

➤ **Includerea perspectivei de gen în cercetare**

A adopta o **perspectivă de gen în cercetare** înseamnă a lua în considerare diferențele de gen atunci când se analizează orice politică și/sau proces dintr-un domeniu de cercetare. În contextul elaborării unor documente ce vizează vreun domeniu, perspectiva de gen este o strategie de integrare a intereselor și experiențelor fetelor/femeilor și băieților/bărbaților în faza de design, implementare, monitorizare și evaluare a acestora, astfel încât femeile și bărbații să beneficieze în mod egal de beneficiile sistemului/programului, în vederea eliminării inegalităților și evitării perpetuării acestora.

Dimensiunea de gen vizează luarea în considerare a specificului de influențe a factorilor politici, socio-economici, culturali etc. asupra implicării fetelor/femeilor și băieților/bărbaților în vreun domeniu:

- Ca utilizatori de produse / beneficiari de servicii;
- Ca proprietari de resurse / furnizori de servicii;
- Ca persoane decizionale individuale;
- Ca persoane decizionale profesionale.

Elementele ce vizează dimensiunea de gen în educație:

- accesul la educație (în funcție de apartenența la un sex sau altul) / cadrul legal-normativ;
- conținutul învățării (stereotipii de gen, modele de gen etc) / curricula „ascunsă”;
- forme și modalități de organizare a învățământului (cu elemente specifice pe genuri);

- modalități de evaluare a cunoștințelor (stereotipii de gen, cu elemente specifice pe genuri);
- ghidarea în carieră / orientarea profesională a femeilor/bărbaților;
- caracteristici ale corpului profesoral (femei/bărbați);
- selectarea specialităților de către studenți (femei/bărbați);
- climatul de gen al instituției de învățământ etc.

Respectiv, perspectiva asupra dimensiunii de gen în educație presupune [5]:

- analiza procesului didactic din perspectiva de gen, dar și a unor aspecte care se referă la conștientizarea problematicei de gen, induse inițial prin sistemul de educație preuniversitar, apoi vocațional: valorificarea genului în practica educativă, strategii didactice care oferă oportunități egale de învățare pentru ambele genuri, învățarea prin cooperare și stimularea parteneriatului de gen ș.a.;
- analiza produselor curriculare (manuale școlare, cursuri, materiale auxiliare) care vor depăși cadrul unor cercetări anterioare privind problematica de gen a curriculum-ului scris, corelând datele obținute prin analiza de conținut (imagini, text și sarcini de învățare) cu informațiile referitoare la utilizarea efectivă a acestora în procesul didactic;
- completarea perspectivei de analiză a curriculum-ului scris cu analiza curriculum-ului implementat: de la elementele de intrare în sistem la cele de proces, de la ceea ce trebuie să se predea, să se învețe și să se evalueze în clasă la cum se predă, cum se învață și cum se evaluează. Trebuie investigate aspecte precum: mediul fizic școlar/universitar, modele didactice utilizate, activități de evaluare, activitățile de orientare școlară și profesională, climatul școlar.

➤ Analiza de gen

Analiza de gen a fost inițial concepută în calitate de instrument important de politici publice. Analiza de gen, oferă informații care recunosc că sexul, și relația sa cu cultura, clasa, vârsta, dizabilitatea, alt statut, este important în înțelegerea modelelor diferite de implicare, de comportament și acțiuni care femeile și bărbații le au în structurile economice, sociale și juridice (RBEC, 2007) [3].

Menționăm că inegalitățile de gen (prin cauzele și consecințele lor) nu sunt întotdeauna evidente, astfel sunt necesare date, studii de caz, analize critice în profunzime a impactului acțiunilor și politicilor asupra femeilor/fetelor și bărbaților/băieților. Unul din obiectivele analizei de gen este de a face vizibile diferențele între bărbați și femei (construite social). Prin analiza de gen sunt examinate cauzele și consecințele acestor diferențe în scopul de a le aborda în mod corespunzător prin intermediul intervențiilor de politici. Asigurând informațiile necesare, analiza de gen poate contribui la atingerea scopului final: elaborarea politicilor și luarea deciziilor echitabile din perspectiva de gen, eficiente și direcționate pe anumite aspecte.

Totodată, analiza de gen este un instrument valoros de cercetare științifică, aceasta vizând examinarea critică a felului în care diferențele dintre rolurile de gen, activitățile, nevoile, oportunitățile și drepturile/beneficiile afectează femeile, bărbații, fetele și băieții într-un anumit domeniu de politici, situație sau context [adaptat după 11]. Ea studiază legăturile dintre acestea și alți factori, într-un context social, economic, politic și de mediu mai larg. La realizarea analizei de gen pot fi utilizate diferite metodologii: *studiul prin prisma de gen a datelor statistice*, *Evaluarea impactului de gen (GIA/Gender impact assessment)*, *Metoda 4R*, *Auditul de gen* ș.a. [2; 3; 4; 7].

INSTRUMENTE DE ANALIZĂ

Evaluarea Impactului de Gen (EIG)[adaptat după 4]

Evaluarea impactului de gen (GIA) este un tip de analiză de gen, care este utilizat în special la analiza politicilor publice. În contextul cercetărilor în domeniile științelor sociale și ale educației evaluarea impactului de gen reprezintă un instrument analitic important pentru a explora modul specific în care programele implementate afectează or pot afecta bărbații și femeile. Aceasta permite dezvoltarea programelor, politicilor din perspectiva înțelegerii realității socio-economice a femeilor și bărbaților, politici care să ia în considerare diferențele (de gen).

Test bazat pe Criterii de Relevanță

Secția 1: Informații de fond

- Care este natura intervenției planificate?
- Cine sunt beneficiarii țintă direcți?
- Cine sunt beneficiarii țintă indirecti?

Secția 2: Beneficiarii direcți

- Intervenția planificată va afecta bărbații și femeile în mod diferențiat în cadrul grupului țintă beneficiar direct, în orice moduri în legătură cu:
 - **Participarea** (de exemplu, va influența capacitatea bărbaților sau femeilor ca beneficiari țintă de a participa la piața forței de muncă, la luarea deciziilor, sau în activități de familie?)
 - **Resurse** (de exemplu, va conduce la mai multe sau mai puține resurse, cum ar fi venitul, timpul, sau abilitățile pentru beneficiarii țintă bărbați sau femei?)
 - **Norme și valori** asociate cu oricare gen (de exemplu, acestea vor consolida sau diminua stereotipurile de gen a beneficiarilor țintă?)
 - **Drepturi** (de exemplu, acestea reprezintă respectarea or discriminarea drepturilor femeilor sau bărbaților?)

- b) Vizează oare intervenția planificată într-un oarecare fel:
- **problemele de sănătate reproductivă specifice de gen** (de exemplu, în legătură cu sarcina)
 - **condițiile diferite fizice, biologice ale bărbaților și femeilor** (de exemplu, legate de condițiile specifice de gen, cum ar fi cancerul ovarian sau de prostată)
 - **vulnerabilitățile specifice de gen sau sensibilitățile bărbaților și femeilor** (de exemplu, legate de violența împotriva femeilor)
- c) Ce **procent de bărbați și femei** vor fi afectați în modurile de mai sus?
- d) În **ce măsură și pe ce perioadă** bărbații și femeile vor fi afectați în modurile de mai sus?

Dacă date sunt insuficiente, puteți utiliza adițional și alte instrumente precum interviuri, focus-grupuri cu femei și bărbați.

Secția 3: Beneficiarii Indirecți

- a) Intervenția planificată va afecta bărbații și femeile în mod diferențiat în cadrul grupului țintă beneficiar indirect, în orice moduri în legătură cu:
- **Participarea** (de exemplu, va influența capacitatea bărbaților sau femeilor ca beneficiari țintă indirecti de a participa la piața forței de muncă, la luarea deciziilor, sau în activități de familie?)
 - **Resurse** (de exemplu, va conduce la mai multe sau mai puține resurse, cum ar fi venitul, timpul, sau abilitățile pentru beneficiarii țintă indirecti bărbați sau femei?)
 - **Norme și valori** asociate cu oricare gen (de exemplu, acestea vor consolida sau diminua stereotipurile de gen a beneficiarilor țintă indirecti?)
 - **Drepturi** (de exemplu, acestea reprezintă respectarea or discriminarea drepturilor femeilor sau bărbaților?)

- b) Vizează oare intervenția planificată într-un oarecare fel:
- **problemele de sănătate reproductivă specifice de gen** (de exemplu, în legătură cu sarcina)
 - **condițiile diferite fizice, biologice ale bărbaților și femeilor** (de exemplu, legate de condițiile specifice de gen, cum ar fi cancerul ovarian sau de prostată)
 - **vulnerabilitățile specifice de gen sau sensibilitățile bărbaților și femeilor** (de exemplu, legate de violența împotriva femeilor)
- c) Ce **procent de bărbați și femei** vor fi afectați în modurile de mai sus?
- d) În **ce măsură și pe ce perioadă** bărbații și femeile vor fi afectați în modurile de mai sus?

Dacă date sunt insuficiente, puteți utiliza adițional și alte instrumente precum interviuri, focus-grupuri cu femei și bărbați.

Secția 4: Evaluare

Pe baza celor de mai sus, este o evaluare completă a impactului de gen necesar pentru această intervenție sau o parte a acesteia? Pentru care părți? Dacă nu, justificați de ce nu. Această decizie necesită un raționament bazat pe semnificația potențialului impact.

* * *

Metoda 4R [adaptat după].

Metoda 4R ne oferă instrumente pentru discuții concrete privind modul în care perspectiva egalității poate fi integrată în domeniul particular sau în activitatea realizată, la fel cum normele, în practică, guvernează munca noastră, limitează sau consolidează egalitatea de gen.

1R și 2R sunt metode cantitative de analiză și se referă la o revizuire sistematică a distribuirii și utilizării resurselor.

3R și 4R sunt metode calitative și se referă la normele și valorile utilizate în activitățile comunității/ organizației/ instituției și la modalitățile de intervenție pentru schimbarea acestora.

1R – REPREZENTARE. *Răspunde la întrebarea: Câte femei și câți bărbați?*, oferind informații privind proporția femeilor și bărbaților aflați la toate nivelurile procesului decizional și în interiorul diferitor operațiuni, adică factorii de decizie, personalul și utilizatorii. Întrebările pot fi:

- Câte femei și câți bărbați sunt membri ai organelor de conducere/ manageri ai companiilor, structurilor ce activează în domeniu?
- Cu câte femei și cu câți bărbați s-a luat legătura/ au fost consultați în procesul de luare a deciziilor?
- Câte femei și câți bărbați beneficiază de asistență/ servicii în cadrul programelor/ proiectelor?
- Câte femei și câți bărbați fac parte din echipa de implementare a programelor/ proiectelor?
- Câte femei și câți bărbați fac parte din grupul-țintă al proiectelor, politicilor, programelor? etc.

2R – RESURSE. *Răspunde la întrebarea: Cum sunt alocate resursele pentru femei și pentru bărbați?*, oferind informații cum sunt împărțite resursele între femei și bărbați pentru diferite operațiuni (materiale, bani, timp, spațiu, echipamente etc). Întrebările pot fi:

- Care sunt costurile femeilor și bărbaților pentru serviciile de sănătate, educație, apă și salubritate, energie ș.a.; dar și costurile de acces (de exemplu transport)?
- Care sunt veniturile bărbaților și femeilor în urma politicilor/ programelor/ proiectelor?
- Cât timp alocă femeile și bărbații pentru accesarea/ utilizarea serviciilor de sănătate, educație, apă și salubritate, energie ș.a?

- Ce distanță parcurg femeile și bărbații până la serviciile necesare?
- Ce tip de servicii accesează mai frecvent/ prioritar femeile și bărbații?
- Câte femei și câți bărbați au fost asigurați cu echipamente necesare, instruiți din programe/ proiecte etc.

3R – REALITATE. *Răspunde la întrebarea: Care sunt motivele împărțirii pe sexe și ale alocării existente a resurselor între bărbați și femei?* Acestea sunt întrebări calitative care rezultă studiind 1R și 2R. Întrebările pot fi:

- Ce valoare este atribuită experiențelor și cunoștințelor femeilor și bărbaților în cadrul structurilor, instituțiilor, consiliilor?
- Au femeile și bărbații moduri similare vs diferite de acces la informații/ programe? De ce?
- Care este influența stereotipurilor de gen, a normelor socioculturale asupra femeilor și bărbaților? Și invers, cum diminuează politicile stereotipurile legate de modul de viață? Efectele.
- Cum pot fi schimbate metodele de lucru pentru ca femeile și bărbații să participe în mod egal? etc.

4R – REACȚII. *Răspunde la întrebarea: Cum răspundem la aspectele identificate?*

- Ce acțiuni sunt necesare pentru a remedia disparitățile de gen identificate?
- Care sunt cele mai bune metode pentru a spori implicarea femeilor și bărbaților la egal în luarea deciziilor?
- Care sunt cele mai bune metode pentru a facilita accesul la servicii pentru femei și bărbați?
- Care sunt aspectele prioritare asupra cărora trebuie să se intervină? etc.

Model de aplicare a Metodei 4R în raport cu necesitățile tinerilor [1].

1R – REPRESENTARE. *Răspunde la întrebarea: Câte fete și câți băieți?*, oferind informații privind proporția fetelor și băieților aflați la diferite niveluri de implicare (participanți), dar și de luare a deciziilor. Întrebările pot fi:

- Câte fete și câți băieți sunt membri ai organelor de conducere a organizațiilor de tineret, consiliilor școlare, grupurilor de inițiativă comunitare?
- Câte fete și câți băieți au fost consultați în procesul de luare a deciziilor la nivel de comunitate/regiune/național?
- Câte fete și câți băieți beneficiază de asistență/ servicii în cadrul proiectelor/inițiativelor comunitare?
- Câte fete și câți băieți fac parte din echipa de implementare a programelor/ proiectelor?
- Câte fete și câți băieți fac parte din grupul-țintă al proiectelor, politicilor, programelor? etc.

2R – RESURSE. *Răspunde la întrebarea: Cum sunt alocate resursele pentru fete și pentru băieți?*, oferind informații cum sunt împărțite resursele pentru diferite activități ce vizează fetele și băieții (materiale, bani, timp, spațiu etc). Întrebările pot fi:

- Care sunt costurile pentru fete și băieți pentru activități de sport, agreement, ș.a.; dar și costurile de acces (de exemplu transport)?
- Care sunt beneficiile băieților și fetelor în urma politicilor/ programelor/ proiectelor?
- Câte fete și câți băieți au fost asigurați cu echipamente necesare, instruiți din programe/ proiecte?
- Cât timp alocă fetele și băieții pentru accesarea/ utilizarea serviciilor educaționale, de sănătate, transport ș.a?
- Ce distanță parcurg fetele și băieții până la serviciile necesare?
- Cât timp dedică activităților casnice fetele și băieții?
- Cât timp dedică activităților comunitare fetele și băieții? etc.

3R – REALITATE. *Răspunde la întrebarea: Care sunt motivele împărțirii pe sexe și ale alocării existente a resurselor între băieți și fete?* Acestea sunt întrebări calitative care rezultă studiind 1R și 2R. Întrebările pot fi:

- Ce valoare este atribuită experiențelor și cunoștințelor fetelor și băieților în cadrul instituțiilor educaționale, consiliilor locale, organizațiilor de tineret etc.?
- Au fetele și băieții aceleași sau diferite moduri de acces la informații/ programe? Dacă sunt diferite, de ce?
- Care este influența stereotipurilor de gen, a normelor socio-culturale asupra fetelor și băieților la implementarea acțiunilor/ proiectelor? Și invers, cum acțiunile/politicile diminuează stereotipurile legate de modul de viață? Efectele?
- Cum pot fi schimbate metodele de lucru pentru ca fetele și băieții să participe în mod egal în acțiunile comunitare, proiecte de dezvoltare? etc.

4R – REACȚII. *Răspunde la întrebarea: Cum răspundem la aspectele identificate?*

- Ce acțiuni sunt necesare pentru a remedia disparitățile de gen identificate?
- Care sunt cele mai bune metode pentru a spori implicarea fetelor și băieților la egal în luarea deciziilor?
- Care sunt cele mai bune metode pentru a facilita accesul la servicii pentru fete și băieți?
- Care sunt aspectele prioritare asupra cărora trebuie să se intervină? etc.

Astfel, putem identifica clar unde sunt ariile critice și potențialele zone de intervenție în includerea dimensiunii de gen în politici/programe/acțiuni.

* * *

Linii directorii cu referire la analiza prin prisma de gen a fenomenelor psiho, socio-culturale

Feno- men	Abordarea tradițională	Abordarea din perspectiva egalității de gen / în baza analizei de gen
Agresivitatea	Stereotipurile obișnuite privind rolurile de gen susțin că bărbații sunt mai agresivi decât femeile. Agresivitatea bărbaților asociată mai des cu biologicul, determinat de testosteron, ca instrument de justificare a agresivității bărbaților.	Agresivitatea este un construct socio-cultural. Recunoscut că și bărbații și femeile pot fi agresivi, dar factorii determinanți pot fi diferiți. Accent pe încurajarea managementului emoțiilor pentru a preveni agresivitatea ambelor genuri. Recunoașterea impactului stereotipurilor de gen în construirea agresivității bărbaților.
Masculinitatea	Atribut al culturii naționale, caracterizată prin putere, perseverență (încredere) și materialism. Asociată cu puterea fizică și, respectiv, asigurarea familiei cu bunuri. Masculinitatea patriarhală (toxică) se bazează pe putere și control.	Masculinitatea transformativă vizează ideile care depășesc cadrul tradițional, și anume: bărbatul este egal cu femeia, susține și promovează parteneriatul în relațiile cu femeile, nu aplică puterea și controlul în relații interpersonale.
Feminitatea	Atribut al culturii naționale, caracterizată prin docilitate, servitudine și atenția/grija față de ceilalți. Direct asociată cu funcțiile reproductive: nașterea și îngrijirea. Feminitatea tradițională (toxică) menține femeile în relații violente, reproduce supușenia și dependența totală de bărbați.	Feminitatea transformativă vizează ideile care depășesc cadrul tradițional, și anume: femeia este egală cu bărbatul, depășește modelul de victimă și persoană neajutorată, valorifică parteneriatul de gen în familie și societate, își revendică drepturile și libertățile umane.
Violența în familie	VF – problema specifică a familiei, fără implicarea societății. De obicei, responsabilitatea revine femeii determinată de îndeplinirea defectuoasă a sarcinilor casnice. VF – văzută ca instrument de disciplinare a membrilor familiei, justificată prin tradiții.	VF – problemă de importanță socială și sănătate publică; încălcarea drepturilor umane. NU are justificare, comportament învățat. Responsabilitatea revine abuzatorului. Statul are obligația de a asigura protecție victimelor violenței.

Feno- men	Abordarea tradițională	Abordarea din perspectiva egalității de gen / în baza analizei de gen
Roluri de gen	Tradițional: bărbații și femeile au roluri de gen diferite, care sunt clar definite. De obicei nu se abate de la ele, de ex. bărbații fac muncă fizică, femeile stau acasă, fac munca de îngrijire și deservire. Munca bărbaților are valoare mai mare comparativ cu cea a femeilor.	Egalitar: această viziune afirmă că există o anumită opțiune și flexibilitate în privința rolurilor de gen și atât bărbații, cât și femeile au o egalitate mai mare, de ex. ambii lucrează, ambii îngrijesc de copii, realizează treburile casnice în bază de parteneriat de gen.
Imaginea femeii	Se așteaptă ca femeile să fie „feminine” (mai slabe, mai blânde, materno)	Se acceptă că femeile pot fi diferite: și slabe și puternice etc. în dependență de context. Sexismul este dezaprobat prin lege.
Imaginea bărbatului	Se așteaptă ca bărbații să fie „masculini” (mai puternici, agresivi, mai puțin emoționali).	Se acceptă că bărbații pot fi diferiți: și puternici și slabi (fizic și emoțional) etc. în dependență de context. Sexismul este dezaprobat prin lege.
Sexul și sexualitatea	Culturile diferă în funcție de gradul de importanță acordat castității pentru femei și sexualității în general. Atitudinile față de sex și sexualitate sunt legate de valorile culturale de demnitate, puritate și onoare. Cultura este legată de practicarea circumciziei masculine și a mutilării genitale feminine. Mutilarea genitală feminină este asociată cu onoare și virtute în unele culturi. Standarde duble față de sexualitatea masculină și feminină. Etc.	Sexualitatea bărbaților și a femeilor abordată prin prisma drepturilor omului. Promovarea și analiza respectării drepturilor sexual-reproductive ale ambelor genuri. Drepturile femeilor la abort, controlul propriului corp, nașterea copilului înafara căsătoriei ș.a. Sexualitatea ambelor genuri abordată ca fiind valoroasă. Abordarea mai permisivă a virginității, manifestarea mai liberă a sexualității feminine. Mutilarea genitală feminină interzisă. Etc.

Rezumat:

- *Diferențele de gen în ceea ce privește comportamentele psihologice pot rezulta din cerințele variabile impuse culturii în funcție de mediu; prin urmare există diferențe culturale în comportamente.*
- *Culturile sunt similare în stereotipuri și atitudini referitoare la diferențele de gen.*

Întrebări de cercetare empirică:

- ✓ Care a fost efectul globalizării și tehnologiei asupra atitudinilor despre masculinitate și violența domestică?
- ✓ Care sunt unele puncte de vedere interculturale despre alegerea de a rămâne singur?
- ✓ Există diferențe interculturale în ceea ce privește relațiile extraconjugale ale bărbaților și femeilor?
- ✓ Atitudinile față de iubire în diferite culturi: există diferențe? Etc.

În același timp, având în vedere că cercetările științifice de doctorat inclu și experimentul de formare, care poate avea drept obiective contribuirea la transformarea/ modelarea de noi atitudini și comportamente, se recomandă la elaborarea programelor formative să se țină cont continuum-ul de gen (Figura 11.1). Succesul dezvoltării și implementării eficiente a programelor trebuie să urmeze traectoria de la abordarea gender-neutră spre cea transformatoare a egalității de gen.

➤ **Abordare neutră, sensibilă și transformatoare a egalității de gen**

Abordarea gender-neutră – neutră din punctul de vedere al genului – vizează abordările, politicile sau situațiile fără impact diferențiat pozitiv sau negativ în ceea ce privește relațiile de gen sau egalitatea dintre femei și bărbați. Termenul „neutră din punctul de vedere al genului” se referă la faptul că ceva nu este asociat nici cu femeile, nici cu bărbații. Se poate referi la diferite aspecte, precum concepte sau limbaje. De multe ori însă, ceea ce este perceput ca fiind neutră din punctul de vedere al genului, inclusiv în domeniul statistic sau al diseminării datelor culese cu privire la o populație, reflectă în practică insensibilitatea la gen (nerecunoașterea specificului de gen) [13].

Abordarea sensibilă la gen – vizează abordări, politici și programe care iau în considerare particularitățile vieților femeilor și bărbaților, urmărind eliminarea inegalităților și promovarea egalității

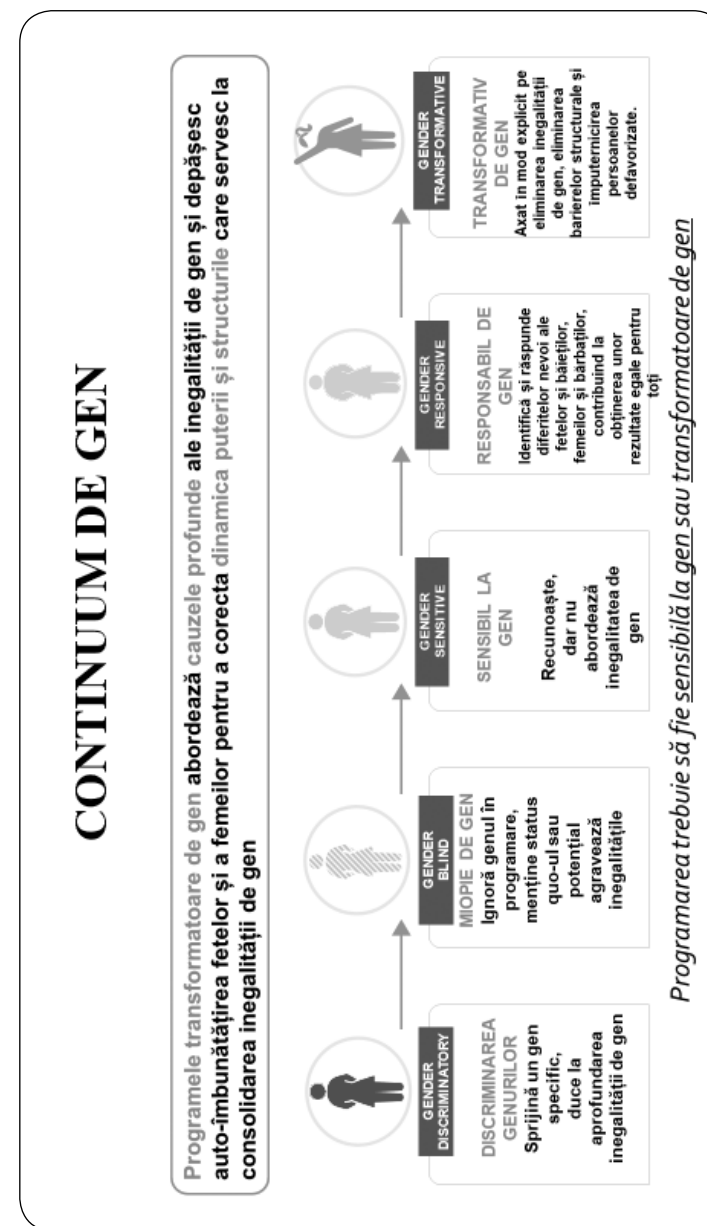


Figura 11.1 Continuum-ul de gen

de gen, inclusiv distribuirea egală a resurselor, care abordează și iau deci în considerare dimensiunea de gen.

Abordarea transformatoare:

- abordarea transformatoare de gen examinează în mod activ și contribuie la schimbarea normelor rigide de gen și dezechilibrelor de putere. Transformând normele și practicile de gen dăunătoare, inechitabile în cele pozitive, putem îmbunătăți revendicarea drepturilor și contribui la bunăstarea tuturor, preveni violența în bază pe gen (GBV) și spori egalitatea de gen;
- abordarea transformatoare de gen înseamnă că promovarea egalității de gen - controlul comun al resurselor și luarea deciziilor - și abilitarea femeilor sunt esențiale pentru intervenție. În acest sens este propusă abordarea femeilor nu doar ca victime, dar și în calitate de agenți ai schimbării, dar și implicarea activă a bărbaților în promovarea și asigurarea egalității de gen "de facto";
- abordarea transformatoare vizează abordarea cauzelor structurale ale inegalității de gen și ale discriminării bazate pe gen, inclusiv prin implicarea activă a bărbaților și a băieților în combaterea rolurilor și a stereotipurilor de gen.

Sarcini pentru reflecții / lucrul individual / în grup:

1. Identificați elementele specifice ale temei de cercetare științifică și analizați-le utilizând analiza de gen.
2. Analizați succint oricare tradiție națională aplicând instrumentariul „analizei de gen”:
De exemplu: „Dezlegarea miresei”:
 - Rolurile femeilor/bărbaților
 - Resursele
 - Impactul social, economic, psihoemoțional asupra femeilor/bărbaților
3. Utilizând metoda 4R analizați situația subiecților cercetării.
4. Explorați Continuum-ul de gen în raport cu tema de cercetare științifică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BODRUG-LUNGU, V., LOZINSCHI N. Egalitatea de gen și procesul de guvernare: Ghid privind metodologia de integrare a dimensiunii de gen în politicile comunitare. Proiectul ProDEM2 „Împuternicirea tinerilor pentru cetățenia activă din Moldova”. Chișinău: S.n., 2019 (Tipogr. “Bons Offices”). 48 p. ISBN 978-9975-87-521-9. <https://prodem.md/egalitatea-de-gen-s%cc%a6i-procesul-de-guvernare/>
2. Bodrug-Lungu V. Egalitatea de gen și Educația: Glosar și specificări conceptuale /Comisia Națională a Republicii Moldova pentru UNESCO. Chișinău: Stratum Plus, 2020. 60 p. ISBN 978-9975-3343-3-4.
3. GENDER MAINSTREAMING IN PRACTICE. A Toolkit. Regional Programme of the United Nations Development Programme's Regional Bureau for Europe and the CIS (UNDP RBEC), 2007. http://iknowpolitics.org/sites/default/files/gender_mainstreaming_in_practice__a_toolkit_28part_i295b15d.pdf
4. GENDER IMPACT ASSESSMENT Gender Mainstreaming Toolkit. © European Institute for Gender Equality, 2016. 44 p. ISBN978-92-9470-225-8.
5. HANDRABURA, L., BODRUG-LUNGU, V. Dimensiunea de gen în domeniul educației. În: *STUDIA UNIVERSITATIS*. Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2010, nr. 5 (35). Chișinău: CEP USM. P. 9–16. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/j_nr_file/5_2010.pdf
6. SCOTT, J. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. În J. Scott (ed.) *Feminism and History*, Oxford University Press, 1996, p. 46–52.
7. VAILEANU, C. Gender Analysis of UNDP Moldova Programme Portfolio, 2006. www.un.md
8. БАТЛАЕР, Д. Феминизм под любым другим именем. Интервью с Розы Брайдотти. În *Гендерные исследования*, 1999, п. 2/1. Харьковский центр гендерных исследований. М., 1999, с. 48–78.
9. ВОРОНИНА, О.А. Глоссарий по гендерному образованию. În *Гендерные исследования*. Региональная антология исследований из восьми стран СНГ: Армении, Азербайджане, Грузии, Казахстане, Кыргызстане, Молдове, Таджикистане и Узбекистане. Москва: «Вариант»-ИСПП, 2006, с. 51–53.
10. Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций. Под общ. ред. О.А. Ворониной. Москва: МЦГИ; МВШСЭН; МФФ, 2001, 234 с. ISBN 5-85133-072-4.
11. ШВЕДОВА, Н.А. Просто о сложном: гендерное просвещение (пособие). Москва: Антика, 2002. 221 с. ISBN-10(13): 5-87579-037-7.
12. <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1143?lang=ro>
13. <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1190?lang=ro>

TEMA 11.**INDICATORI ȘI STATISTICA DEZAGREGATĂ PE
SEXE / GEN**

Unități de conținut: statistica dezagregată pe sexe, statistica dezagregată pe gen, indicatori, indicatori de gen, integrarea perspectivei de gen în statistici, distorsiunea statistică de gen.

Obiectivele/competențele vizate prin studiul temei:

- să selecteze și să aplice indicatori sensibili la gen în cercetarea academică în diverse domenii;
- să interpreteze rezultatele valorificării dimensiunii de gen în cercetarea academică în contextul psihologiei și pedagogiei moderne;
- să fundamenteze științific valorificarea dimensiunii de gen în metodologia de cercetare, prin identificarea și utilizarea adecvată a tehnicilor și indicatorilor de cercetare, în funcție de specificul domeniului /subiectului studiat (teza de doctorat);
- să evalueze calitatea integrării dimensiunii de gen în metodologia de cercetare, în corespundere cu specificul domeniului /subiectului studiat (teza de doctorat).

Din perspectiva cercetărilor, genul este un instrument conceptual cu ajutorul căruia sunt analizate rolurile, responsabilitățile, constrângerile, oportunitățile și nevoile bărbaților și femeilor în orice context.

Statistici dezagregate pe sexe - date culese și întabulate separat pentru femei și bărbați, care permit măsurarea diferențelor dintre femei și bărbați cu privire la diferite aspecte sociale și economice și care reprezintă o cerință legată de producerea statisticilor de gen. Dezagregarea datelor pe sexe nu garantează de exemplu că conceptele, definițiile și metodele utilizate în producerea de date sunt concepute pentru a reflecta rolurile, relațiile și inegalitățile de gen

din societate [6]. De fapt, colectarea de date dezagregate pe sexe reprezintă doar una dintre caracteristicile statisticilor de gen.

Statistici de gen sunt statisticile care reflectă în mod adecvat diferențele și inegalitățile din situația femeilor și a bărbaților în toate domeniile vieții sociale [7].

Statisticile de gen sunt definite de următoarele caracteristici:

- (a) datele primare și generale sunt culese analizate și prezentate defalcat pe sexe;
- (b) datele reflectă aspecte de gen – întrebări, probleme și preocupări legate de toate aspectele vieții femeilor și bărbaților, care includ nevoile, oportunitățile și contribuțiile lor specifice la societate;
- (c) datele se bazează pe concepte și definiții care reflectă în mod adecvat diversitatea femeilor și bărbaților și cuprind toate aspectele vieții;
- (d) metodele de culegere a datelor iau în considerare stereotipurile și factorii sociali și culturali care pot determina subiectivitate de gen.

Integrarea perspectivei de gen în statistici – reprezintă considerarea în mod sistematic a problemelor și prejudecăților de gen în elaborarea tuturor statisticilor oficiale și în toate etapele producerii de date. În acest demers, toate datele – legate direct sau indirect de persoane – sunt colectate, compilate și analizate prin prisma luării în considerare a factorilor de gen care influențează în mod diferit femeile și bărbații [8].

Distorsiunea statistică de gen poate surveni ca urmare unor acțiuni sau idei preconcepute întemeiate pe percepția bazată pe sex că femeile nu sunt egale cu bărbații. *De exemplu, la întrebările despre violență fizică sau sexuală împotriva femeilor, răspunsurile ar fi complet distorsionate dacă la interviu ar fi prezent partenerul femeii sau alte rude.*

Prejudecată de sex în colectarea de date este subraportarea sau raportarea falsă a caracteristicilor demografice, sociale sau economice asociate cu unul dintre sexe. Exemple de subiectivitate de gen în culegerea de date sunt: *subraportarea prezenței femeilor/bărbaților în activități economice; subraportarea numărului de fete/băieți, a nașterilor și deceselor de fete/băieți sau a violenței asupra femeilor.*

Monitorizarea și evaluarea sensibilă la gen se folosește pentru a determina dacă un program vizează diferitele priorități și nevoi ale femeilor și bărbaților, pentru a evalua dacă are un impact asupra relațiilor de gen și a determina aspectele de gen care trebuie integrate în sistemele de monitorizare și evaluare. Includerea obiectivelor și indicatorilor de egalitate de gen în cercetare întărește și responsabilitatea față progresele făcute în problemele de egalitate de gen. Monitorizarea și evaluarea eficientă care să reflecte dimensiunea de gen, trebuie să cuprindă atât date cantitative, cât și calitative care să măsoare impactul asupra relațiilor de gen. Acest lucru presupune minimal ca toate datele să fie colectate, prezentate și analizate dezagregate pe sexe [adaptat după 9].

Totodată, în vederea asigurării unei abordări complexe a subiectelor de cercetare, datele urmează a fi colectate și analizate prin conexiunea mai multor variabile relevante: gen, vârstă, rural/urban, dizabilitate, statut familial, statut socio-economic etc.

Indicatorii sunt date care însumează o mare cantitate de informații într-un singur număr, în așa fel încât să arate o schimbare în timp, în comparație cu o normă. **Un indicator sensibil la gen** poate fi definit ca un indicator ce captează schimbările de gen survenite în societate într-o perioadă de timp. În vreme ce statistica de gen oferă indicații factuale despre situația femeilor și a bărbaților, indicatorii sensibili la gen oferă dovezi directe ale statutului femeilor sau al bărbaților în relație cu un standard normativ agreat sau un grup de referință clar definit (tabelul 11.1) [2].

Tabel 11.1. Exemple de indicatori în raport cu genul

1. Indicatori dezagregați în funcție de sex <i>Exemple:</i> • procentajul de femei comparativ cu procentajul de bărbați membrii ai Parlamentului; • rata de ocupare a femeilor comparativ cu a bărbaților.	2. Indicatori de gen specifici <i>Exemple:</i> • numărul cazurilor de viol raportate, ajunse în instanța de judecată, unde victimele sunt aproape exclusiv femei; • numărul cazurilor de cancer de prostată, care vizează exclusiv bărbații, etc.
3. Indicatori cu relevanță de gen <i>Exemple:</i> • numărul de creșe și grădinițe dintr-o anumită zonă; • distanța până la cele mai apropiate facilități de îngrijire a sănătății și educație.	4. Indicatori aleși mai degrabă de femei decât de bărbați și vice-versa <i>Exemple – dimensiunile guvernării:</i> • femeile tind să favorizeze mult mai puțin decât bărbații darea de mită pentru accesul la servicii de interes public; • femeile tind să voteze partide și candidați cu programe electorale ce cuprind politici pentru familie, educație și sănătate, în vreme ce bărbații tind să voteze partide și candidați cu oferte electorale.

În scopul evaluării perspectivei de gen în educație, propunem aplicarea analizei de gen prin matricea indicatorilor de gen (tabelul 11.2), care are funcționalitate dublă: și în calitate de metodă de cercetare și metodă de predare/învățare. Indicatorii au fost selectați având în vizor studiile de gen în educație [1; 3; 4; 5; 10 etc.]. Operarea profesională și responsabilă cu indicatorii propuși facilitează activitatea cadrelor didactice de a crea condiții favorabile socializării de gen a elevilor, dezvoltării relațiilor constructive de gen și desemnarea perspectivelor educației de gen a fetelor și băieților. La fel indicatorii propuși pot servi drept bază pentru monitorizarea și evaluarea prin prisma de gen a funcționalității sistemului educațional.

Tabel 11.2. Matricea indicatorilor de gen pentru evaluarea instituției de învățământ /educație

Nr. Crt.	Sfera de activitate a fetelor și băieților	Indicatorii de gen	Instrumentarul
1.	Activitate organizată (lecție etc.)	1.1. conținutul de gen al activităților, sarcinilor; 1.2. implicarea băieților și fetelor (preferințe, suport pentru unul din genuri etc.); 1.3. luarea în considerare a experiențelor fetelor și băieților; 1.4. evaluarea cunoștințelor / participării fetelor și băieților	1.1. analiza didactică a activității; 1.2. observația (agenda); 1.3. analiza video etc.
2.	Materialul didactic	2.1. conținutul de gen al manualelor și curricula; 2.2. conținutul de gen al materialelor didactice (auxiliare, caiete ale elevilor etc.); 2.3. sensibilitatea la gen a materialelor didactice ilustrative; 2.4. sensibilitatea la gen a cărților recomandate pentru studiu	2.1. analiza de gen a manualelor și curriculei; 2.2. analiza de gen a materialelor metodice ale pedagogilor; 2.3. analiza de gen a materialelor / cărților recomandate elevilor
3.	Mediul de studii / educație	3.1. climatul favorabil / nefavorabil pentru băieți și fete; 3.2. recunoașterea egală a importanței experienței băieților și fetelor; 3.3. atitudinea pedagogului față de băieți și fete; 3.4. transferul pozitiv al experienței de gen al pedagogului	3.1. observația (agenda); 3.2. analiza video 3.3. interviu structurat cu elevii etc.
4.	Activități non formale	4.1. distribuția rolurilor; 4.2. componenta de gen a jocurilor, activităților; 4.3. % de activități, orientate asupra băieților și fetelor (sportive, culturale); 4.4. nr. de jucării, obiecte, echipamente pentru băieți și fete; 4.5. posibilitatea de a-și împărtăși propria experiență a băieților și fetelor	4.1. observația; 4.2. analiza activităților; 4.3. analiza statistică; 4.4. analiza video etc.

Nr. Crt.	Sfera de activitate a fetelor și băieților	Indicatorii de gen	Instrumentarul
5.	Mediul fiziologic al instituției	5.1. accesibilitatea de realizare a trebuințelor fiziologice (veceuri, săli de igienă etc.); 5.2. organizarea somnului (în dependență de specificul instituției); 5.3. organizarea activităților sportive, culturale (clase, vestiare corespunzătoare etc.)	5.1. observația; 5.2. interviuri structurate cu elevii, cadrele didactice; 5.3. analiza video etc.
6.	Activitatea cotidiană	6.1. posibilitatea de a se ocupa de propria persoană (băiat / fată); 6.2. posibilitatea de satisfacție a intereselor / hobby; 6.3. posibilități și capacități de participare la realizarea intereselor altor persoane (băiat-fată; fată-băiat; fată-fată; băiat-băiat)	6.1. observația; 6.2. . interviuri structurate cu elevii; 6.3. analiza video etc.
7.	Relații interpersonale: (între elevi; elevi și cadre didactice, elevi și părinți; în colectivul pedagogic; între cadrele didactice și părinți, având în vizor genul persoanelor)	7.1. posibilități pentru copil de a-și construi relații conturate de gen; 7.2. luarea în considerare de către pedagog a aspectelor de gen în relațiile cu copilul; 7.3. competența de gen a părinților în construirea relațiilor cu copilul (particularitățile structurii familiei, includerea componentei de gen); 7.4. competența de gen a maturilor (reprezentările, stereotipurile, prejudecățile de gen); 7.5. competența de gen a administrației (conflicte de gen în colectiv, hărțuire sexuală etc.)	7.1. observația; 7.2. interviuri structurate cu elevii, părinții, cadrele didactice; 7.3. analiza rapoartelor instituției; 7.4. analiza video etc.
8.	Poziții de liderism a băieților și fetelor cu orientare spre echilibrarea șanselor	8.1. la învățătură (lecții); 8.2. în activități educaționale (sportive, culturale etc.); 8.3. în activitatea zi de zi; 8.4. în cadrul relațiilor interpersonale (copil-copil; fată-băiat; băiat-fată)	8.1. agenda observațiilor; 8.2. chestionare

Nr. Crt.	Sfera de activitate a fetelor și băieților	Indicatorii de gen	Instrumentarul
9.	Influența maturilor din perspectiva competenței de gen	9.1. în familie; 9.2. în instituția de învățământ / educație; 9.3. în comunitate (pe stradă, în locurile publice etc.)	9.1. interviuri structurate; 9.2. focus-grup; 9.3. testul rolurilor de gen (BSRI)
10.	Reprezentativitatea abilităților, atitudinilor, reprezentărilor drept sensibilitate de gen a fetelor și băieților	10. comportamentul de gen al băieților; 10. comportamentul de gen al fetelor	10.1. blancheta de înregistrare a patternelor comportamentale de gen
11.	Activitatea în comun în procesul diferitor activități: lecții, jocuri, competiții etc.	11.1. diferențierea pe genuri; 11.2. alegerea partenerilor de activități ținând cont de genul persoanei (băiat, fată); 11.3. transmiterea normelor de gen; 11.4. reprezentativitatea esenței pozitive a relațiilor de gen; 11.5. modalitățile de gen a interacțiunilor băieților și fetelor	11.1. observații cronometrate; 11.2. analiză video 11.3. analiza statistică etc.
12.	Spațiul de gen al instituției	12.1. statistica de gen (nr. Fetelor și băieților în clase/ grupe etc.); 12.2. abandonul școlar/ frecvența f/b	12.1. analiza statistică; 12.2. harta statistică
13.	Mediul informațional	13.1. tablourile, panourile, portretele din instituție / clasă; 13.2. mesajele sexiste / non-sexiste (la nivel de mass-media școlară etc.)	13.1. observații; 13.2. content analiza

În vederea identificării datelor relevante din perspectivă de gen în diverse domenii, accesați următoarele baze de date:

<https://www.genderpulse.md/>

<https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>

<http://hdr.undp.org/en/gсни>

Gender Development Index (GDI) <http://hdr.undp.org/en/content/gender-development-index-gdi-etc>

Sarcini pentru reflecție / lucrul individual / în grup:

1. Utilizând datele statistice din baza de date națională <https://www.genderpulse.md/>, identificați indicatorii de gen relevanți domeniului dumneavoastră de cercetare.
2. În baza datelor statistice prezentate în <https://www.genderpulse.md/>, Anuarul statistic al Republicii Moldova și alte surse, elaborați profilul de gen al subiecților cercetării științifice.
3. Analizați posibilele conexiuni dintre variabila „gen” și alte variabile relevante cercetării dstră, asigurând abordarea multidimensională.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE

1. Gender roles and stereotypes in education and training: Study. Programme relating to the Community Framework on Gender Equality (2001-2005). Minister de l'Egalite des chances. Luxembourg: University of Luxembourg, 2006. 100 p. ISBN 2-919876-71-6.
2. Ghidul utilizatorului statisticilor de gen. BNS, UNDP, UNIFEM. Chișinău: “Elan Inc”, 2008. 134 p. ISBN 978-9975-66-113-3 https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Gender/Gen_Guide_2008.pdf
3. HANDRABURA, L., BODRUG-LUNGU, V. Dimensiunea de gen în domeniul educației. În: *STUDIA UNIVERSITATIS*. Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2010, nr. 5 (35). Chișinău: CEP USM. P. 9–16. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/j_nr_file/5_2010.pdf
4. Гендерная педагогика и психология: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / под общ. ред. О. И. Ключко. М.: Юрайт, 2017. 404 с. ISBN 978-5-9916-9954-9.
5. Смирнова, А. Учимся жить в обществе. Гендерный анализ школьных учебников. Москва: изд-во ЗАО «Олита», 2005.

6. <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1366?lang=ro>
7. <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1221?lang=ro>
8. <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1187?lang=ro>
9. <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1217?lang=ro>
10. <https://genderindetail.org.ua/season-topic/osvita-i-prosvita/feminist-skie-pedagogiki-134074.html>

ANEXE

ANEXA 1.

MATERIAL INFORMATIV *IDENTITATEA DE GEN VS IDENTITATEA DE SEX*

- Din perspectiva mai multor științe sociale, **identitatea de gen** se referă la genul cu care o persoană se identifică. Identitatea de gen a unei persoane poate fi masculină, feminină sau pang-en (adică nu este nici exclusiv feminină, nici masculină, ci o combinație dintre acestea (Richards et al., 2013)).
- Totodată, identitatea de gen este o structură internă creată în timpul dezvoltării, care permite unei persoane să organizeze o imagine de sine și să funcționeze social în funcție de sexul și genul perceput de ea. Identitatea de gen determină modul în care un individ își experimentează sexul și promovează un sentiment de identitate individuală, unicitate și apartenență (OPS / OMS, 2000).
- Identitatea de gen nu este dată unui individ automat la naștere, ci se dezvoltă ca urmare a interacțiunii complexe a înclinațiilor sale naturale și a socializării corespunzătoare, „tipizare” sau „codificare”. Un participant activ la acest proces este persoana înșuși, care acceptă sau respinge rolurile și comportamentele oferite acestuia, până la „recodare” sau „reinstalare” a identității de gen.
- În majoritatea societăților, există o diferențiere de bază între caracteristicile de gen atribuite bărbaților și femeilor, un sistem binar de gen la care aderă cei mai mulți oameni. Aceasta impune conformarea cu idealurile de masculinitate și feminitate în

toate aspectele sexului și genului: sex biologic, identitate de gen și expresie de gen.

- **Identitatea de sex** (identitatea sexuală) este un construct biologic, având la bază distincțiile biologice și fiziologice care definesc o persoană ca femeie sau ca bărbat, cum ar fi: organele de reproducere interne și externe, hormonii și cromozomii. Oamenii se nasc de sex masculin sau feminin. Sexul biologic la naștere este specificat ca sex legal – reflectat în documentele oficiale de identitate a persoanei.
- Identitatea de gen este un concept diferit de sexul biologic și cele două nu sunt întotdeauna aceleași. De exemplu, în cazul persoanelor transgen, sexul biologic și identitatea de gen sunt diferite (de exemplu, sexul la naștere poate să fie masculin, iar identitatea de gen feminină sau chiar o combinație între feminin și masculin). Totuși, majoritatea persoanelor sunt **cisgen**, adică identitatea de gen este bazată pe sexul desemnat la naștere.
- **Cisgen/cisgender**: adjectivul, care descrie o persoană al cărei identitate de gen și exprimarea genului aliniază-te cu sexul biologic atribuit la naștere (bărbat cisgen or femeie cisgen).
- În viziunea specialiștilor (Kalbfleisch et al., 1995), identitatea de gen de bază se formează de obicei la vârsta de trei ani. După vârsta de trei ani este dificil de schimbat acest lucru, iar încercările de a o reatribui pot duce la disforie de gen (Boles et al., 1982).
- Diferențele de gen comportamentale și psihologice rezultă atât din aspectele biologice (inclusiv ereditare), cât și din contextul rolurilor de gen, din tipizarea genului și impactul stereotipurilor de gen.
- La etapa actuală, specialiștii au păreri împărțite cu referire la factorii care au o influență predominantă asupra formării identității de gen: biologic sau social (Fausto-Sterling, 2005;

Oswalt, 2010; КоH, 2000). Datele din unele studii sugerează că factorii genetici și hormonalii influențează identitatea de gen. Alte studii arată că părinții și mediul social au un impact semnificativ atât asupra percepției de sine asupra sexului, cât și asupra exprimării de gen a copiilor. În special, dacă părinții sau tutorii unui copil aderă la tradiția comportamentului lor și reacționează negativ la comportamentul neconform al genului, este mult mai probabil pentru el să repete părinții, inclusiv la vârsta adultă. În același timp, studiile arată că presiunea percepută a mediului social nu are o legătură directă cu satisfacția internă atribuită genului, iar impunerea conformității de gen afectează în mod negativ bunăstarea psihologică a copilului, conducând la creșterea stresului, închiderea și izolarea socială (Yunger et al., 2004; КоH, 2005).

- În situația când identitatea de gen și sexul biologic nu sunt congruente, persoana respectivă se poate identifica ca transsexual sau cu altă categorie din spectrul transgen (APA Documents).
- **Expresia de gen** vizează prezentarea unei persoane, inclusiv aspectul fizic, alegerea îmbrăcăminte și accesoriilor, și comportamente care exprimă aspecte ale identității sau rolului de gen.
- **Disforie de gen**: disconfort sau suferință legată de incongruență între identitatea de gen a unei persoane, sexul atribuit la naștere, identitate de gen și / sau caracteristici sexuale primare și secundare. În 2013, American Psychiatric Association a adoptat termenul Disforie de gen ca diagnostic caracterizat prin „incongruență marcată între” sexul unei persoane atribuit la naștere și identitatea de gen.
- În calitate de criterii de diagnostic pentru disforia de gen la copii include suferință sau afectare semnificativă datorită incongruenței de gen, cum ar fi o dorință puternică de a fi - sau

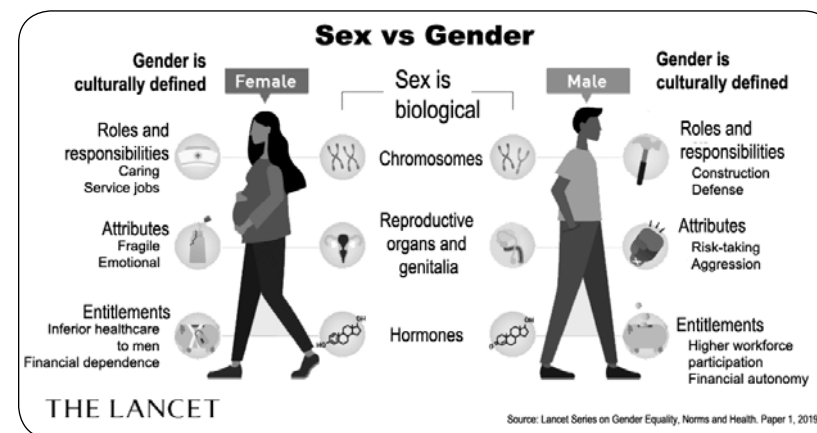
o credință că unul este-celălalt gen; preferință pentru jucării, jocuri, roluri și activități stereotip asociate cu celălalt gen, și o puternică antipatie față de anatomia sexuală. La adulți, manifestări a disforiei de gen pot include o dorință puternică de a înlocui caracteristicile fizice ale unui sex cu cele ale celuilalt gen, credința că unul are emoțiile lui de gen și dorința de a fi tratat ca celălalt gen sau recunoscut ca având o identitate de gen alternativă (APA Documents).

- Menționăm, că identitatea sexuală și comportamentul sexual sunt strâns legate de orientarea sexuală, dar diferă. Identitatea sexuală se referă la opinia unei persoane despre sine; comportamentul se referă la actele sexuale efectuate de persoană. Iar orientarea se referă la „fantezii, atașamente și aspirații”. Indivizii își pot exprima sau nu orientarea sexuală în comportamentul lor. Identitatea sexuală poate fi, de asemenea, utilizată pentru a descrie percepția unei persoane asupra genului său, mai degrabă decât orientarea sexuală.

RESURSE

- ✓ Boles J., Tatro Ch. „Androgyny”. *Men in Transition: Theory and Therapy*. Springer. 1982. pp. 99–129. DOI:10.1007/978-1-4684-4211-3_5.
- ✓ Definitions Related to Sexual Orientation and Gender Diversity in APA Documents <https://www.apa.org/pi/lgbt/resources/sexuality-definitions.pdf>
- ✓ Fausto-Sterling, A. *Debating Biology, The problem with sex/gender and nature/nurture*, Routledge, 2005.
- ✓ Kalbfleisch P., Cody M., ed. *Gender, Power, and Communication in Human Relationships*. Hillsdale, New Jersey: Psychology Press, 1995.
- ✓ Oswalt, A. *Factors Influencing Gender Identity*” (în engleză). MentalHelp.Net. 2010.
- ✓ Richards C., Barker M. „Further Genders”. *Sexuality and Gender for Mental Health Professionals: A Practical Guide*. SAGE. 2013.
- ✓ Yunger, J. L., Carver, P. R., & Perry, D. G. Does Gender Identity Influence Children’s Psychological Well-Being? *Developmental Psychology*, 2004, 40(4), 572–582. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.4.572>.
- ✓ Кон И.С. Пол и гендер: Заметки о терминах 2005. <https://www.nuntiare.org>
- ✓ Кон И., Мужская и женская сексуальность, 2000 https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Kon/m_gen.php.

ANEXA 2. SEX VS GENDER



**Valentina BODRUG-LUNGU,
Svetlana TOLSTAI**

CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ DIN PERSPECTIVA DE GEN:
Suport de curs

Endorsed for print December 14, 2021.

“Stratum plus” Journal:

Address: Iorga St., 5, Kishinev, MD-2009, Republic of Moldova
Format 100 ^{1/16}. Font “Arno Pro”. 700 copies. Order no. 6455.

Printed by State Owned Publisher “Tipografia Centrala”:

Address: Florilor St., 1, Kishinev, MD-2068,
Republic of Moldova