

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

TATIANA CALLO

**PRINCIPIUL MERITOLOGIC
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT**

CHIȘINĂU – 2021

CZU 37.01

C 14

Aprobată pentru editare

de *Consiliul Științifico-Didactic* al Institutului de Științe ale Educației
Procesul-verbal nr. 12 din 03.11.2021

Lucrarea a fost realizată în cadrul Proiectului 20. 80009. 0807. 45 A
„*Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general
în contextul provocărilor societale*”

Autor:

TATIANA CALLO

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Recenzenți:

- **Viorica ANDRIȚCHI**, *dr. hab., prof. univ.*, UST
- **Maria HADÎRCĂ**, *dr., conf. cerc.*, IȘE

Redactor:

- **Oxana UZUN-NEGRESCU**

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Callo, Tatiana.

Principiul meritologic în învățământ / Tatiana Callo; Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2021 (Print-Caro SRL). – 200 p.

Rez. paral.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr.: p. 192-200 (155 tit.). – 50 ex.

ISBN 978-9975-48-192-2.

37.01

C 14

Tiparul executat la tipografia „Print Caro”
mun. Chișinău, str. Columna, 170

ISBN 978-9975-48-192-2.

© Institutul de Științe ale Educației, 2021

CUPRINS

CUVÂNT ÎNAINTE	4
1. MERITOCRAȚIA ȘI MERITOLOGIA CA REACȚIE LA SCHIMBĂRILE TIMPULUI.....	7
2. MERITOLOGIA ȘI PARAMETRIZAREA EVALUATIVĂ	30
3. FORMULA SCIENTOMETRICĂ A MERITOLOGIEI.....	56
4. FENOMENOLOGIA „PRO ȘI CONTRA” MERITOLOGIEI	95
5. EFECTE POZITRIVE ALE MERITOLOGIEI.....	107
6. ELITOPEDAGOGIA – RE-DIRECȚIE ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI.....	116
7. DIMENSIUNEA MORALĂ A MERITOLOGIEI	142
8. EDUCAȚIA VIITORULUI ȘI MERITOLOGIA	156
ÎN LOC DE CONCLUZII.....	170
GLOSAR.....	175
BIBLIOGRAFIE.....	191

CUVÂNT ÎNAINTE

În carte sunt valorificate un șir de idei ce vizează meritocrația și meritologia din perspectiva solicitărilor venite dinspre școală. Se subliniază faptul că azi trăim într-o perioadă a valorizărilor, a acreditărilor, a ierarhizărilor prin care se pun la proba aprecierii, prin diverse criterii, oameni, activități, instituții etc. Potrivit teoriilor sociologice actuale, o societate este considerată meritocratică dacă fiecare individ are șansa de a reuși în viață prin școală și dacă reușita școlară se traduce printr-o reușită socială.

Meritologie înseamnă să fii promovată pe merit. În însăși noțiunea de evaluare în educație se include meritologia, deoarece este definită ca o emitere de judecăți de valoare sau de merit. Se pune în evidență faptul că meritocrația și meritologia sunt noțiuni din sociologie, care indică o formă de guvernământ sau de organizare în care nominalizarea este făcută și sarcinile sunt atribuite pe baza abilității (meritelor) și talentului sau obținerea unui rezultat personal în baza meritului sau a superiorității personale. Meritologia presupune crearea cadrului de șanse egale în afirmarea meritelor elevilor și o selecție respectuoasă a acestor merite înnăscute sau dobândite personal, diriguindu-le spre merite recunoscute în plan social. În baza analizelor întreprinse este elaborată formula meritologiei. Prin perspectivele expuse, se susține ideea că evaluarea în educație trebuie să fie cât mai echitabilă din punct de vedere moral și cât mai exactă din punct de vedere științific. Aceasta este una dintre condițiile fundamentale, esențiale ale meritologiei.

Intenția noastră este de a arăta că, într-un proces educațional permanent supus schimbărilor, învățarea este și ea în reformare. Această reformare se bazează pe numeroase fluctuații apărute în sistemul educațional ca atare. Acest lucru se mai întâmplă și din cauza că schimbările sunt destul de vertiginoase.

Intenționăm deci de a expune specificul unui fenomen foarte controversat, nou vehiculat, cel al meritologiei, în general, și al rolului efortului intelectual, al talentului/ inteligenței și al perseverenței, în special.

Deschiderea acestor orizonturi poate schimba optica asupra specificului meritologiei, cu elementele ei de bază, care sunt efortul și inteli-

gența/talentul, printr-o operație teoretico-practică de percepere terminologică. Blocarea doar în interiorul sistemului educațional ne face inerti, iar nevoia de a „ieși” afară pentru a ne raporta obiectiv la el ne deschide noi orizonturi. Anume din aceste considerente deducem cât de necesară este abordarea principiului meritologic în învățământ.

XXX

The book develops a series of ideas aimed at meritocracy and meritology from the perspective of school requests. The fact that today we live in a period of valuations, accreditations, hierarchies through which are submitted to the test of appreciation, by various criteria, people, activities, institutions insunderlined. According to current sociological theories, a society is considered meritocratic if each individual has the chance to succeed in life through school and if school success translates into social success. Meritocracy means being promoted on merit. Meritology itself is included in the notion of evaluation, as it is defined as an issue of value or merit judgments. It is emphasized that meritocracy and meritology are notions of sociology, which indicate a form of government or organization in which nomination is made and tasks are assigned based on ability (merits) and talent or obtaining a personal result on the basis of merit or personal superiority. Meritology implies the creation of the framework of equal opportunities in affirming the merits of the pupils and an ultra-respectful selection of these merits born or acquired personally, directing them towards socially recognized merits. Based on the analyzes undertaken, the meritology formula is developed. From the perspectives outlined, it supports the idea that the evaluation must be as morally fair and as scientifically accurate as possible. This is one of the fundamental, essential conditions of meritology.

Our intention is to show that, in a permanent educational process subject to change, learning is also in reform. This reformation is based on numerous fluctuations in the education system as such. This also happens because the changes are quite vertiginous.

We therefore intend to expose the specificity of a very controversial phenomenon, newly spread, that of meritology in general, and of the role of intellectual effort and intelligence in particular.

The opening of these horizons can change the optics on the specificity of meritology, with its basic elements, which are effort and intelligence, through a theoretical-practical operation of terminological perception. Blocking only within the educational system can make us inert, and the need to „go out” to relate objectively to it opens up new horizons. It is from these considerations that we deduce how necessary it is to approach the meritological principle in learning.

1. MERITOCRAȚIA ȘI MERITOLOGIA CA REACȚIE LA SCHIMBĂRIILE TIMPULUI

Rezumat: *Actualmente, în sistemul social, ca și în cel educațional, sunt elaborate următoarele ideologii bazate pe merit: ideologia selecției, de natură liberală și ideologia refuzului selecției, de natură democratică. Discuțiile privind meritologia se înscriu în problematica inegalității sociale, dar sunt privite și ca un simptom al democratizării și egalizării șanselor de ascensiune socială. Esența idealului meritologiei devine ideea că dacă toți au șanse egale, atunci câștigătorii își merită succesul.*

În școala modernă totul trebuie să se articuleze egalității și meritului. Meritocrația și meritologia sunt principii ale dreptății. Preocuparea principală a meritologiei presupune un șir de credințe: credința în educație, în dreptate, în rezultat, în nediscriminare. Meritologia asigură șansa ca elevul să demonstreze capacitățile sale.

La zi, școala se confruntă cu o serie de probleme cărora trebuie să le facă față și dintr-o perspectivă socială. Or, o societate este meritocratică, dacă pozițiile sociale ale individului se dobândesc prin merite personale.

Când vorbim de șanse egale pentru toți elevii, aceasta nu înseamnă că toți sunt egali, ci că toți pot aspira și pot concura la toate pozițiile sociale cu șanse egale. Selectarea după merite și acceptarea inegalității bazate pe merite presupune, de fapt, o egalitate reală a posibilităților.

Cuvinte-cheie: *merit, meritocrație, meritologie, ideologia selecției, ideologia refuzului selecției, eră a meritocrației, sociopedagogie, influență socială, egalizare, principiu al dreptății, acces egal la educație, credință, egalitatea șanselor, competiție.*

XXX

Summary:

Currently, in the social system, as in the educational one, two ideologies based on merit are elaborated: the ideology of selection, of liberal nature and the ideology of rejection of selection, of democratic nature. of democratization and equalization of opportunities for social ascension. The essence of the

meritology ideal becomes the idea that if everyone has equal chances, then the winners deserve their success.

In the modern school, everything must be articulated in equality and merit. Meritocracy and meritology are principles of justice. The main concern of meritology presupposes a series of beliefs: belief in education, in justice, as a result, in non-discrimination. Meritology provides the chance for the student to demonstrate his abilities.

Today, the school faces a series of problems that it has to face from a social perspective. Or, a society is meritocratic, if the social positions of the individual are acquired through personal merits.

When we talk about equal opportunities for all students, it does not mean that everyone is equal, but that they can aspire and compete in all social positions with equal opportunities. Selecting on the basis of merit and accepting merit-based inequality presupposes, in fact, real equality of opportunity.

Keywords: *merit, meritocracy, meritology, selection ideology, selection rejection ideology, era of meritocracy, sociopedagogy, social influence, equalization, principle of justice, equal access to education, faith, equal opportunities, competition.*

Meritocrația – societatea – școala

„Viitorul unei națiuni este hotărât de modul în care aceasta își pregătește tineretul”, afirma încă din secolele XV–XVI marele umanist Erasmus. Oamenii se formează și se educă cu greutate, disponibilitatea unor resurse umane decente fiind condiționată de factori cu acțiune pe termen lung, plecând de la mediul de familie din copilărie, mediul social în ansamblu, calitatea educației preuniversitare și universitare etc. Disponibilitatea unor resurse umane decente depinde de ingrediente fundamentale, precum capacitatea personală și dorința de a activa într-un anumit domeniu. Acestea trebuie formate prin educație, iar îmbunătățirea învățământului, văzut la scară națională, trebuie să constituie o preocupare fundamentală prin activități susținute pe termen lung [30, p. 20].

Tradițiile meritocratice ale școlii sunt puternice și își au originea în timpuri mai vechi. Meritocrația școlară debutează, probabil, o dată cu primele forme de organizare școlară. Regăsim semnale meritocratice la

începutul anilor 1800, consolidate prin *Legea lui Cuza* din 1864 și care continuă progresiv până în zilele noastre. Dintotdeauna, elevii sârguincioși primeau premii și recompense. În timp, meritul școlar și meritul social au devenit solidare în teorie și în practică. Lumea a înțeles faptul că școala reprezintă sau poate reprezenta o șansă pentru a „evada” dintr-o comunitate mai puțin prielnică [51, p. 196].

Actualmente, practic, se confundă două ideologii: ideologia selecției bazată pe merite școlare (de sorginte liberală) și ideologia refuzului selecției, în baza dreptului la educație (de sorginte democratică). Reușita sau nereușita socială sunt din ce în ce mai mult asociate cu școala. Școala, prin ceea ce face, promovează încrederea în meritocrație. În același timp însă accesul liber la educație generează din ce în ce mai multe semne de întrebare privind meritocrația școlară. Desigur, meritocrația școlară și meritocrația socială îmbracă forme diferite, în contexte diferite [Ibidem, p. 203-204].

Un adevăr binecunoscut de toată lumea civilizată este faptul că, astăzi, în secolul XXI, o națiune năzuiește către o societate a valorilor, a meritocrației. Sistemul ei social și de educație se impune a fi structurat în așa fel încât să fie capabil să selecteze pe cei care au valoare, talent, energie și, mai ales, caracter, care să constituie generația următoare de lideri pentru fiecare segment al societății. A oferi oportunități egale pentru fiecare din cetățenii unei țări și aceștia să fie promovați numai pe criteriul valorii, al meritului, constituie un aspect al justiției sociale. O țară care eșuează să încurajeze, să sprijine dezvoltarea talentului și a capacității creatoare din fiecare individ, prin sistemul public al învățământului, va fi în mare dificultate, fiindcă, se știe, calitatea unei națiuni depinde, în cea mai mare măsură, de elitele sale și de înțelepciunea colaborării între lideri și cetățenii săi [30, p. 47].

Meritocrația ar putea să încurajeze obținerea bunurilor și a serviciilor în raport cu meritele individuale. Astfel, inclusiv ocuparea posturilor ar putea să se facă în raport cu meritele individuale. Arbitrariul ar dispărea în procesele de recrutare și selecție a personalului. Educația ar cultiva meritele în raport cu competențele și eforturile individuale.

Pe de altă parte, și în meritocrație există riscul ca oportunitățile să nu fie distribuite în mod egal. Un rol important în definirea principiului

meritocrației îl are modul în care este obținută proprietatea, dar și modul în care este condusă societatea. Găsirea unei „lumi noi” poate însemna părăsirea propriului sistem de valori și înlocuirea acestuia cu un sistem care poate însemna moștenirea tuturor avantajelor de către urmași, inițial câștigate prin merite personale. Dorința de a trăi un alt tip de viață poate conduce la dorința de a trăi în altă lume. Este evident că modelele parentale joacă un rol important în modelarea fiecărui individ. Un copil nu este produsul doar al meritelor familiei lui, al materialului genetic, el reprezintă și meritele societății, ale contextelor în care evoluează. Copiii care se nasc în condiții precare doresc, atunci când înțeleg sensurile ascunse ale vieții, să acumuleze informație, să se educe și să participe plener la luarea deciziilor [57].

Descoperim că meritocrația este un termen larg vehiculat prin deceniile șase-șapte ale secolului trecut în limbajele filosofic, sociologic, jurnalistic, desemnând situația în care pozițiile sociale și recompensele asociate acestora (venit, putere, prestigiu, privilegii etc.) nu sunt moștenite, ci dobândite de indivizi în funcție de calitățile și meritele lor personale. Discuțiile în raport cu meritocrația se înscriu în problematica mai largă a inegalității sociale, privită ca inegalitate a șanselor de ascensiune socială și ca perpetuare, într-o formă sau alta, a influenței originii sociale (inegale) a indivizilor asupra statutului dobândit în cursul vieții lor. Meritocrația este considerată un simptom al democratizării, permeabilității și egalizării șanselor de ascensiune socială. La un moment dat, creșterea continuă a indicilor de mobilitate socială, aparenta slăbire a mecanismelor de prescriere în favoarea celor de dobândire a statutului social și condiționarea tot mai accentuată a nivelului acestuia de către nivelul de instrucție, au creat iluzia că societățile industriale avansate ar intra într-o „eră a meritocrației” [60].

Trebuie să atragem atenția că în ultimele decenii s-a accentuat discrepanța dintre învingători și învinși, fapt care separă oamenii. E vorba și de atitudinea de succes și eșec care o însoțește. Cei care au căzut în picioare au ajuns să creadă că succesul li se datorează, că e meritul lor și cei care au pierdut sunt doar ei înșiși de vină. Dacă toți au șanse egale, câștigătorii își merită succesul. Aceasta este esența idealului meritocrației [83].

Dar aici apare întrebarea dacă nu substituie meritocrația dreptatea pe care ea o promovează și principiul egalității, astfel manifestându-se și un oarecare scepticism în raport cu meritocrația. Acceptarea meritocrației și toleranța pentru inegalitate sunt corelative și raportul cauză-efect lucrează în ambele direcții: noi tolerăm inegalitatea cu atât mai mult cu cât credem mai mult în merite, dar, în același timp, avem nevoie de a crede. În această perspectivă, apare dubla funcție a instituției școlare: a) ca o instituție de selecție; b) formarea încrederii în eficiența meritologiei. Orientarea actuală spre *un învățământ mai extins* este un mijloc conservativ de a menține privilegiul celor pe care îi are în vedere sistemul actual [Apud 146].

Școala trebuie să devină un *sanctuar* care protejează personalitatea elevului și, nu în ultimul rând, prin legitimarea meritocrației.

Într-o școală democratică și modernă totul se articulează egalității și meritului. Meritul este un *principiu esențial al dreptății*: „dans ce cadre, l'ecole et a la fois centrale et juste parce que chacun peut y reussir en fonction de ses efforts et de ses qualites” [144, p. 106].

Astăzi, din punct de vedere formal, toți elevii pot pretinde la excelență, deoarece fiecare poate, în principiu, trece prin filiere prestigioase în condițiile când rezultatele lor școlare îi autorizează. Școala meritologică este foarte importantă, deoarece face din școală un agent principal de selectare școlară și socială.

Dată fiind o dialectică a adevărului, este confirmat faptul că școala este instituția care valorifică potențialul și meritele personale ale elevilor. Ea și-a asumat acest rol, afirmă M. Manolescu [51, p. 35], pe care îl îndeplinește mai bine sau mai puțin bine, dar și l-a asumat. Școala a devenit, într-un fel, cea *mai mare religie a omenirii*. Dar școala, în societatea actuală, este supusă unor mari presiuni, din toate părțile. În aceste condiții devine vulnerabilă. Situația a devenit din ce în ce mai complexă, mai greu de gestionat, de orientat, de apreciat și de consolidat. Realitatea actuală scoate cu pregnanță în evidență, pe de o parte, elitismul bazat pe selecție, iar, pe de altă parte, este promovată cu putere generalizarea învățământului-care a condus la accesul tuturor elevilor la școală. Întrucât toți elevii acced progresiv la aceeași școală, reușitele și eșecurile lor școlare nu mai trebuie să depindă, în principiu, de situația lor economică, ci de talentul lor și de *meritele personale* [Apud 51, p. 35].

De fapt, astăzi școala selectivă de altădată se transformă fundamental într-o școală democratică, ale cărei principii sunt egalitatea de șanse și de acces, generalizarea învățământului, obligativitatea pe anumite trepte etc. Cu toate acestea, performanțele școlare ale elevilor au fost și sunt inegale din diferite rațiuni: sociale, psihoindividuale, pedagogice, culturale etc. Este important ca școala să recapete câteva din caracteristicile ei de *sanctuar*, dar este vorba de un sanctuar special, care nu mai este un spațiu sacru rupt de lume, ci un sanctuar care protejează timpul și personalitatea copilului și adolescentului [Ibidem, p. 37-38].

Astăzi trăim într-o societate care promovează atât democrația cât și liberalismul, care se regăsesc și în învățământ. Ea este plasată în centrul acestei antinomii: se respectă principiile de justiție, de dreptate socială, de acces liber al tuturor copiilor la educație, dar, în același timp, se încurajează și se susține sistematic competiția și recunoașterea *meritelor școlare*. Este nevoie de recunoașterea valorii fiecăruia, a meritelor sale care îl legitimează pentru a aspira la orice poziție socială cu șanse egale de reușită. Principiul egalității înseamnă că noi pretindem/ aspirăm toți să *concurăm la toate pozițiile sociale cu egalitate de șanse*. Pe de altă parte, competiția înseamnă *elitism* și este în acord cu ideile liberalismului [Ibidem, p. 43].

Așadar, meritocrația este, realmente, o noțiune din sociologie, care indică o formă de guvernământ sau de organizare în care nominalizarea este făcută și sarcinile sunt atribuite pe baza abilității (meritelor) și talentului, nu pe baza averii, originii, legăturilor de familie, privilegiilor de clasă, popularității sau a altor factori determinanți, privind poziția socială sau puterea politică. Deși este o noțiune sociologică, noțiunea de meritocrație a fost utilizată inițial în context educațional de către filosoful germano-american H. Arendt în eseu „*Criza educației*”, în 1954.

Este clar că, eminentamente, cuvântul *meritocrație* este utilizat în zilele noastre pentru a descrie un tip de societate în care bogăția și poziția socială sunt obținute în principal prin competiție sau prin talent și competență demonstrate. Principalul este că o poziție investită cu responsabilități și prestigiu social trebuie dobândită, nu moștenită sau obținută prin criterii arbitrare. Meritocrația este, de asemenea, termenul folosit pentru a descrie sau critica o societate concurențială, care acceptă decalaje inechi-

tabile ale venitului, averii și poziției sociale în funcție de talent, merit, competență, motivație și efort. Meritocrația înseamnă puterea celor mai buni, a excelenților (*kratos* din gr. înseamnă *putere*), înseamnă suveranitatea meritului.

Meritologia, la rândul său, o plasăm în șirul noțiunilor din pedagogie, care indică obținerea unui rezultat personal în baza meritului sau a superiorității personale. Gândul sau convingerea meritologică este că lumea este corectă și că fiecare primește ceea ce merită. Noțiunea de *meritologie* vine etimologic din greacă: *meritus-merituos; logos –cuvânt, idee, sens, noțiune*. Deci meritologia presupune o idee, un *logos* despre merit. Heraclit a numit *logosul* ca o necesitate universal veșnică, reprezentând și legitățile discursului despre meritului individului. Evident, meritologia derivă de la *meritocrație*, fondatorul fiind M. Young, însă ideea meritocrației vine încă de la Socrate, care a formulat principiul unei guvernări ideale – nu cel care este născut împărat trebuie să conducă, ci cel care are capacități în a conduce. M. Young considera că progresul social depinde de *combinarea puterii cu intelectul*, depinde de folosirea potențialului și talentului individului. De aceea el vedea destinația meritocrației în *intelectualizarea vieții sociale* și dezvăluirea capacităților naturale ale individului. Young a pus accentul în teoria sa pe îmbunătățirea învățământului [Apud 129].

În acest cadru analitic, trebuie să menționăm că C. Leu consideră că studiul meritocrației nu numai că l-a încântat, dar a condus spre deducerea unui alt termen care, la antipodul aceluia, venea să ne potrivească aproape „niște mănuși” pe niște realități, nu numai contemporane, dar și foarte apropiate opiniei lui: *Nemeritocrația (Nimicrația)* [48, p. 4].

Meritologia înseamnă, în general, inteligență plus efort, având obligația de a identifica (la fiecare elev) cât de mai timpuriu capacitatea acestor calități, pentru a fi formate selectiv prin promovarea unui sistem educațional menit să încurajeze și să impună meritele respective cât mai repede posibil, în așa fel încât acestea să se configureze sub forma unei elite pregătite temeinic pentru a-și asuma guvernarea. Meritocrația, la rândul său, a fost caracterizată ca promotoare a unor norme (de ascensiune socială) prin stări sociale (în rândul cărora se ajunge a face parte datorită recunoașterii meritelor) [Ibidem, p. 5].

Meritocrația este un model de justiție socială, care se impune din ce în ce mai mult în ultima perioadă pentru a justifica diferențele sociale, dar și pentru a explica inegalitățile dintre indivizi în a se adapta noilor cerințe ale diviziunii muncii, de a deveni din ce în ce mai meritocratice. Căci o funcționare meritocratică a societății constituie nu numai o soluție echitabilă de a accede la poziții sociale, fiecare obținând locul pe care îl merită, dar reprezintă, de asemenea, maniera cea mai eficace de a mobiliza diversitatea talentelor individuale: meritocrația este un principiu reglator care se potrivește și se conectează, chiar se pliază peste o societate – model unde se conjugă dreptatea asigurată indivizilor cu performanțe înalte ce au impact favorabil și consecințe pozitive pentru colectivitate [63, 61, 109, 114, 121, 133, 140 etc.]. În prezent, în Franța, de exemplu, perspectivele asupra meritocrației au evoluat. Meritul este *o valoare în creștere*. Chiar la nivel de politică de stat se promovează sloganul „*A munci mai bine, ca să trăim mai bine!*” Aceasta înseamnă accent mai mare pe muncă, pe efortul individual, pe responsabilitatea fiecăruia. În consecință, „apare în prim plan ideea conform căreia fiecare are posibilitatea să se ridice școlar sau social prin muncă, prin efort personal. Într-o astfel de ideologie, în structura meritului *achizițiile (dobândite prin efort) sunt cele care au prioritate, nu neapărat talentul*. Mesajul transmis de concepția meritocratică este că se face dreptate, că fiecare este ceea ce este în funcție de aptitudinile sale, de meritele sale, de efortul depus și de rezultatele pe care le obține. Evoluția și ascensiunea socială trebuie să depindă, să fie condiționată de merit. Meritul trebuie să devină *marele ordonator*.

În spațiul școlar, în numele principiului meritologic, notele elevilor trebuie să fie acordate pe merit, iar aceste note să fie oglinda rezultatelor, să recompenseze cunoștințele și competențele achiziționate de elevi. Aceste note conduc la acordarea de diplome, care permit accesul pe piața muncii pe diferite posturi oferite de societate [51, p. 131-133].

Meritologia ține mai mult de morală decât de lege, de norme de viață. Meritologia presupune crearea cadrului de șanse egale în afirmarea meritelor elevilor și o selecție *ultrarespectuoasă* a acestor merite înnăscute sau dobândite personal, diriguindu-le spre merite recunoscute în plan social [Apud 48, p. 7]. Deși noțiunea de meritocrație a fost folosită pentru prima

oară de către M. Young în cartea sa, într-un sens peiorativ, care descrie un viitor în care poziția socială este determinată de coeficientul de inteligență (IQ), plus efort, ideea principală era totuși ca școala să pregătească elite care să-și asume guvernarea. Se afirma că trebuie cât mai din timp identificate meritele inteligenței și ale avântului în efort și să se ofere un sistem educațional de formare, încurajare și catapultare cât mai rapidă spre guvernare a unei elite bine pregătite [48, p. 7]. Astfel, ulterior, aceste idei au definit *formula meritocrației* sau a *meritologiei*. Dificultatea alegerii noțiunii adecvate din acestea două: meritocrație și meritologie, referindu-ne la școală, constă nu atât în noutatea și exclusivitatea lor, cât, mai curând, în faptul că noțiunile au valori identice, dar niveluri diferite, în funcție de aderent sau opozant.

În viziunea lui W. Kirn, una neacceptabilă în unele poziții, evident, sistemul meritocratic poate produce doar un tip de „automate” care sunt acceptate de sistem ca atare. Și acei care nu au fost promovați meritocratic sunt fericiți, deoarece se pot întoarce la carte. Meritocratul este orb, deși meritocrația consumă mult timp. Astăzi barometrul meritocrației este mai puternic ca oricând: „alergările” respective încep tot mai devreme și mai devreme. Tendința de a se accepta ca identități specifice este aceea de a se evidenția, iar „mersul” la universitate este pentru tineri o distanțiere de oamenii de rând. Pentru Kirn, ca să se producă o învățare adevărată, sunt necesare două lucruri: o minte volitivă și accesul la o bibliotecă în care se păstrează lucrările marilor clasici. Învățarea are loc doar atunci când motivația nu este alta decât aceea de a învăța [46].

În ceea ce privește inteligența, trebuie să menționăm că etimologic aceasta se referă la capacitatea de a discerne. O persoană inteligentă știe să separe esențialul de neesențial, ceea ce este valoros de ceea ce este lipsit de valoare, ceea ce îi este necesar pentru a desfășura o anumită activitate de ceea ce este irelevant pentru această activitate. A fi inteligent înseamnă a ști să alegi cea mai bună alternativă dintre mai multe, dar și a ști să citești în interiorul lucrurilor. Inteligența se poate defini și ca puterea de a învăța sau de a înțelege, ca aptitudinea de a cunoaște, de a înțelege ceva. Ea este capacitatea și abilitatea de a răspunde, în cea mai potrivită formă posibilă, exigențelor pe care le prezintă lumea, îți permite să reflectezi, să cercetezi,

să controlezi și să interpretezi realitatea. De asemenea, prin inteligență se mai poate înțelege și acea capacitate care permite să ne adaptăm destul de repede posibilităților disponibile și să ne confruntăm cu situații noi pe care nu le-am prevăzut dinainte [91, p. 15].

Un studiu interesant în direcția specificării meritocrației a fost făcut de П. В. ТЮЛЕНЕВ, care a emis un șir de idei relevante. Astfel, autorul afirmă că succesele în susținerea copiilor capabili, talentați au generat un *domeniu strategic* – meritologia. La începutul anilor 60 ai secolului trecut, în SUA a fost elaborată și pusă în aplicare programa „Merit”, ca răspuns la succesele URSS în cosmos, unde exista un puternic sistem de selectare și de pregătire a elevilor. Pe parcursul câtorva ani au fost selectați câte patru elevi din fiecare clasă superioară, așa-zii *elevi cu perspectivă*, notele ne jucând în acest caz un rol important. Principalul erau părerile profesorilor despre elevi, preferințele elevilor pentru una sau altă disciplină școlară. Ulterior, în baza unor metodici speciale de testare, erau aleși cei mai buni din aceste grupe de elită. Ei erau admiși în colegii și universități fără să susțină examene suplimentare și erau asigurați cu burse și diferite subvenții. Lor li se creau cele mai bune condiții în vederea dezvoltării capacităților mintal-cognitive și maturizării social-culturale. Metodicele de dezvoltare erau axate nu pe constatarea unei anumite sume de cunoștințe, ci pe competența de a gândi, de a se orienta în sarcină, a estima netrivial situația, a găsi foarte repede mijloacele și procedeele de rezolvare a lor. Rezultatul final al acestei programe este bine cunoscut. Acesta este un salt în tehnologie, în științele exacte și naturale și, ca urmare, nivelul ridicat și calitativ al producției. Peste câțiva ani, experții, făcând bilanțul prealabil al programului „Merit”, au menționat că adolescenții capabili chiar de la începutul studiilor trebuie antrenați în lumea ideilor, cărților, laboratoarelor științifice, ei trebuie să cunoască bucuria și plăcerea învățării. Din mai multe lucruri observate în cadrul programului, experții au menționat că cel mai important lucru este faptul că se cunoaște foarte puțin despre cum trebuie descoperiți copiii capabili și talentul lor creativ și tot atât de puțin se cunoaște cum trebuie să se producă dezvoltarea lor corespunzătoare. În baza programului „Merit” ulterior au fost create diverse programe educaționale, axate pe ideea să educe și să crească copiii așa cum o cere, în principiu, educația omului modern [127].

Dacă examinăm, dincolo de diversitatea lor istorică, teoriile care dau naștere unor răspunsuri, am putea distinge deci că ceea ce este bun de păstrat din meritologie este impulsul de a da tot ce putem, însă trebuie abandonată ideea că, dacă avem succes, atunci meritul ne aparține în totalitate și avem drepturi depline asupra lui. Mai trebuie eliminat și sentimentul de superioritate, pe care îl conferă subit o anumită poziție sau averea, față de cel alături de care am muncit, dar care a rămas în urmă. Pe măsură ce noi am tot crescut în propriii noștri ochi, valoarea morală și umană a celuilalt a tot scăzut, până când a devenit aproape nulă. Dacă acestea sunt consecințele logicii meritologice, atunci tot ce am expus mai sus poate genera mai multe discuții, dar problematica abordată nu poate fi înțeleasă la suprafață, ca simplă constatare, ci numai în și pornind de la raportul pe care îl stabilește cu procesul de formare a personalității elevului.

Este evident că importanța pe care o capătă fenomenologia pedagogică a binomului evaluare-meritologie se datorează apariției uneia dintre cele mai discutabile realizări intelectuale a timpului – *meritul cunoașterii*. Aducerea în prezent și asimilarea de către mentalitatea pedagogică contemporană, prin efortul preocupărilor de a cerceta cât mai minuțios relația dintre social și pedagogic, a acestui fenomen, conferă noi configurații procesului educațional, influențând, sporadic, și reconsiderarea politicilor educaționale.

Poziția școlii în raport cu societatea a devenit din ce în ce mai complexă, mai greu de gestionat și de apreciat, de orientat și de consolidat. Realitatea școlară actuală scoate cu pregnanță în evidență, pe de o parte, *elitismul* bazat pe selecție, iar pe de altă parte, este promovată generalizarea învățământului care a condus la accesul progresiv al tuturor elevilor la învățătură. Școala s-a văzut confruntată cu o multitudine de probleme, cărora trebuie să le facă față dintr-o perspectivă pedagogică, dar și socială.

Așadar, o privire asupra orientărilor actuale în pedagogie ne sugerează că situația se schimbă esențial, postulând existența unor domenii foarte actuale, judecate în circumstanțele pragmatice ale școlii. Astfel, trebuie să deducem că în domeniul educației, pornind de la ideea meritologiei, evaluarea reprezintă, în sens larg, nu doar un act psihopedagogic, prin care se stabilește relevanța unor performanțe ale elevilor [6].

Performanța elevului, ca rezultat complex, semnificativ, este constatabilă și evaluabilă socio-contextual. Indicatorul cel mai concret al performanței este comportamentul vizibil al elevului, evaluarea a ceea ce știe să facă elevul. Performanța este un sistem omogen de prestații integrate în cadrul unei anumite acțiuni și valorificate în modele acționale specifice [Ibidem, p. 276].

În această ordine de idei, cadrul didactic este obligat, prin însăși logica profesiei sale, să se întrebe în ce măsură contribuie la evidențierea meritelor elevilor și să nu ia nimic ca fiind de la sine înțeles. Cadrul didactic este cel care urmează să decidă unde trebuie pus accentul în acest proces. Logic, cadrul didactic trebuie să fie permanent preocupat de această problemă – cum meritele pot contribui la ameliorarea procesului de formare a personalității elevului. Interesul cadrelor didactice pentru specificul meritologiei nu trebuie să fie doar un episod trecător în cariera lor pedagogică. Scopul constă în formarea unei viziuni care să depășească relativitatea unor puncte de vedere localizate doar didactic.

Semnificativ este și faptul că preocuparea principală a meritologiei presupune un șir de credințe.

➤ *Credința în educație:*

- ✓ tandemul talent-capacitate pentru un anumit efort, uneori numit tărie de caracter, depinde foarte mult de moștenirea genetică și de educație;
- ✓ întâmplarea intervine pentru a garanta meritul cuiva, dar și pentru a furniza date prin care meritul poate fi transformat în succes.

➤ *Credința în dreptate:*

- ✓ perceperea ca doctrină a hărniciei, opusă leneviei;
- ✓ credința că meritul și nu starea socială determină succesul sau eșecul;
- ✓ în educație se manifestă condiția de egalitate;
- ✓ recompensele pentru învățare se dau conform aptitudinilor și efortului;
- ✓ dacă avem succes, meritul ne aparține în totalitate și avem drepturi depline asupra lui;
- ✓ meritologia se bazează pe concurență loială.

- *Credința în rezultat:*
 - ✓ egalitatea șanselor la început; pornești din același loc ca altcineva și ajungi atât de departe până unde te duce talentul;
 - ✓ rezultatele la învățătură trebuie să fie cea mai importantă recomandare în viață;
 - ✓ meritologia este strâns legată de eficiență și productivitate;
 - ✓ cei care pot realiza cea mai mare eficacitate, eficiență, creșterea pot fi în vârf.
- *Credința în nediscriminare:*
 - ✓ în medii competitive mulți au merite, dar nu toți obțin succesul;
 - ✓ autoaprecierea cuiva că este mai apt nu trebuie să conducă la un comportament egoist;
 - ✓ meritologia nu trebuie să ducă, pe lângă legitimare, și la flatare;
 - ✓ meritologia este o supapă de „răscumpărare” pentru cei de la periferie;
 - ✓ cei care învață nu sunt marginalizați și nu devin obiect al unei atitudini negative.

Intellectualizarea presupune, în acest context, o permanentă frământare a minții individului/ elevului, tendința de a dori să cunoască, să descopere, căutând adevărul, atașament față de valorile culturale și morale, limbaj cultivat, ales, un comportament civilizată, spirit elitist, nevoia de a oferi soluții, de a fi ascultat, de a ghida, de a transmite ideile sale și celorlalți [Apud 27, p. 184].

În aspect sociologic, meritocrația este un principiu al conducerii potrivit căruia posturile de conducere trebuie să fie ocupate de cei mai competenți oameni, indiferent de originea lor socială și economică. Pregătirea specială a oamenilor talentați și harnici ca în viitor să aibă șanse să ocupe o poziție socială înaltă în condițiile concurenței libere.

Abordarea sociologizată a educației

Esența meritocrației constă în faptul de a oferi posibilitatea de șanse egale pentru a deveni neegali, după cum afirmă cercetătorii în domeniu,

existând o concurență deschisă pentru a ocupa cele mai râvnite locuri, cele mai responsabile și plătite slujbe, iar oamenii devotați și competenți, de regulă, reușesc în atingerea acestor poziții [130]. Cercetătoarea Чекарина А. susține că meritocrația asigură o remunerare corectă a realizărilor personale. Dar nu numai talentul și mintea determină poziția socială a persoanei, ci, mai mult, șansa de a-și demonstra capacitățile sale. Anume aceasta este una din consecințele principale ale abordării principiul meritologiei în învățare. Învățarea riguroasă, eficientă, fundamentală a elevului îi oferă acestuia șanse reale *de a-și demonstra capacitatea, intelectul, competențele atât în perioada școlară, cât și în activitatea ulterioară.*

Preluând o idee a lui А. Жук, putem afirma că una din caracteristicile definitorii ale discursului meritocratic este faptul că ideile în care se transformă au o validitate regulatorie. În China, de exemplu, funcționează un șir de mecanisme meritocratice, cum ar fi examenul de stat pentru accederea la o slujbă publică. Criteriile de selecție sunt minimale, deoarece dacă criteriile sunt prea multe, atunci înseamnă că ele nu lucrează. Tot aici este vehiculată formula „selection plus election” / „selecție plus alegere” / „отбор плюс выбор”. În Singapore de asemenea se pune accentul pe așa-ziii oameni înalt intelectuali sau superintelenți. Lee Kuan Yew a instaurat aici meritocrația prin promovarea concepției HAIR (Helicopter view, Analises, Imagination, Reality) pentru alegerea în serviciul statului. În concepție se descrie cum trebuie să gândească și să acționeze un bun specialist: să privească lucrurile de la înălțimea zborului unei păsări, din diferite puncte de vedere și, la necesitate, să se concentreze pe detalii; să analizeze situația profund și rațional și să-și folosească imaginația și creativitatea pentru a genera noi abordări în vederea soluționării problemelor, dar, în același timp, să nu uite de realitate și să completeze viziunea și creativitatea sa cu acțiuni complexe [Apud 113].

Meritologia este un cuvânt magic. În el se includ multe aspecte, conotația lui fiind foarte diversă. Ideea principală a meritologiei însă este de a conduce sistemul educațional în corespundere cu cerințele concurenței pe plan mondial. Ea presupune un ideal socio-cultural la care trebuie să tindă în evoluția sa învățământul contemporan. Meritologia permite de a învinge inerția sistemului pentru a ajunge la performanțe reale. În acest

context, egalitatea șanselor pentru fiecare elev nu presupune ridicarea lui pe o anumită scară socială, cât, mai ales, șansele egale pentru fiecare, indiferent de nivelul său intelectual, de a-și dezvolta capacitatea și talentul, cu care este înzestrat, toate atitudinile de a aprecia frumosul și profunzimea experienței umane, tot potențialul pentru a dezvolta plenitudinea vieții. Fiecare elev este un individ prețios, nu, pur și simplu, un potențial element funcțional al societății.

Până la moment sistemului educațional nu i-au fost oferite date suficiente privind natura și scopurile sociopedagogiei. Dinamica acestui domeniu s-a bazat pe ideea că aceasta are ca obiect relația dintre performanța umană și contextul social în care aceasta se formează. Se poate afirma deci că sociopedagogia educației constituie miezul sociologic al problemei determinării existențiale a meritologiei. Deși în acest context se pune accentul pe factorul social, dificultatea determinării este destul de mare, ca și în cazul în care factorul pedagogic este considerat ca atare.

Importanța pe care această problemă o capătă în pedagogia recentă se datorează apariției uneia dintre cele mai discutabile realizări intelectuale – *meritul cunoașterii*. Aducerea în prezent și asimilarea de mentalitatea pedagogică contemporană, prin efortul preocupărilor de a cerceta cât mai minuțios relația dintre social și pedagogic, a acestui fenomen, conferă noi configurații procesului educațional, influențând, sporadic, și reconsiderarea politicilor educaționale.

După cum afirmă cercetătorul C. Cucoș, în una din recente sale publicații [Apud 1, p. 174], educația trebuie să se bazeze pe *evidențe*, adică să fie ostensibilă. Autorul spune direct că educația este supusă „unor derapaje, urmare a unor accidente ale decidenților politici, care, în anumite cazuri, decredibilizează instituția școlii”. Incoerența politicilor educaționale generează o serie de consecințe care alterează calitatea în educație. În acest context, autorul atrage atenția asupra faptului că o creștere a calității în educație „nu emerge de la sine, ci este rezultată a interacțiunii dintre persoană și sistem, dintre individualitate și comunitate, dintre prezent și viitor. Or, schimbarea se poate produce în baza *autoasumării schimbării* de către fiecare cadru didactic prin conștiință profesională și responsabilitate, ca și condiții ale îndeplinirii destinului profesional” [Ibidem, p. 174].

Abordarea sociologizată a educației rezidă din faptul că „oricât de pragmatici am fi, nu putem da la o parte efuziunile educogene ale mediului concret în care are loc învățarea” [Ibidem, p. 176]. Influența socială își pune amprenta sigură în procesul de realizare a educației.

Poziția școlii în raport cu societatea a devenit din ce în ce mai complexă, mai greu de gestionat și de apreciat, de orientat și de consolidat. Realitatea școlară actuală scoate cu pregnanță în evidență, pe de o parte, *elitismul* bazat pe selecție, după cum am menționat, iar pe de altă parte, este promovată generalizarea învățământului, care a condus la accesul progresiv al tuturor elevilor la școală. Școala s-a văzut confruntată cu o multitudine de probleme, cărora trebuie să le facă față dintr-o perspectivă pedagogică și socială. Cercetări recente în domeniul științelor educației scot în evidență din ce în ce mai mult rolul școlii în „modelarea” succesului sau a eșecului școlar. Succesul și insuccesul școlar sunt două concepte corelate. Granița dintre succes și insucces școlar este deosebit de fragilă. Nu există succes total și definitiv după cum nu există nici insucces global și ireversibil [Apud 48, p. 19].

Societatea în care trăim astăzi este simultan democratică și liberală. Este democratică pentru că afirmă prioritatea absolută a principiului egalității pentru toți elevii, indiferent de rasă, religie, cultură sau alte criterii. Aceasta nu înseamnă că toți sunt egali, ci înseamnă că pot aspira și concura la toate pozițiile sociale cu șanse egale. În același timp, societatea noastră tinde să devină liberală, *meritocratică*, pentru că este plasată sub semnul competiției, care permite și obligă recunoașterea meritelor și selectarea celor mai buni în funcție de merit. O societate este meritocratică, după cum am remarcat, dacă pozițiile sociale ale indivizilor se dobândesc prin merite personale, nu decurg din originea socială, nu se obțin prin naștere. Școala este plasată în centrul acestei antinomii, al acestui paradox care privește principiile de justiție, de dreptate socială, de acces liber, neîngrădit al tuturor copiilor la educație; în același timp, încurajează și susține sistematic competiția și recunoașterea meritelor școlare [Ibidem, p. 23].

În această arie de referință, pentru a înțelege în rădăcinile sale dialectice *meritologia*, trebuie să o analizăm ca pe o reacție la schimbările vertiginose ale timpului și ale educației. Astfel, putem menționa că, în general,

evaluarea școlară dezvoltă un mecanism de asigurare a calității care să jaloneze politicile evaluării, fapt ce presupune modernizarea sistemului de înregistrare și comunicare a rezultatelor obținute de elevi, prevenirea și combaterea prin reguli clare a fraudelor academice (copiat, plagiat, importul de lucrări etc.) [78, p. 20].

Așadar, pentru ceea ce urmărim, este necesar să definim meritologia ca fiind o calitate umană pe care o recunoaștem ca dependentă de voința noastră, iar promovarea ei ca pe o certitudine este un fenomen real și are caracteristici specifice. Tocmai în acest sens, noțiunea are relevanță pentru sistemul educațional.

Semnificația sociopedagogică a meritologiei se află deci la mijloc: între ideea socială și cea pedagogică a formării omului care tinde spre perfecțiune. Pentru a înțelege în rădăcinile ei dialectice meritologia, trebuie să ne adresăm și unor definiții de dicționar. Astfel, conform definiției de dicționar, *meritul* este o calitate, o însușire deosebită, care face ca cineva sau ceva să fie vrednic de stimă, de laudă, de răsplată; însușire, vrednicie; calitate deosebită care impune respect; justificarea și atragerea unei răsplăți pentru valoarea pe care o reprezintă sau pentru faptele săvârșite.

După cum am subliniat, *meritocrația* este o noțiune din sociologie. Cuvântul este adesea utilizat în zilele noastre pentru a descrie un tip de societate în care bogăția și poziția socială sunt obținute în principal *prin competiție*, sau *prin talent și competențe demonstrate*. Ideea este că o poziție investită cu responsabilități și prestigiu social trebuie dobândită, nu moștenită sau obținută prin criterii arbitrare.

Meritologia, la rândul ei, indică obținerea unui rezultat personal în baza meritului sau a superiorității personale. Gândul sau convingerea meritologică este că lumea este corectă și că fiecare primește ceea ce merită. Meritologia presupune crearea cadrului de șanse egale în afirmarea meritelor elevilor și o selecție respectuoasă a acestor merite înnăscute sau dobândite personal, diriguindu-le spre merite social-recunoscute [Apud 48, p. 7].

Nici „meseria de profesor” nu a fost scutită de schimbări, de evoluții și involuții. Profesia didactică a devenit cea mai dificilă din lume: profesorului i se cere să fie în același timp și judecător și formator. Deși are un

singur cap, i se cere „să poarte două pălării” în același timp [Apud 55]. Logica raționamentului conduce spre ideea că sarcina cadrelor didactice constă în selectarea și îmbinarea pertinentă și creativă a metodelor de evaluare și apreciere a meritelor elevului. Selectarea inspirată, adaptarea și utilizarea creativă a tehnicilor de evaluare reflectă opțiunea metodologică a cadrului didactic pentru cea mai adecvată și oportună modalitate de configurare a meritului elevului [Apud 6, p. 286].

Cadrul didactic este obligat, prin însăși logica profesiei sale, să se întrebe în ce măsură contribuie la evidențierea meritelor elevilor și să nu ia nimic ca fiind de la sine înțeles. Cadrul didactic este cel care urmează să decidă unde trebuie pus accentul în acest proces. Logic, cadrul didactic trebuie să fie perpetuu cufundat în această problemă – cum meritele pot contribui la ameliorarea procesului de formare a personalității elevului. Interesul cadrelor didactice pentru specificul meritologiei și, în general, pentru problematica sociopedagogiei nu trebuie să fie doar un episod trecător în cariera lor pedagogică. Scopul constă în formarea unei viziuni care să depășească relativitatea unor puncte de vedere localizate doar didactic. Sociopedagogia trebuie să servească cadrelor didactice ca instrument pentru atingerea acestui scop, menirea sa principală fiind aceea de a elibera drumul de obstacolele ridicate de relativism, pentru a fi realizată adevărata sarcină a educației.

La fel de important ni se pare să abandonăm înțelegerile superficiale ale conceptului de meritocrație și să le înlocuim cu o analiză profundă a acestuia. Un asemenea efort de pătrundere în istoria și evoluția utilizării acestui concept ca ideal, dar și ca sistem de organizare instituțională, ne va arăta ce tip de societate în general și de școală în particular vom obține dacă aderăm necritic la ideea de meritocrație. În primul rând, pentru că nu e clar ce anume înseamnă cu adevărat „meritocrația”, apoi, nu e clar dacă meritul echivalează întotdeauna cu CV-ul ca sinteză a metodelor scientometrice de evaluare a performanței academice și, în fine, chiar mai dramatic, nu e clar dacă o școală construită pe înțelegerea actuală a conceptului de meritocrație este o expresie a progresului social sau o formă de conservare a unor structuri ierarhice concentrate în jurul menținerii privilegiilor unei elite, stăruie în afirmațiile sale Cernat M. [9].

Am dedus deja că meritocrația este un sistem social în care succesul și statutul în viață depind în primul rând de talentele, abilitățile și efortul individual. Este un sistem social în care oamenii avansează pe baza meritelor lor. Din timpul lui Aristotel, care a inventat termenul „ethos”, ideea de a acorda poziții de putere celor mai capabili a fost o parte a discuției politice nu numai pentru guverne, ci și pentru eforturile de afaceri. Multe societăți occidentale sunt considerate în mod obișnuit meritocrații, ceea ce înseamnă că aceste societăți sunt construite pe credința că oricine o poate face cu muncă și dăruire [41]. În loc să determine meritul pe baza stării moderne de lucruri, așa cum este exemplificat de sistemul politic existent la acea vreme, Aristotel a susținut că ar trebui să provină dintr-o înțelegere tradițională a structurilor aristocratice și oligarhice care au capacitatea de a defini „bine” și „cunoscător”.

Termenul a ajuns să fie frecvent descris în sociologia și psihologia modernă ca „orice act de judecată bazat pe merit”. Deși unii nu sunt de acord cu privire la ceea ce se califică drept adevărat merit, majoritatea sunt acum de acord că meritul ar trebui să fie principala preocupare pentru selectarea unui solicitant pentru o funcție. În timpurile moderne, în special în Statele Unite, ideea unui sistem de guvernare și afaceri bazat doar pe merit creează o disparitate, deoarece disponibilitatea resurselor pentru a cultiva meritul este în mare parte bazată pe statutul socio-economic actual și istoric al cuiva. Astfel, cei născuți într-o poziție socioeconomică superioară – cei care au mai multă bogăție – au acces la mai multe resurse decât cei născuți într-o poziție inferioară [41].

Accesul inegal la resurse are un efect direct și semnificativ asupra calității educației pe care o va primi copilul de la grădiniță până la universitate. Calitatea educației cuiva, printre alți factori legați de inegalități și discriminare, afectează în mod direct dezvoltarea meritului și cât de meritoriu va apărea atunci când va candida pentru posturi. În timp ce meritocrația este *un ideal nobil* pentru orice sistem social, realizarea acestuia necesită mai întâi recunoașterea faptului că pot exista condiții sociale, economice care îl fac imposibil. Pentru a-l atinge, astfel de condiții trebuie corectate [Idem].

Definiția cea mai comună a meritocrației conceptualizează meritul în termeni de competență și abilitate testate și, cel mai probabil, măsurată

prin IQ sau teste standardizate de realizare. Meritocrația se referă la un sistem în cadrul căruia avansarea în sistem se transformă în „merite”, cum ar fi performanța, inteligența, excelența, competențele superioare etc. Acestea sunt adesea determinate prin evaluări sau examene. Într-un sens mai general, meritocrația se poate referi la orice formă de evaluare bazată pe realizări. La fel ca „utilitar” și „pragmatic”, cuvântul „meritocratic” a dezvoltat, de asemenea, o conotație mai largă și este uneori folosit pentru a se referi la orice guvern condus de „o clasă conducătoare sau influentă de oameni educați sau capabili”. Meritocrația în sensul său mai larg, poate fi orice act general de judecată pe baza diverselor merite demonstrate; astfel de acte sunt frecvent descrise în sociologie și psihologie. În retorică, demonstrarea meritului cu privire la stăpânirea unui anumit subiect este o sarcină esențială legată cel mai direct de termenul aristotelic *ethos* [64].

Cea mai comună formă de *screening meritocratic* găsită astăzi este diploma de facultate. Învățământul superior este un sistem imperfect de screening meritocratic din diverse motive, cum ar fi lipsa unor standarde uniforme la nivel mondial, lipsa domeniului de aplicare (nu sunt incluse toate ocupațiile și procesele) și lipsa accesului (unii oameni talentați nu au niciodată ocazia de a participa din cauza sărăciei). Cu toate acestea, diplomele academice au un anumit scop de screening meritocratic în absența unei metodologii mai rafinate. Totuși, educația nu constituie un sistem complet, întrucât meritocrația trebuie să confere automat puterea și autoritatea, pe care un grad nu le realizează independent [Ibidem].

Deși conceptul există de secole, termenul „meritocrație” este relativ nou, fiind combinația dintre rădăcina de origine latină „merit” (din „mereō” care înseamnă „a câștiga”) și sufixul grecesc antic „-cracy” (care înseamnă „putere”, „regulă”). Cuvântul pur grecesc este *axiocrație* (ἀξιοκρατία), din *axios* (ἄξιος, demn) + „-cracy” (-κρατία, putere).) După cum am putut constata, Young a pus la îndoială legitimitatea procesului de selecție. Eseul său, scris la persoana întâi de un narator istoric fictiv în 2034, împletește istoria din politica Marii Britanii de după război cu cea a evenimentelor viitoare fictive pe termen scurt (1960 și mai departe) și pe termen lung (2020 și mai departe) și s-a bazat pe tendința guvernelor de atunci, în eforturile lor spre inteligență, de a ignora neajunsurile și pe eșecul siste-

melor de educație de a utiliza corect membrii talentați din societățile lor. Naratorul fictiv explică faptul că, pe de o parte, cel mai mare contribuitor la societate nu este „masa solidă” sau majoritatea, ci „minoritatea creativă” sau membrii „elitei neliniștite”. Pe de altă parte, el susține că există victime ale progresului a căror influență este subestimată și că, dintr-o astfel de aderare solidă la științele și inteligența naturii, apare aroganță și autocomplacere. Această problemă este încapsulată în sintagma „Fiecare selecție a unuia este o respingere a multora”. A fost folosită și de Hannah Arendt în eseuul său „Criza în educație”, care a fost scris în 1958 și se referă la utilizarea meritocrației în sistemul educațional englez. Și ea folosește termenul peiorativ. Abia în 1972 Daniel Bell a folosit termenul în sens pozitiv [64].

Un efort interesant în direcția meritologiei întreprinde Australia, care a început să înființeze universități publice în anii 1850 cu scopul de a promova meritologia, oferind pregătire avansată și acreditări. Sistemul educațional a fost înființat pentru a deservi bărbații urbani de clasă mijlocie, dar cu origini sociale și religioase diverse. A fost extinsă din ce în ce mai mult la toți absolvenții sistemului școlar public, cei cu mediul rural și regional, apoi la femei și, în cele din urmă, la minoritățile etnice. Atât clasele de mijloc, cât și clasele muncitoare, au promovat idealul meritocrației în cadrul unui angajament puternic pentru „parteneriat” și egalitatea politică [Idem].

Trebuie să remarcăm și faptul că Singapore descrie meritocrația drept unul dintre principiile sale oficiale de orientare pentru formularea politicilor publice interne, punând accent pe acreditările academice ca măsuri obiective de merit. Există critici că, în cadrul acestui sistem, societatea din Singapore este din ce în ce mai stratificată și că se creează o clasă de elită dintr-un segment restrâns al populației. Singapore are un nivel tot mai mare de îndrumare pentru copii, iar tutorii de top sunt adesea plătiți mai bine decât profesorii școlari. Academicienii din Singapore reexaminează continuu aplicarea meritologiei ca instrument ideologic și modul în care este întinsă pentru a cuprinde obiectivele echipei de guvernământ. De exemplu, profesorul Kenneth Paul Tan de la Școala de politici publice Lee Kuan Yew afirmă că „Meritocrația, încercând să „izoleze” meritul, tratând persoanele cu medii fundamentale inegale ca fiind superficial

identice, poate fi o practică care ignoră și chiar ascunde avantajele reale și dezavantaje care sunt distribuite inegal în diferite segmente ale unei societăți inerente inegale, o practică care perpetuează de fapt această inegalitate fundamentală. În acest fel, cei care sunt considerați de meritocrație ca având merit s-ar fi putut bucura deja de avantajele nelabile încă de la început, ignorate conform principiului nediscriminării”. Există o calitate ideologică puternică în pragmatismul din Singapore și o calitate puternic pragmatică în negocierile ideologice în cadrul dinamicii hegemoniei [64].

În 2007, un grup britanic anonim, numit The Meritocracy Party, a publicat primul său manifest, la care au adăugat peste două milioane de cuvinte pe această temă. Partidul Meritocratic dorește să realizeze următoarele: O lume în care fiecare copil are șanse egale de a reuși în viață; desființarea politicii de partid; doar persoanele cu o educație și o experiență de muncă relevante ar trebui să li se permită să voteze, mai degrabă decât oricine a împlinit vârsta de 18 sau 21 de ani; introducerea impozitului pe moștenire 100%, astfel încât super-bogații să nu-și mai poată transmite averea câtorva selectați (copiii lor privilegiați); aceasta ar însemna sfârșitul dinastiilor de elită și a monarhiei ereditare; un sistem de învățământ reformat radical, bazat pe tipurile de personalitate și idei de la inovatori radicali precum Rudolf Steiner și Maria Montessori; să înlocuiască capitalismul de piață liberă cu capitalismul social și să înlocuiască democrația cu o republică meritocratică complet transparentă, sub o *constituție meritocratică*; sfârșitul nepotismului, amicisului, discriminării, privilegiului și șanselor inegale. Pe site-ul lor Partidul Meritocratic enumeră cinci principii meritocratice și treisprezece obiective principale [64].

Deși există mai multe principii ale dreptății, meritologia, conform căreia locul fiecărui om este repartizat în baza talentului și efortului, treptat s-a afirmat ca principalul principiu al dreptății, în special în școală. Acest succes „în creștere” a meritelor și caracterul lor consensual poate fi explicat prin confortul psihologic pe care îl creează el oamenilor și capacitatea lui de a „împăca” idealul egalității societăților democratice cu, de fapt, pozițiile sociale neegale. Cu toate acestea, selectarea după merite și acceptarea neegalității bazate pe merite, presupune o „egalitate” reală a posibilităților, adică egalitatea tuturor în lupta pentru accesul la locuri neegale.

Putem critica hegemonia meritelor și capacitatea lor de a asigura dreptatea, observând neconcordanțele în interiorul școlii, dar și în afara ei, atunci când omul intră în lumea muncii. Aceasta accentuează existența unei corelări puternice între proveniența socială a elevilor și rezultatele lor academice, fapt ce demonstrează că rezultatele elevilor au o atribuție neînsemnată la „meritele” lor. Putem afirma că notele profesorilor slab influențează reușita elevilor. Acțiunile privind promovarea posibilităților egale de tipul „discriminării pozitive” corectează sistemul doar la periferie și neagă existența unei inegalități sociale puternice, care ar influența puternic dezvoltarea copiilor. De fapt, succesul și cariera profesională slabă este legată de meritele academice și nu este suficient să ai o diplomă ca să fii capabil și eficient în muncă. Calitățile care sunt așteptate în lumea muncii nu întotdeauna corespund nivelului instruirii și calificării universitare, iar șansele unui succes profesional al tinerilor depinde mult de contextul socio-economic. În felul acesta, noi nu trebuie să acceptăm meritologia ca atare, ci folosirea corectă a ei ca principiu al dreptății.

Este vorba ca să formulăm acest lucru prin prisma unei logici mai puțin individualizate, de exemplu, logica egalității. Asigurarea unei „proveniențe” pentru toți elevii sau reducerea inegalității social-economice în copilăria timpurie este foarte importantă. „Cheile succesului” în sistemul educațional includ calitatea, dreptatea și eficacitatea, adică o învățare academică bună. Alte elemente ale succesului sunt autonomia școlilor, pregătirea largă și foarte bună a pedagogilor și imaginea lor în societate (respectul, recunoașterea socială), un număr mai mic de ore, programe școlare mai ușoare. Îmbunătățirea învățării, de exemplu în Franța, se orientează pe următoarele direcții: reducerea repetării, reducerea orelor de învățare, dezvoltarea repetitorilor, îmbunătățirea reușitei elevilor.

Prin prisma acestei logici, meritocrația înseamnă puterea celor mai buni, a excelenților, înseamnă suveranitatea meritului. Deoarece noțiunea de meritocrație conține etimonul *putere*, în domeniul pedagogiei este mai potrivit de utilizat noțiunea de meritologie, care conține etimonul *cuvânt, bază*.

Școala are un rol esențial în promovarea meritologiei și își îndeplinește acest rol punând în practică funcția sa evaluativă.

2. MERITOLOGIA ȘI PARAMETRIZAREA EVALUATIVĂ

Rezumat: *Impactul pe care îl are evaluarea asupra școlii seamănă cu somațiile ce vin dinspre evaluare, instrumentele căreia nu sunt „inocente”. Reușita școlară trebuie să se traducă printr-o reușită socială. De fapt, elevul participă la evaluare nu doar cu ceea ce știe, dar cu întreaga lui personalitate. Autoritatea care evaluează meritul fiecărui elev trebuie să aibă credibilitate.*

Actualmente, pentru a răspunde principiului meritologiei, este nevoie de o deplasare a accentului de la evaluarea produselor învățării spre evaluarea proceselor cognitive ale elevilor. Școala este, de fapt, primul context unde elevii întâlnesc principiul meritologic de selecție și de ierarhizare. Astfel, prin ceea ce face, școala ajută elevii să interiorizeze faptul că sunt ceea ce sunt datorită muncii lor (succes sau eșec), care se asociază cu propria persoană.

Important este ca fiecare individ să fie convins că are locul său în societate, în funcție de meritul său școlar.

Astăzi evaluarea se extinde în raport cu întreaga personalitate a elevului asupra tuturor aspectelor educative ale activității școlare (competențe relaționale, comunicaționale, integrare socială, încorporarea valorilor, atitudini, comportamente etc.). Analizând rezultatele școlare, elevul poate fi situat în raport cu posibilitățile sale, cu ceilalți, cu nivelul general.

Pedagogia competențelor pune în centrul atenției în evaluare criteriul care are semnificația de calitate a procesului și produsului învățării.

Cuvinte-cheie: *evaluare, parametrizare, reușită școlară, standard, testare standardizată, produse/procese ale învățării, succes/insucces școlar, eșec, echitabil, rezultate școlare, valori, paradoxul evaluării.*

xxx

Summary: *The impact of the evaluation on the school is similar to the summonses that come from the evaluation, the tools of which are not „inno-cent”. School success must be translated into social success. In fact, the student participates in the assessment not only with what he knows, but with his whole personality. The authority that evaluates the merit of each student must have credibility.*

Currently, in order to respond to the principle of meritology, it is necessary to shift the emphasis from the evaluation of learning products to the evaluation of students' cognitive processes. School is, in fact, the first context where students meet the meritological principle of selection and ranking. Thus, by what it does, the school helps students to internalize the fact that they are what they are due to their work (success or failure), which is associated with their own person depending on school merit. Today, the assessment extends in relation to the entire personality of the student on all educational aspects of school activity (relational skills, communication, social integration, incorporation of values, attitudes, behaviors, etc.). By analyzing the school results, the student can be placed in relation to his possibilities, to others, to the general level.

Competence pedagogy focuses on the evaluation criterion, which has the significance of the quality of the learning process and product.

Keywords: evaluation, parameterization, school success, standard, standardized testing, learning products / processes, school success / failure, failure, fair, school results, values, evaluation paradox.

Constanța schimbărilor în educație ca necesitate a procesului transformării reprezintă o legitate pedagogică. Cunoaștem că nicio schimbare nu se ivește fără o „escortă” care să indice calea corectă, deoarece sistemul educațional absoarbe toate accidentele din jur. Practica educațională este însoțită azi de o retorică care o întreține și o direcționează permanent. Noi trăim azi într-o perioadă a valorizărilor, a acreditărilor, a ierarhizărilor prin care se pun la proba aprecierii, prin diverse criterii, oameni, activități, instituții. În acest context, calitatea generată intuitiv, experiențial nu-și găsește loc, deoarece contează, în opinia lui C. Cuceș, doar ceea ce poate fi măsurat sau *parametrizat* prin noile grile [apud 21, p. 9]. După cum specifică cercetătorul, el nu are intenția, prin această afirmație, să pună la îndoială exigențele calității, ci doar să semnaleze faptul că dacă nu suntem atenți, putem „strivi” calitatea acumulată, care este evidentă deja, în numele uneia nesigure, de mai târziu. Și aici cercetătorul formulează una dintre cele mai relevante idei, și anume: impactul pe care îl are exercițiul evaluativ asupra realității va semăna tot mai mult cu „somațiile” ce vin dinspre acest „aparat” de evaluare. Să nu scăpăm din vedere faptul

că dispozitivul evaluativ nu este unul inocent [Ibidem, p. 13]. Potrivit teoriilor sociologice actuale, o societate este considerată meritocratică dacă fiecare individ are șansa de a reuși în viață prin școală și dacă reușita școlară se traduce printr-o reușită socială. Meritologie înseamnă să fii promovat pe merit: „Fiecăruia după merite!” Să-ți câștigi locul în societate, în profesie și în viață prin merit. Într-o societate meritocratică ideală pozițiile sociale ale fiecăruia depind de diplomă și nu de originea socială [51]. Această afirmație se vrea simetrică față de noile orientări în educație, care pun în valoare personalitatea cu toate valorile și neajunsurile sale. Este foarte important, în acest sens, să fie alese foarte bine criteriile evaluării, deoarece cum vor fi aceste criterii, așa va fi și realitatea pe care o construim. Instrumentele de evaluare din școală au ca scop de a-i scoate în față pe cei buni, de a gratifica reușita, dar și de a-i face pe elevi să evolueze spre mai bine. Viziunea oferită de cercetători în evaluare, care menționează anumite aspecte legate direct sau indirect de meritologie, în funcție de procesele evaluative, poate spori înțelegerea acesteia, dacă le raportăm la rezultatele școlare. În acest context, pentru a înțelege în rădăcinile sale dialectice meritologia, trebuie să o analizăm ca pe o reacție la schimbările vertiginoase ale timpului și ale educației.

Semnificații ale evaluării și meritului

Astfel, putem menționa că, în general, evaluarea școlară dezvoltă un mecanism de asigurare a calității care să jaloneze politicile evaluării, fapt ce presupune modernizarea sistemului de înregistrare și comunicare a rezultatelor obținute de elevi, prevenirea și combaterea prin reguli clare și aplicate a fraudelor academice [78, p. 20]. Așadar, evaluarea semnifică: a verifica ceea ce a fost învățat; a verifica achizițiile în cadrul unei progresii; a judeca activitatea elevului sau efortul acestuia în funcție de anumite recomandări; a judeca nivelul de pregătire al unui elev în raport cu anumite norme prestabilite; a estima nivelul competenței unui elev; a situa elevul în raport cu posibilitățile sale sau în raport cu ceilalți; a situa produsul unui elev în raport cu nivelul general; a reprezenta printr-un număr (notă) sau calificativ gradul reușitei unei producții școlare a elevului în funcție de diverse criterii; a pronunța un verdict asupra cunoștințelor sau abilită-

ților pe care le are un elev; a fixa/ stabili valoarea unei prestații a elevului etc. [Ibidem, p. 23]. Riguros vorbind, în însăși noțiunea de evaluare se include meritologia, deoarece evaluarea presupune emiterea unor aprecieri întemeiate numai în parte pe măsurarea acestora, și, mai degrabă, pe cunoașterea realizată prin observații asupra aspectelor evaluate. Aceasta pune în evidență unul dintre paradoxurile evaluării în educație și anume că fenomenele ce pot fi cel mai greu de măsurat sunt tocmai ceea ce reprezintă obiective de mare valoare ale formării omului. Astfel, referindu-se la măsurarea inteligenței, A. Binet subliniază că scara metrică a inteligenței permite să se vorbească nu de măsurarea ei, ci de clasificarea unor inteligențe diverse. De fapt, elevul participă la evaluare nu doar cu ceea ce știe, dar cu întreaga lui personalitate [apud 81, p. 27].

Una dintre preocupările principale ale meritologiei este definiția neclară a „meritului”. Ceea ce este considerat meritoriu poate fi diferit de opiniile cu privire la calitățile care sunt considerate cele mai demne, ridicându-se întrebarea care „merit” este cel mai înalt sau, cu alte cuvinte, care standard este „cel mai bun” [141,142,150]. Întrucât presupusa eficacitate a unei meritocrații se bazează pe presupusa competență a oficialilor săi, acest standard de merit nu poate fi arbitrar și trebuie să reflecte și competențele necesare pentru rolurile lor. Fiabilitatea autorității și a sistemului care evaluează meritul fiecărui individ este un alt punct de îngrijorare. Deoarece un sistem meritologic se bazează pe un standard de merit pentru a măsura și a compara elevii, sistemul prin care se face acest lucru trebuie să fie fiabil pentru a se asigura că meritul evaluat reflectă cu acuratețe capacitățile lor potențiale. Testarea standardizată, care reflectă procesul de sortare meritologică, a fost criticată pentru că este rigidă și nu poate evalua cu precizie multe calități și potențiale valoroase ale elevilor. Teoreticianul educației, Bill Ayers, comentând limitele testării standardizate, scrie că „Testele standardizate nu pot măsura inițiativa, creativitatea, imaginația, gândirea conceptuală, curiozitatea, efortul, ironia, judecata, angajamentul, nuanța, bunăvoința, reflecția etică sau o serie de alte dispoziții și atribute valoroase. Ce pot măsura și număra sunt abilități izolate, fapte și funcții specifice, cunoașterea conținutului, aspectele mai puțin interesante și mai puțin semnificative ale învățării. Meritul determinat prin

evaluările avizate ale cadrelor didactice, în timp ce este capabil să evalueze calitățile valoroase care nu pot fi evaluate prin teste standardizate, nu sunt fiabile, deoarece opiniile, perspectivele, părțirile și standardele profesorilor variază foarte mult. Dacă sistemul de evaluare este corupt, netransparent, avizat sau greșit, deciziile cu privire la cine are cel mai mare merit pot fi extrem de eronate. Nivelul de educație necesar pentru a deveni competitiv într-o meritocrație poate fi, de asemenea, costisitor, limitând efectiv candidatura pentru o poziție de putere la cei cu mijloacele necesare pentru a deveni educați [64]. Curtea Supremă a Statelor Unite, de exemplu, constând doar din judecători care au participat la Harvard sau Yale, în general, ia în considerare doar candidații la funcția de conducător care au participat la un top-cinci universități, în timp ce în anii 1950 cele două universități reprezentau doar aproximativ o cincime din judecători.

Chiar dacă se oferă o educație gratuită, resursele pe care părinții unui elev sunt capabili să le ofere în afara curriculumului, cum ar fi îndrumarea, pregătirea examenului și sprijinul financiar pentru diverse costuri de trai, influențează educația pe care o obține elevul și poziția socială într-un sistem de învățământ meritologic. Acest lucru limitează corectitudinea oricărui sistem meritologic. O altă preocupare în evaluare privește principiul incompetenței sau „principiul Peter”, prin care se afirmă că, pe măsură ce oamenii se ridică într-o societate meritocratică prin ierarhia socială și meritul demonstrat, ei ajung în cele din urmă și rămân blocați la un nivel prea dificil pentru a fi performanți în mod eficient și sunt sortiți la incompetență. Acest lucru reduce eficiența unui sistem meritocratic, al cărui principal beneficiu practic presupus este competența celor care conduc societatea. În cartea sa *Meritocratic Education and Social Worthlessness* (2012), filosoful Khen Lampert a susținut că meritocrația educațională nu este altceva decât o versiune post-modernă a darwinismului social [Apud 64]. Susținătorii săi afirmă că teoria justifică inegalitatea socială ca fiind meritocratică. Această teorie socială susține că teoria evoluției lui Darwin prin selecție naturală este un model nu numai pentru dezvoltarea trăsăturilor biologice într-o populație, ci și ca o aplicație pentru instituțiile sociale umane – instituțiile sociale existente fiind declarate implicit ca normative. Darwinismul social își împărtășește rădăcinile cu progresismul

timpuriu și a fost cel mai popular de la sfârșitul secolului al XIX-lea până la sfârșitul celui de-al doilea război mondial. Darwin s-a aventurat doar să-și propună teoriile într-un sens biologic și alți gânditori și teoreticieni au aplicat modelul lui Darwin în mod normativ la dotări inegale ale ambițiilor umane. Filosoful de la Harvard, Michael Sandel, în ultima sa carte face un gest împotriva meritocrației, numind-o „tiranie”. Mobilitatea socială stagnată continuă și inegalitatea crescândă dezvoltă amăgirea grosolană a „visului american” și promisiunea „o poți face dacă vrei și încerci”. Acesta din urmă, potrivit lui Sandel, este principalul vinovat de frustrarea care a adus unele țări occidentale spre populism [Ibidem].

Împărtășind mai multe opinii ale specialiștilor, putem sintetiza principalele tendințe de modernizare a evaluării școlare [97, 53, 154].

- S-a îmbogățit cantitativ și s-a dezvoltat calitativ cadrul conceptual din domeniul evaluativ; în vocabularul cotidian cu privire la evaluare se întâlnesc frecvent o multitudine de termeni noi, în timp ce alții folosiți tradițional și-au îmbogățit semnificația, în consens cu schimbările din planul teoriei și practicii educaționale.
- Evaluarea modernă este abordată în termeni de procese și nu de proceduri / modalități de măsurare a rezultatelor învățării. Termenul clasic de „evaluare”, care ne conduce în mod spontan și obligatoriu cu gândul la „control”, „verificare”, „examinare”, ar trebui înlocuit, nu numai la nivel terminologic, cât mai ales ca mod de concepere, prin sintagma „activitate evaluativă”. Din perspectiva modernă, „a evalua” înseamnă a desfășura o activitate care însoțește pas cu pas procesul de predare-învățare.
- Introducerea în teoria și practica pedagogică a conceptului de „evaluare formativă” a determinat atenționarea pedagogilor asupra faptului că obiectul lor de studiu în domeniul evaluativ, în consens cu ideile psihologiei cognitive, trebuie să-l reprezinte cu prioritate procesele de învățare ale elevilor și nu comportamentele manifestate de aceștia ca rezultat al învățării.
- O altă idee de bază vizează co/responsabilizarea celui care învață (elevul). Aceasta presupune dezvoltarea capacității de autoreflexie asupra propriei învățări, intrarea în funcțiune a mecanis-

melor metacognitive. Cu alte cuvinte, „cunoaștere despre auto-cunoaștere”.

- Învățământul modern solicită conceperea unui nou cadru de evaluare, a unui nou sistem de referință care să aibă la bază formarea competențelor elevilor. Multe sisteme de învățământ, inclusiv cel de la noi din ultimii ani, își propun să dezvolte activitatea educațională având ca referențial competențele generale și specifice pe care trebuie să le dobândească cel ce învață – elevul – pe parcursul și la finalul unui ciclu de instruire, al unui an de studiu etc.

Centrarea pe competențe este o preocupare majoră a ultimilor ani. În zilele noastre, se tinde spre o evaluare complexă, realizată prin intermediul unei metodologii complexe și a unui instrumentar diversificat care presupune:

- ✓ Extinderea gamei metodelor de evaluare folosite de cadrele didactice la clasă, vorbindu-se tot mai mult despre complementaritatea metodelor tradiționale (evaluări orale, scrise, probe practice etc.) cu altele noi, moderne (portofoliul, proiectul, investigația, autoevaluarea etc.), ce reprezintă de fapt alternative în contextul educațional actual, când se cere cu insistență deplasarea accentului de la evaluarea produselor învățării la evaluarea proceselor cognitive ale elevului în timpul activității de învățare.
- ✓ Îmbogățirea sistemul tehnicilor și instrumentelor de evaluare. În practica evaluativă curentă, dar și în lucrări de specialitate de referință, se solicită integrarea în probele de evaluare a itemilor obiectivi, semiobiectivi și subiectivi, în deplină corespondență cu complexitatea competențelor și performanțelor vizate prin programele și manualele școlare [28].
- ✓ Școala are un rol esențial în promovarea meritologiei. Și își îndeplinește acest rol prin practica sa evaluativă. În ochii tuturor școala apare ca instituția cea mai îndreptățită să depisteze talentele și să le dezvolte în funcție de cerințele și așteptările sociale. Școala constituie primul context unde elevii întâlnesc principii de diferențiere, de ierarhizare, de selecție. Valorile meritului,

ale recompensei, proporționale cu efortul depus sunt centrale. Elevul integrează foarte repede noțiunea de *dat*, de *dotare*; din rațiuni care elevului îi scapă, unii colegi reușesc mai bine decât alții și profesorul este corect dacă sau când recunoaște explicit diferențele dintre elevii clasei. Într-o manieră generală, această interiorizare a credinței în justiția socială este puternic susținută de adulți, care vor astfel să încurajeze eforturile copilului. Școala, prin ceea ce face, ajută elevii să interiorizeze faptul că sunt ceea ce sunt datorită sau din cauza rezultatelor muncii lor, care trebuie asociate cu propria persoană, în funcție de o situație sau alta. Școala participă la *interiorizarea meritologiei* prin evaluare, care vizează elevii, fiecare cu meritele lui, cu propriul său merit. Deci, pozițiile sociale sunt legate de meritele individuale; este un aspect important al încrederii în meritologie. Important este ca fiecare individ să fie convins *că are locul său în societate, în funcție de meritul său școlar* [51, p. 193-194].

Aici este utilă opinia prin care se afirmă că meritologia școlară și meritocrația socială sunt concepte corelate. Din perspectiva teoriei meritocrației, care este în ascensiune la ora actuală, clasamentele școlare reprezintă o prefigurare a meritelor sociale. Este însă important a ști în ce măsură meritologia școlară determină/ condiționează meritocrația socială și profesională, care este raportul de determinare dintre ele. Despre semnificația meritului, despre structura lui s-a scris și s-a vorbit mult. După diversele accepțiuni și interpretări care s-au succedat de-a lungul timpului, în prezent este din ce în ce mai mult acceptată ideea potrivit căreia meritul, inclusiv meritul școlar, are următoarea structură: *dotare ereditară/ zestre genetică/ capacitate; efort, muncă; rezultate obținute în mod onest, cinstit (efort finalizat cu rezultat, cu victorie, cu reușită)*. Însă meritul școlar trebuie legitimat. El este legitimat prin evaluare. Evaluarea este cea care validează/ legitimează meritul școlar. Evaluarea școlară este procesul prin care sunt recunoscute și validate rezultatele elevilor. Aceste rezultate se concretizează în: note, medii; premii (premiții clasei/ ai școlii/ olimpicii); diplome, certificate (de diferite tipuri și pentru diferite niveluri). Această convertire *a meritului școlar în diplome* se realizează prin evaluare. Din această perspectivă, evalu-

area trebuie să fie cât mai echitabilă din punct de vedere moral și cât mai exactă din punct de vedere științific. Aceasta este una din condițiile fundamentale, esențiale ale meritologiei [51].

Astăzi copilul este antrenat să-și dezvolte singur talente multiple. Astfel, de la faza de embrion, cel care va fi mândria familiei este supus primelor lecții, preferabil din Mozart. Odată ce vine pe lume, lecțiile continuă și sunt din ce în ce mai ambițioase: cursuri de înot din ziua a doua, emisiuni educative înainte să poată să vadă bine, cartonașe cu litere și cifre înainte să înceapă să vorbească. Fără îndoială, toate aceste eforturi depuse de părinți au o rădăcină comună. Înainte de anii 1980, cărțile dedicate viitorilor părinți se concentrau pe nevoile de bază ale bebelușului. La baza acestei schimbări de perspectivă stau anumite studii în domeniu, începând cu cele ale lui Glenn Doman, care a lansat teoria conform căreia creierul unui copil trebuie stimulat la maximum până la vârsta de trei ani. Miraajul care promitea să crească IQ-ul copiilor (chiar și cu 30%) a condus la inițiative care, pe la începutul anilor 1980, determinaseră deja apariția cazurilor de copii suprastresați. Actualmente, această tendință în educația copiilor este evidentă odată cu încurajarea de către părinții a unei întregi industrii educaționale, prin plățirea de ore suplimentare pentru copii. Dacă, tradițional, meditațiile erau rezervate celor care nu reușeau să facă față la clasă și constituiau un motiv de rușine, astăzi devin „obligatorii” pentru toți părinții care vor să aibă super-copii [96].

Pornind de la unele teorii sociologice actuale, după cum am constatat anterior, o societate este considerată meritocratică dacă fiecare individ are șansa de a reuși în viață prin școală și dacă reușita școlară se traduce printr-o reușită socială. Într-o societate meritocratică ideală pozițiile sociale ale fiecăruia depind de merite și nu de originea socială. Această afirmație este în consens cu noile orientări în educație, care pun în valoare personalitatea elevului din perspectiva democratizării sociale. Instrumentele de evaluare din școală au ca scop de a-i scoate în față pe cei buni, de a gratifica reușita, dar și de a-i face pe elevi să evolueze spre mai bine.

Meditând asupra ideii raportului dintre evaluare și meritologie în școală, ajungem să ne convingem încă o dată că astăzi ne aflăm într-o perioadă de perfecționare a evaluării și de racordare a acesteia la cerințele unui

învățământ modern. Acum are loc o trecere care marchează procesul de la măsurarea și evaluarea cu precădere cu accent pe informația acumulată, către o evaluare realizată sistemic, integrată în toate secvențele actului pedagogic și orientată spre măsurarea tuturor rezultatelor activității de educație. Principalele mutații produse în evaluarea modernă sunt trecerea de la evaluarea rezultatelor la evaluarea procesului și a condițiilor și reconsiderarea criteriilor de evaluare, în centru fiind raportarea la competențe. La aceasta se adaugă luarea în calcul și a altor indicatori ca, de exemplu, *gradul de încorporare a unor valori, atitudinile, comportamentul etc.*

Diversificarea formelor și mijloacelor de evaluare și ridicarea calității instrumentelor de evaluare în vederea realizării unui grad cât mai înalt de autenticitate a evaluării, extinderea evaluării în raport cu întreaga personalitate a elevului și asupra tuturor aspectelor educative ale activității școlare; cuprinderea în evaluare și a altor elemente ale spațiului școlar (competențe relaționale, comunicaționale, disponibilități de integrare socială etc.), antrenarea elevilor în autoevaluare și inter-evaluare; transformarea lor în parteneri reali ai profesorului, devin coordonate de referință ale evaluării [89].

În acest context, trebuie să menționăm faptul că, după cum consideră J. Vogler, cel puțin în forma ei primară, evaluarea are următoarele funcții principale: recompensarea elevilor în funcție de natura performanțelor obținute de aceștia în activitatea de învățare, clasarea și compararea rezultatelor în funcție de probele comune cu scopul de a provoca emulația, informarea autorităților școlare și a părinților în legătură cu meritele sau deficiențele fiecărui elev [18].

Evaluarea este un proces care, pe lângă faptul că implică subiecți concreți și are efecte în mintea și conștiința celor evaluați, implică aproape în toate cazurile și judecăți de valoare, raportate la valori morale și la însușiri de caracter. Evaluarea exprimă nu numai performanțe și capacități pure de tipul inteligență, memorie, imaginație, cunoștințe, capacități, competențe etc., ci și calități de ordin moral, însușiri de voință și caracter.

Prin urmare, deontologia evaluării are ca referențial un set de valori ce pot fi considerate esențiale pentru procesul evaluativ:

- ✓ Valori importante pentru profesorul evaluator: diferențierea diferitelor tipuri de rezultate ale învățării, asocierea acestora cu

indicatori cantitativi sau calitativi, posibilitățile sau dificultățile de interpretare a rezultatelor procesului evaluativ etc.;

- ✓ Valori importante pentru elevul evaluat: *recunoașterea efortului* pe care elevul îl investește în pregătire, identificarea poziției pe care el o ocupă într-o ierarhie, modalitățile prin care rezultatele procesului evaluativ reflectă aspirațiile elevului evaluat;
- ✓ Valori importante în raport cu procesul însuși al evaluării: ideea, capacitatea de discriminare a diferitelor tipuri de rezultate, acuratețea măsurării performanțelor etc.

Viziunea oferită de cercetătorii în evaluare, care menționează anumite aspecte legate direct sau indirect de meritologie, în funcție de procesele evaluative, pot spori înțelegerea acestuia, dacă le raportăm la rezultatele școlare.

Astfel, evaluarea semnifică:

- A verifica ceea ce a fost învățat; a verifica achizițiile în cadrul unui progres;
- A judeca activitatea elevului sau *efortul* acestuia în funcție de anumite recomandări; a judeca nivelul de pregătire al unui elev în raport cu anumite norme prestabilite;
- A estima nivelul competenței unui elev;
- A situa elevul în raport cu posibilitățile sale sau în raport cu ceilalți; a situa produsul unui elev în raport cu nivelul general;
- A reprezenta printr-un număr (notă) sau calificativ *gradul reușitei* unui produs școlar a elevului în funcție de diverse criterii;
- A pronunța un verdict asupra cunoștințelor sau abilităților pe care le are un elev;
- A fixa/ stabili valoarea unei prestații a elevului etc.

Pedagogia competențelor, omniprezentă astăzi, a condus la noi abordări ale evaluării școlare. *Criteriul*, în pedagogia competențelor, are semnificația de calitate a procesului și produsului învățării [51, p. 52].

În societățile unde meritocrația se impune ca *principiu fundamental de justiție socială* sunt necesare evaluări imbatabile, necontestabile, care nu pot și nu trebuie puse la îndoială în ceea ce privește meritele fiecăruia, afirmă M. Duru-Bellat [51, p. 151].

Selecția, instrument de poziționare a elevului

Evaluarea în învățământ înseamnă și selecție, iar *selecția* presupune identificarea *celor mai buni*. Una din funcțiile importante ale evaluării este cea de selecție, pe lângă multe altele, cum ar fi funcția educativă, funcția de feedback, de certificare, de competiție etc. Deci selecția înseamnă evaluare. Selecția are un impact major asupra poziției școlare a elevului. Existența unei selecții explicite ar putea da elevilor o încredere mai mare în legitimarea poziției lor. Realitățile arată că sentimentul de a fi fost selectat este foarte puternic, uneori mai puternic decât realitatea însăși. Acest fapt dă elevului o anumită *securitate*. Nevoia de selecție apare din faptul că trăim într-un univers școlar și social competitiv. Dar, în același timp, trebuie să vorbim despre o *selecție rezonabilă*. O exigență prea mare/ selectivitate exagerată poate produce în mod inevitabil stări de anxietate, depresie, teamă etc., în timp ce lipsa de selectivitate poate induce în conștiința elevilor, a părinților și a altor factori educaționali ideea lipsei de calitate a procesului de educație și de formare [51, p. 96, 100].

Etapa actuală a dezvoltării evaluării, cunoscută sub numele „pedagogia competențelor”, este centrată pe *procesele de învățare ale elevului* care se asociază cu funcția de mediator al dezvoltării personale, de diagnostic, de ajutor al învățării și de corespundere a elevului (învățare asistată de *evaluare*). Se fundamentează pe achizițiile psihologiei cognitive, ale teoriei comunicării, teoriei informației etc.

Selecția implicită și selecția explicită în școală a fost dintotdeauna și este o realitate. La nivelul clasei întotdeauna funcționează clasamente ale elevilor, ierarhizări ale acestora, la baza cărora stau diferite criterii mai mult sau mai puțin evidente, mai mult sau mai puțin pedagogice. În viața școlară pot fi depistați copiii capabili de performanțe deosebite, iar unul din indicatorii viabili de departajare îl reprezintă „performanța ieșită din comun”, depășind calitativ și/sau cantitativ posibilitățile comparabile ale semenilor. În consecință, principalul indicator obiectiv al înzestrării superioare, al talentului, al creativității rămâne performanța obiectiv comparabilă [51, p. 98, 158].

Plecând de la aceste considerații și sprijinind un punct de vedere critic asupra noțiunii de meritologie, putem încerca să obținem o privire de ansamblu asupra binomului relațional evaluare-meritologie, ca rezultat

al modernizării. Însă evaluarea presupune emiterea unor aprecieri întemeiate numai în parte pe baza măsurării acestora, dar, mai degrabă, pe cunoașterea realizată prin observații asupra aspectelor evaluate. Aceasta pune în evidență unul din paradoxurile evaluării în educație, și anume acela că fenomenele ce pot fi cel mai greu de măsurat sunt tocmai ceea ce reprezintă obiective de mare valoare ale formării omului [Apud 81].

Așadar, orientarea spre ierarhizări și aprecieri prin diverse criterii, principalul fiind cel de merit, pune în prim plan problema meritologiei ca o reacție la schimbările vertiginoase din educație. În această sferă de preocupări, meritocrația și meritologia, ca noțiuni din sociologie, își rezervă un loc sigur în pedagogie, semnificând obținerea unui rezultat deosebit în baza superiorității personale. Această situație este datorată caracteristicilor fundamentale ale noțiunii de merit, care este o calitate, o însușire deosebită, ce face ca cineva sau ceva să fie vrednic de stimă, de laudă, de răsplătă; calitate deosebită care impune respect; justificarea și atragerea unei recompense pentru valoarea pe care o reprezintă sau pentru faptele săvârșite. Dată fiind această dialectică a fenomenului abordat, care antrenează retorica meritologiei, aceasta își justifică, în cele din urmă, calitatea de *indicator forte* al superiorității.

În ceea ce privește discursul meritoric, acesta se centrează pe criterii de reușită nu numai pentru a oferi o reprezentare, ci, îndeosebi, spre a convinge, a obține adeviziunea pentru anumite realizări. *Meritologia* este o noțiune ce indică obținerea unui rezultat personal în baza meritului sau a superiorității personale. Așadar, convingerea meritologică este că lumea este corectă și că fiecare primește ceea ce merită.

Un argument suplimentar pentru a întări această poziție ar fi faptul că meritologia poate fi recunoscută drept noțiune fundamentală, iar, în această calitate, ea poate fi prezentă în toate activitățile de evaluare.

C. Cucoș militează pentru o evaluare și o meritologie plurivalentă, diferențiată, în funcție de ceea ce este sau poate să devină fiecare. El afirmă că nici un om nu este „clasabil” definitiv, fixat pentru totdeauna într-un palier existențial care să nu îngăduie un progres într-o anumită direcție [21]. Prin meritologie se naște un context de maximizare a unor predispoziții, a unor capitaluri genetice sau culturale ale elevilor. Iar S. Țoc afirmă că

prin prisma teoriei funcționaliste se constată că inegalitățile sunt legitime pentru că mecanismul de alocare a statuturilor este unul meritologic. Cu alte cuvinte, dacă vei deveni un om marginal, aceasta este rezultatul direct al faptului că *nu ai profitat* de sistemul corect de educație care ți-a oferit șansa progresului pe care tu ai refuzat-o. Astfel, în această paradigmă, rolul școlii este acela de a conecta talentele individuale și randamentul elevilor cu ocupațiile adulte adecvat fiecărui individ. Paradigma meritologică este una dintre cele mai originale din mai multe motive: *Fiecare dintre noi are impresia că el merită*, că el a făcut tot ce ține de el și că e cel puțin cu „doi milimetri” mai bun decât vecinul/colegul/partenerul.

Fiecare dintre noi tinde să își aroge întru totul meritele pentru succes. Ori de câte ori avem succes, uităm de toate condițiile care ne-au adus în acea poziție – familia stabilă, școala gratuită, profesorii serioși, colegii cu care am conlucrat. Toți cei care ne-au ajutat, într-un fel sau altul, devin secundari și noi suntem „eroii” evenimentului.

Fiecare este sedus de ideea că prin forțele lui va reuși, că e perfect independent, liber și capabil de autodeterminare.

Teoriilor funcționaliste li se opun cele conflictualiste. Din perspectiva acestora din urmă, ceea ce contează nu este doar *egalitatea de șanse ca egalitate de acces, ci egalitatea de șanse* înțeleasă și ca *egalitate de rezultate*. Egalitatea de șanse este un concept în jurul căruia gravitează multe dintre reformele în educație. Totuși această egalitate de șanse a fost tradusă în „egalitate de acces”, mai puțin ca „egalitate de rezultat”. Or, elevii intră la școală, dar ei intră de pe poziții inegale, uneori decalajele de ordin material (transportul până la școală, cameră proprie, acces la calculator, conexiune la Internet, bibliotecă etc.) fiind destul de mari [92].

Trăim într-o lume în care prevalează evaluările, selecțiile, ierarhizările. Începând din școală și până la locul de muncă, realizările noastre sunt raportate la criterii de calitate. Ni se dau calificative sau note, suntem promovați, sancționați, criticați pe bază de indicatori, descriptori, valori. Ritualurile „de trecere” au invadat și scena școlară, socială, profesională. În afară de pârghiile formale, agreate sau impuse la nivel instituțional, funcționează și grile informale, statuate ad-hoc, în practica de zi cu zi, prin

recunoașteri sau atribuiri pe care le „lipim” pe personalitatea altora sau ni le însușim ca atare. Cele două planuri de valorizare, chiar dacă presupun proceduri și mize diferite, comunică între ele, deseori manifestându-se concordanțe între acestea (ești bun la școală, ești bun și în viață), dar evidențiindu-se, desigur, și necorelări sau contrarietăți (unele explicabile, obiective, altele demonstrând evidente paradoxuri sau răsturnări strigătoare la cer ale scărilor valorice) [22].

În unele instituții educaționale rezultatele la evaluări nu sunt nominale. Examinatul află, de unul singur, printr-o platformă informatică sau printr-un cod atribuit (când „lista” se afișează fizic), care este nivelul valoric al rezultatelor, materializate, de cele mai ori, prin note. În virtutea unei „pudicități” colective împinsă la extremele ei, evaluatul trebuie „ferit”, „ocrotit”, „apărat” de ochii alterității în ce privește nivelul prestațiilor sale individuale. Or, printr-o atare procedură administrativă, se știrbește una dintre funcțiile evaluării, și anume, de a „informa” grupul în ce privește structura sa ierarhică, valorică, evolutivă. Cunoașterea și acceptarea inter-individuală trebuie să pornească (și) de aici. Este și în beneficiul individului, fiind un drept al acestuia de a ști cum, pentru ce anume și unde se plasează în raport cu ceilalți, dar și al structurării colectivității pe aliniamente valorice, meritologice. Evaluarea este și un exercițiu inter-subiectiv, de cunoaștere, recunoaștere, consimțire a valorii celui alt.

De fapt, care este „mesajul” transmis printr-o evaluare transparentă, vizibilă? Că, la un moment dat, dintr-un anumit punct de vedere (interpretabil sau perfectibil, de bună seamă), un individ, situat într-o colectivitate, are prestația de nivel x și ocupă un anumit rang în raport cu un sistem de criterii și un grup de referință. Și, desigur, trebuie să i se dea de înțeles că poate recupera, progresa, spori, de la caz la caz. Un astfel de mesaj, cu atribut de pedagogie și axiologie socială, este de-a dreptul fundamental [Apud 22].

Dacă vrem o lume de „moluște”, plată, indistinctă, insensibilă la valoare, în care reușitele să nu mai fie evidențiate, exprimate sau recunoscute, este cazul să nu clasăm. Dacă vrem o societate meritocratică, în care fiecare să admită a se așeza unde îi este locul, ar trebui să se dea semnale, încă din școală, de necesitatea instaurării unei perspective de evaluare clară, explicită, „la vedere”. Aici nu e vorba de segregare, discriminare,

separare statutară a oamenilor, marginalizare sau inferiorizare. Ci, dimpotrivă, de atribuire corectă a unui rang, de situare într-o scară a reușitei dintr-un anumit punct de vedere, de auto-edificare în legătură cu ceea ce poți sau ești la un moment dat, de corectă raportare și responsabilizare cu privire la talentul pe care îl avem fiecare. Toți îl avem, inițial, în diferite ponderi. Contează ce facem din ceea ce primim. Unii îl pun „la păstrare”, alții îl investesc și îl înmulțesc. Unii mai devreme, alții mai târziu, unii prea târziu, alții niciodată.

Meritologie înseamnă să îți se recunoască deschis avansul sau meritul pe care îl manifesti/primești la un moment dat. Principiul conduce la creșterea motivației, la stimularea valorică, la crearea unui climat socio-cultural firesc, securizant, în care fiecare ocupă locul care i se cuvine. Aceasta aduce emulație valorică, așezare sau accedere statutară pornind de la ceea ce persoana poate performa la un moment dat. Meritul sau rangul nu mai este ceva „congenital”, o moștenire ce se transmite ca atare mai departe (precum averea), ci un bun netransmisibil care se câștigă personal, pas cu pas, prin efort propriu, ce așteaptă să fie întărit, valorizat de către cei din jur prin proceduri transparente și corecte. Căci ceva recunoscut tinde să se reproducă și să se amplifice. Iar ceva care nu este luat în seamă sau chiar blamat are toate șansele să se stingă.

De bună seamă, oamenii nu poartă aceleași potențiale, nu sunt egali sub aspectul dotării inițiale. Unii vin pe lume cu mai mult, alții cu mai puțin. Dar nu punctul de pornire contează, ci ceea ce se întâmplă pe drumul creșterii. Până la urmă contează efortul, dorința de a înmulți ceea ce ni se dă. Dar acest avans trebuie să se vadă, să fie recunoscut la lumina zilei. E bine și pentru cel în cauză, pentru că este valorizat și luat în seamă, dar și pentru cei din jur, care își vor reconstrui permanent percepțiile, poziționările, credințele în legătură cu ce pot unii sau alții. Bineînțeles, o exacerbare a clasificării și ierarhizării, de dragul acestora, duce la efecte perverse la fel de grave precum nivelarea, estomparea, negarea diferențelor axiologice. Școala trebuie să devină un spațiu al unei evaluări juste, explicite, transparente. E un loc în care învățăm să ne evaluăm unii pe alții, să atribuim, să evidențiem sau să recunoaștem valoarea altora, a noastră. Pentru că precum arată școala de azi, din acest punct de vedere, așa va fi și societatea de mâine [Apud 22].

Conform opiniei lui M. Manolescu, se atestă câteva teorii ale meritului școlar din perspectiva obținerii unei diplome. Astfel, *teoria semnalului* afirmă faptul că diploma oferă/asigură un set de competențe, care reprezintă în același timp predictorii ai evoluției și integrării individului pe piața muncii. Numărul anilor de studii, numărul diplomelor, extensia CV-ului, grosimea dosarelor personale, diversitatea activităților extra-curriculare din portofoliul educațional al elevului/ absolventului aspirant la gradația de merit sunt „semnale” privind evoluția în carieră școlară a fiecăruia. Sunt, de fapt, argumente care consolidează legătura dintre meritologia școlară și cea profesională. Alta este *teoria referințelor*, care postulează următorul aspect: calitățile semnalate prin diplomă sunt total deconectate de la cele cerute mai târziu pe piața muncii, însă ele permit estimarea productivității individului respectiv. *Teoria comportamentului* a fost avansată pentru a explica legătura dintre atitudinea individului și remunerarea lui. Unii specialiști estimează că 80 % din randamentul ulterior al educației se datorează competențelor cognitive și 20 % sunt datorate competențelor noncognitive. Însă partea ce revine comportamentelor noncognitive, cum ar fi, de exemplu, capacitatea individului de a se adapta la dezechilibre și intensitatea/ forța/puterea muncii sale sunt în general subestimate în procesul de educație și formare [Apud 51, p. 182].

O evaluare corectă este deci una din condițiile fundamentale ale meritologiei. Prin evaluare, meritul este convertit în *titlu școlar adecvat*, de aceea trebuie făcută prin școală, care a dobândit statutul de instituție specializată în această privință. Evaluarea a devenit, în lumea noastră neoliberală contemporană, un instrument de putere foarte solid. La școală elevii sunt încurajați să lupte, să intre în competiție în numele unei viitoare justiții sociale. Una din condițiile majore de asigurare a egalității șanselor de reușită este evaluarea justă, selecția justă și echitabilă. Toți cei care intră în competiție trebuie să fie tratați la fel, pe picior de egalitate, iar meritele lor trebuie să fie recunoscute [51, p. 205].

Procesul de reușită școlară

În acest context, *reușita școlară* se definește prin formarea la elevi, în concordanță cu cerințele programelor școlare, a structurilor cognitive (sisteme de cunoștințe), afectiv-motivaționale și socio-morale (atitu-

dini, trăsături de voință și de caracter). Reușita școlară trebuie analizată din perspectiva obținerii de către elevi a unui randament școlar superior, care să le permită în viitor integrarea socio-profesională și realizarea ca personalități productive, receptive față de schimbări, inteligente, creative, capabile să ia decizii și să se adapteze rapid la situații noi. Reușita școlară este determinată de mai mulți factori, inteligența fiind doar unul din elementele constelației factorilor interni ai performanței școlare. Nu în toate cazurile aceasta este factorul cel mai important, deoarece pe lângă inteligență, performanța școlară depinde și de alte condiții interne (motivație, atitudini etc.) cât și externe (metoda, exigențele, natura sarcinilor școlare, manualele etc.) [14].

Investirea într-un proces de reușită necesită stabilirea și respectarea a unor condiții fundamentale: a câștiga sau a dispune de un mod mental de funcționare caracterizat prin performanță și competitivitate, ceea ce implică o analiză foarte atentă și o autoevaluare riguroasă a potențialului psihologic de care dispune elevul; a justifica performanțele inițiale, prealabile demersului *către și pentru* reușită.

Cadrul conceptual al reușitei poate fi sintetizat prin intermediul unui model care se bazează pe următoarele patru concepte fundamentale [Apud 151, p. 81-82]:

- potențialul: *a fi performant și competitiv;*
- procesul: *reușita;*
- rezultatul: *performanța;*
- contextul: *mediul ambiant al reușitei.*

A fi performant și competitiv necesită a dispune de un potențial psihologic și mental caracteristic, ilustrat, spre exemplu, prin capacitatea de a se autodepăși, prin încrederea în el însuși, prin combativitate și ambiție. Acest potențial declanșează un proces exprimat prin căutarea constantă a ameliorării propriilor performanțe. *Reușita* este un proces dinamic, orientat spre un anumit scop. Acest proces impune și necesită, în egală măsură, integrarea și corelarea tuturor parametrilor. Pentru a atinge scopul propus, elevul trebuie să își fixeze, cu rigurozitate, obiective intermediare, care vizează orizonturi temporale scurte și medii. Și, mai presus de orice, reușita necesită transpunerea faptică a unor mijloace specifice, ceea ce este echi-

valent cu aplicarea așa-numitelor „strategii ale excelenței”. *Performanța* este un rezultat obiectiv, urmărit permanent și a cărui prezență stimulează, fără încetare, procesul reușitei. În ceea ce privește *contextul*, respectiv *mediul ambiant al reușitei*, prin prisma unei concepții sistemice, elevul este cel care trebuie să știe cum să profite, la maximum, de pe urma influenței benefice a structurilor în care își desfășoară activitatea.

Elementele constitutive ale sistemului reușitei constau în:

- *potențialul psihologic al elevului* și diferitele sale componente: cognitive, afective, emoționale, relaționale și comportamentale;
- *strategiile mentale ale reușitei*, respectiv acele strategii care îi permit atingerea scopului și/sau a obiectivelor propuse: strategia vizualizării; strategia obiectivelor; strategia gestionării eficiente a situațiilor; strategia schimbărilor rapide; strategia influențării; strategia relațională etc.
- *mediul ambiant al reușitei* și influența diferiților agenți de „întărire” a propriei excelențe.

În scopul ameliorării randamentului unui anumit sistem al reușitei, pot fi realizate trei acțiuni perfect complementare, și anume:

1. *Evaluarea potențialului*. Aceasta permite ameliorarea eficacității, precum și transpunerea în practică a strategiei schimbărilor, necesară creșterii constante a tuturor performanțelor și tendinței de optimizare continuă a propriului potențial al elevului;
2. *Învățarea și însușirea strategiilor mentale ale reușitei*. Elevul aplică în practică strategii mentale caracteristice, a căror utilizare este indispensabilă pentru reușită. Și, în funcție de obiectivele urmărite, el poate apela la acele strategii care îi permit ameliorarea propriilor performanțe. Ceea ce implică și impune, în egală măsură, un proces de învățare și acumulare continuu și intensiv;
3. *Modificarea mediului ambiant*. Aceasta este atât posibilă, cât și realizabilă prin acțiuni specifice, cum sunt: transpunerea în practică a condițiilor propice facilitării și perfecționării aplicării strategiilor mentale ale reușitei.

Imaginea de sine, imaginea propriei personalități, constituie o caracteristică esențială a elevului merituos. Acesta știe să se autoevalueze foarte

bine, apreciindu-și capacitățile, disponibilitățile și posibilitățile. Crearea, dezvoltarea și impunerea propriei imagini în mediul ambiant de apartenență sunt considerabil stimulate de densitatea „competițiilor” la care participă și, de asemenea, de concurenții întâlniți. Elevul merituos știe să își evalueze și să își stimuleze atât motivațiile (punctele „forte”), cât și aspectele deficitare (punctele „slabe”) ale propriei activități. Această aptitudine îi poate fi caracteristică sub forma unei originalități preexistente statutului său dar, cel mai frecvent, ea se constituie într-o capacitate învățată, cultivată și dezvoltată, apoi exprimată și exteriorizată. Elevul are nu numai încredere în sine, ci și stimă față de propria-i persoană, fapt care îi permite să își genereze o gândire fundamental pozitivă. Acest elev are siguranța că a putut realiza cele mai ambițioase lucruri (pe care alții, cu siguranță, nu le-ar fi putut realiza în contextul dat) și acest fapt îi creează plăcere și o satisfacție individuală inconfundabile, constituindu-se, practic, într-o confirmare obiectivă a propriilor sale disponibilități și capacități. El *este* ceea ce face și *face* ceea ce prevede, fiecare performanță a sa fiind un nou pretext de afirmare de sine și o reușită adăugată „piramidei de succes” pe care și-o construiește, meticulos, cu calm și ardoare [Apud 151, p. 83].

Succesul școlar este evidențiat prin calitățile superioare ale personalității elevilor, cum ar fi: capacități intelectuale elevate (memorie, logică, gândire abstractă și creativă, imaginație bogată și creativă, spirit de observație, coeficient mare de inteligență etc.); aptitudini și înclinații deosebite, spirit de independență, inițiativă și competiție loială, capacitate de adaptare școlară și socială, capacitate de autoinstruire, autodepășire și de autoevaluare, motivații și aspirații superioare față de învățatură și viață, trăsături etice și sociale valoroase, comportament demn, civilizată etc. [153, p. 285]. Performanța școlară depinde, pe lângă inteligență, și de alte condiții interne (motivație, atitudine etc.) cât și externe (metoda, exigențele, natura sarcinilor școlare, manualul etc.). În consecință, cunoașterea aptitudinii școlare nu este posibilă numai pe baza analizei performanțelor școlare. Fiind determinate multifactorial, rezultatele la învățatură se schimbă împreună cu modificarea motivației, a metodei de predare etc., chiar dacă factorul intelectual se menține constant.

Cunoașterea capacității intelectuale reale de a face față sarcinilor școlare permite, în cele din urmă, identificarea chiar și a celorlalți factori

determinanți ai reușitei școlare. Capacitatea de învățare reală a elevului, raportată la performanța lui școlară actuală, ne permite să aflăm ce ar fi în stare să învețe, „să facă” elevul slab la învățătură dacă s-ar schimba sistemul de cerințe educaționale, metoda de predare, materialele prezentate la lecție, motivația, atitudinea elevului față de activitatea școlară etc. Gradul de adaptare la activitatea școlară arată capacitatea și trebuința elevului de a cunoaște, de a asimila, de a interioriza cerințele externe, influențele formative programate, alături de dorința și capacitatea lui de a se modela, de a se acomoda, de a se exterioriza în sensul acestora [153, p. 286].

Elevul, fiind o ființă vie și nu o noțiune abstractă, este nu numai inteligență, ci și emotivitate, dorințe, impulsuri. Această realitate trebuie avută mereu în vedere, deoarece inteligența acționează după modul în care o mobilizează și o orientează factorii emotiv-activi ai personalității. Problema aptitudinilor, a inteligenței școlare nu se poate aborda fără referiri la motivație, care determină atât actualizarea, realizarea potențialităților, cât și activizarea, mobilizarea aptitudinilor deja formate. Pe de altă parte, curiozitatea, interesul, atitudinea elevului față de o anumită categorie de activități depind și de nivelul de dezvoltare a aptitudinilor sale implicate în activitatea respectivă.

Viața afectiv-motivațională, prin trăsăturile sale relativ constante, influențează în mod indirect, prin condiționarea eficienței inteligenței, dar permanent, reușita. Gradul de mobilizare a factorilor intelectuali depinde însă și de rezonanța afectivă rezultată din relația personalitate-sarcină. Această influență non-intelectuală asupra reușitei școlare este directă și actuală, ceea ce caracterizează nu atât inteligența subiectului, cât atitudinea lui față de o anumită sarcină școlară. Conceperea personalității ca interacțiune ordonată, sistemică a funcțiilor psihice cognitive, afective și volitive – în interiorul structurii fizice a individului – subliniază, de fapt, că eficiența activității școlare implică întreaga personalitate a elevului [153, p. 286]. Un număr relativ mare de elevi cu rezultate slabe la învățătură dovedesc o inteligență de nivel mediu sau chiar peste nivel mediu la probele psihologice, ceea ce înseamnă că datorită metodei de învățare utilizate sau instabilității emoționale, toleranței reduse la frustrare, supra-motivării, integrării deficitare a personalității lor, ei sunt incapabili să-și

utilizeze în mod eficient aptitudinile. Permanentizarea acestor situații poate duce la tulburarea dezvoltării intelectuale. Factorii intelectuali și motivaționali joacă un rol important în modelarea atitudinilor preferențiale ale elevilor față de anumite obiecte școlare.

Progresele în dezvoltarea aptitudinii școlare și, în consecință, în ameliorarea randamentului școlar, sunt cu atât mai evidente cu cât mai pozitivă este atitudinea elevilor față de activitatea școlară și cu cât această activitate are o semnificație personală mai mare pentru ei. Sentimentul succesului, satisfacției, ca factor motivațional foarte important, apare la elev doar în acele situații școlare în care i se cere să realizeze sarcini serioase și dificile pentru el. Deci lipsa de exigență și de solicitare fizică sau mintală nu poate asigura satisfacția elevului [Idem].

Succesul școlar, ca fenomen pedagogic, poate și trebuie să fie privit ca una dintre problemele cele mai importante ale activității educative și poate și trebuie să fie transformată într-o coordonată importantă a vieții colective.

Din acest punct de vedere, nivelul real al succesului la învățatură este sau poate fi, în același timp, expresie a nivelului de aspirație, a nivelului de dezvoltare a unor aptitudini, a unor trăsături de personalitate, a motivației și a unui anumit stil de muncă al elevului. În acest sens, succesul la învățatură al elevului în anumite condiții devine din scop și rezultat un mijloc educativ de mare eficiență.

Reușita/permanența școlară trebuie privită ca un mijloc de integrare și perfecționare umană neîntreruptă, de introducere în circuitul cultural educativ al civilizației și presupune concomitent un act pedagogic, inteligent, eminent creator și formativ, eficient, precum și realizarea reală și efectivă a funcției conferite școlii în societatea noastră, de izvor de cultură și factor de civilizație [153, p. 288].

Această atitudine educativă este în egală măsură valabilă și pentru elevii care obțin de la bun început succese de nivel calitativ relativ superior la învățatură. Nu e cu puțință ca această viziune să nu ne readucă în minte celebrul aforism al lui J. Stuart Mill, cu profunde semnificații educative și anume: „Un școlar căruia nu-i cerem niciodată ceva ce nu poate face, nu va face niciodată tot ceea ce poate face.” Fără îndoială că un anumit nivel de succes la învățatură (respectiv de randament școlar) depinde,

la rândul său, de un anumit nivel de angajare a potențialului intelectual global, respectiv a personalității elevului, altfel spus, de nivelul și calitatea activității sale concrete, întrucât randamentul elevilor depinde de nivelul de activitate, iar acesta, la rândul lui, este decisiv determinat de nivelul și de aria de cuprindere a evaluării muncii școlare efectuate, a investițiilor de efort cuprins în ea. Cunoașterea condițiilor determinante ale succesului în activitatea de învățare, aflarea cauzelor reușitei (nereușitei) școlare orientează activitatea cadrului didactic, care poate astfel adopta măsuri pentru sporirea capacității intelectuale și morale a elevului sau pentru lichidarea și, mai ales, prevenirea pierderilor școlare [153, p. 289].

Succesul școlar nu este un indiciu al valorii inteligenței generale sau globale a elevului, întrucât capacitatea de adaptare școlară depinde de inteligența lui școlară. Aceasta se formează în procesul de școlarizare, ca rezultat al structurării potențialităților mintale ale copilului după natura și repertoriul activității școlare, înglobând în structura sa și atitudinea elevului față de activitatea conducătoare a vârstei școlare. Nu înseamnă însă că inteligența școlară ar fi singurul factor determinant al reușitei. Inteligența școlară nu este o valoare psihică absolută. Eficiența ei este condiționată de gradul de organizare a întregii personalități, mai ales de trăsăturile afectiv-motivaționale și volitiv-caracteriale ale elevului. Inteligența școlară poate fi studiată numai în raport cu sarcinile școlare – prezentate prin anumite metode pedagogice – și cu viața afectiv-motivațională a elevului. Evaluarea inteligenței presupune cunoașterea tensiunilor, a barierele externe și interne ale elevului, a naturii și a relației forțelor dinamogene, a gradului de mobilizare a efortului voluntar, a fazelor și a direcției activității, într-un cuvânt, a câmpului psihologic în care se desfășoară activitatea elevului. Inteligența școlară este o dimensiune bipolară și, în același timp, multifactorială a personalității elevului. Performanțele intelectuale pot fi ierarhizate în diferite grade, niveluri de eficiență mentală. Realizarea unei conduite inteligente presupune colaborarea, convergența celor mai diverse procese, operații mintale.

C. Dweck reia și adâncește interpretarea despre abilitate și orientarea învățării. Găsește că există două seturi de intenții comportamentale: orientarea spre procesul în sine de învățare (corespunzând implicării în sarcină), respectiv orientarea spre rezultat (corespunzătoare implicării

eului). Cercetările efectuate au demonstrat că elevii posedă o anumită „teorie” (implicită) despre inteligență (abilitate), iar teoriile elevilor prezic scopurile lor. Teoriile implicite despre inteligență sunt de două feluri: *teorii entitate si teorii incrementale*. Pentru cei îndreptați către teoriile entitate, inteligența este percepută ca o trăsătură fixă. Scopul este aici afișarea competenței sau evitarea afișării incompetenței. Când dau peste o dificultate de învățare, elevii subsumați acestei tipologii au un comportament asociat „neputinței dobândite”: elevii interpretează erorile ca semn al lipsei de abilitate și ca predictor al unui eșec. Elevii care tind spre o teorie incrementală percep inteligența ca pe o trăsătură dinamică, putându-se dezvolta pe măsura achiziției de cunoștințe și competențe. Indiferent de nivelul de încredere, elevii nu depun armele în fața dificultăților și văd în erori/greșeli un rezultat al unei implicări insuficiente sau al alegerii unei strategii greșite în învățare sau în rezolvarea problemelor [6, p. 9-10].

Percepțiile elevilor referitoare la propria abilitate se corelează pozitiv cu percepția referitoare la valoarea sarcinii, dar negativ în raport cu judecățile despre dificultatea sarcinii. Cu alte cuvinte, elevii valorizează o sarcină dacă ei apreciază că sunt apti să o abordeze. Dacă însă opinează că se află în fața unei sarcini dificile, elevii au tendința să o deprecieze. Analiza legăturii dintre credințele despre sarcină și valoare oferă această constatare: este valorizat mai mult ceea ce elevul știe să facă, decât ceea ce este efectiv important [6, p. 15].

De asemenea, este evident că, deoarece elevii au nevoia intrinsecă de a se simți competenți și de a avea controlul asupra experiențelor de învățare, recompensele pentru învățare pot fi percepute ca având un rol de control și ca fiind problematice pentru dezvoltarea motivației intrinseci. Dacă recompensele sunt interpretate de către elevi ca furnizând informații despre competență, într-un mod pozitiv și în raport cu realizarea sarcinii de învățare (cu alte cuvinte atunci când laudăm efortul și strategiile elevilor), sentimentul de autodeterminare (autonomie) și percepțiile despre competență se consolidează. Dacă feedback-ul pozitiv este comunicat într-un mod axat pe implicarea ego-ului, feedback-ul se transformă în unul de control, iar motivația intrinsecă va descrește, deoarece, spunându-le elevilor că sunt „foarte inteligenți”, ei vor ezita pe viitor să abordeze sarcini noi și provocatoare, pentru a nu-și știrbi imaginea. Este important să înțe-

legem circumstanțele în care se oferă recompensele. Dacă sunt neașteptate și oferite după îndeplinirea sarcinii, au efect mic asupra motivației intrinseci, deși nici nu-i dăunează. Dacă recompensele sunt așteptate, efectele asupra motivației intrinseci diferă, în funcție de tipul de recompensă: când recompensele sunt dependente de simpla participare (neevitarea sarcinii), dar nu și de neangajarea în sarcină, acestea nu au niciun efect asupra motivației intrinseci. Când recompensele sunt dependente de angajare sau de realizarea sarcinii, acestea tind să fie percepute ca parte a controlului; feedback-ul de competență, care însoțește îndeplinirea sarcinii, poate atenua efectul negativ asupra interesului intrinsec; în cazul în care sunt legate de îndeplinirea unui standard de performanță, recompensele au cel mai puternic efect de control, pentru că este evidentă presiunea de a satisface o așteptare în scopul primirii unei răsplăți [6, p. 21-22].

Întrucât învățarea de tip școlar este o activitate cu un conținut variat, reușita școlară presupune o aptitudine cu o structură stratificată în mod complex, în măsură să asigure elevului realizarea celor mai diverse operații și acțiuni. Aptitudinea școlară este deci o structură complexă și dinamică de funcții psihice care, alături de motivație și alte aspecte ale personalității, determină reușita școlară a elevului. Cunoașterea structurii inteligenței școlare înseamnă dezvoltarea interrelațiilor funcționale dintre procesele psihice implicate, care, sub aspectul funcției îndeplinite și al eficienței, pot fi considerate aptitudini.

De aici reiese că principalii factori care intervin în determinarea rezultatelor școlare sunt inteligența generală, aptitudinea verbală și factorii nonintelectuali de personalitate. Structura aptitudinii școlare a elevului se schimbă continuu. Diferențierea, adică dezvoltarea aptitudinii școlare, este atât rezultatul, cât și premisa activității școlare. Pe măsura înaintării în vârstă, sfera de acțiune a aptitudinilor devine din ce în ce mai largă. Geneza inteligenței școlare fiind un proces îndelungat de structurări și restructurări, ritmul formării ei poate fi accelerat sau încetinit de numeroși factori de origine internă și externă. Pentru acest motiv elevii prezintă diferențe individuale accentuate sub aspectul nivelului, structurii și al eficienței inteligenței lor școlare [29].

Criteriul cel mai valid al cunoașterii, diagnosticării inteligenței este performanța intelectuală care exprimă „capacitatea de a face” ceva. Acest

„savoir faire” este un aspect esențial al inteligenței. Reușita la învățatură nu indică în mod fidel eficiența inteligenței școlare a elevului, datorită faptului că aceasta reprezintă numai unul din factorii determinanți ai rezultatelor la învățatură. Calea cea mai sigură a cunoașterii nivelului funcțional al inteligenței școlare constă în explorarea rolului și a contribuției mecanismelor intelectuale ale elevului la realizarea unui anumit randament școlar.

Analiza modului de funcționare a inteligenței școlare vizează, într-o mare măsură, căutarea explicării efectelor, a rezultatelor școlare intelectuale. Analiza funcțională este cu atât mai dificilă, cu cât ea presupune identificarea rolului factorilor nonintelectuali de personalitate în determinarea performanțelor realizate în diverse situații școlare problematice. Există o tendință de creștere a rolului factorilor nonintelectuali de personalitate în determinarea reușitei școlare pe măsura trecerii de la o clasă la alta.

Este demonstrat faptul că cunoașterea și afectivitatea sunt strâns legate. Ele se dezvoltă simultan, în relație reciprocă. Factorul afectiv, inclusiv cel atitudinal, constituie principala forță motrice a activității școlare, în special. Activitatea școlară încununată de succes întărește, consolidează factorul afectiv. Interacțiunea factorilor externi și interni poate genera atitudinea preferențială a elevului față de anumite obiecte de învățământ. Dintre factorii externi pot fi amintiți: conținutul, noutatea cunoștințelor școlare, caracterul atractiv și interesant al metodologiei folosite, personalitatea educatorului, opiniile părinților etc. Dintre factorii interni pot fi menționați: capacitățile cognitive și interesele cognitive ale elevului, componentele motivaționale de ordin afectiv, sentimentul succesului și al insuccesului școlar, nivelul de aspirație format în funcție de capacitatea de autoestimare etc.

În general, legătura dintre atitudinea față de activitatea școlară și reușita școlară este extrem de solidă. Progresele în dezvoltarea aptitudinii școlare sunt cu atât mai evidente cu cât mai pozitivă este atitudinea elevilor față de activitatea școlară și cu cât această activitate are o semnificație mai mare. Sentimentul succesului, al satisfacției ca factor motivațional foarte important, apare la elev doar în acele situații școlare în care i se cere să realizeze sarcini serioase și dificile pentru el. Deci lipsa de exigență și de solicitare fizică sau mintală nu poate asigura satisfacția elevului [29].

3. FORMULA SCIENTOMETRICĂ A MERITOLOGIEI

Rezumat: *Selectarea după merite și acceptarea inegalității bazate pe merite presupune o egalitate reală a posibilităților.*

Cea mai răspândită formulă a meritologiei vizează gradul de inteligență plus efortul în muncă/învățare. În ceea ce privește inteligența, elevul este considerat inteligent dacă știe să aleagă cea mai bună alternativă dintre mai multe, știe „să citească” în interiorul lucrurilor. De asemenea, ea presupune adaptarea destul de repede la posibilitățile disponibile și confruntarea cu situații noi, care nu au fost prevăzute.

Efortul, ca instrument ce servește meritologiei, își influențează rezultatele, chiar dacă el, aparent, servește la a menține contactul cu învățarea, înlesnind drumul către aceasta. Efortul de cunoaștere trezește asistența inteligenței și, susținută de aceasta, cunoașterea trece de la o treaptă la alta.

Elevul merituos are propriul instrument de învățare, el are îndrăzneala de a-și croi propriul drum de cunoaștere, de a parcurge propria căutare. Precizia îndeplinirii unei activități depinde de inteligență, iar calitatea rezultatului depinde de personalitate; rapiditatea depinde de inteligență, iar efortul de personalitate.

Un individ are proprietatea de inteligență, dacă se poate adapta singur la situații noi, are capacitatea de a raționa, de a înțelege legăturile între legături, de a descoperi înțelesuri și de a recunoaște adevărul.

Analiza supradotării, ca o combinație a factorilor ce compun inteligența, este utilă când se caută o perspectivă clară asupra rolului aptitudinilor specifice în meritologie. Factorul natural al copiilor născuți cu abilități deosebite „nature” este dublat de mediul care-i hrănește dotarea inițială „nurture”.

Cuvinte-cheie: *gratificare, egalitate de reușită, elev merituos, inteligență, efort/efort intelectual, intensitatea efortului, supradotare, elev gifted, factorii „nature și nurture”, învățare vicariantă*

Summary: Merit selection and acceptance of merit-based inequality presupposes real equality of opportunity.

The most widespread formula of meritology concerns the degree of intelligence plus the effort in work / learning. In terms of intelligence, the student is considered intelligent if he knows how to choose the best alternative from several ones, he knows how to „read” inside things. It also requires adapting fairly quickly to the possibilities available and facing new, unforeseen situations.

Effort, as a tool that serves meritology, influences its results, even if it apparently serves to maintain contact with learning, facilitating the path to it. The effort of knowledge awakens the assistance of intelligence and, supported by it- knowledge passes from one stage to another.

The deserving student has his own learning tool, he has the audacity to cut his own path of knowledge, to go through his own search. The accuracy of performing an activity depends on intelligence, and the quality of the result depends on personality; speed depends on intelligence and effort on personality.

A system has the property of intelligence, if it can adapt itself to new situations, it has the ability to reason, to understand the connections between connections, to discover meanings and to recognize the truth.

Gifted analysis, as a combination of the factors that make up intelligence, is useful when looking for a clear perspective on the role of specific skills in meritology. The natural factor of children born with special abilities „nature” is doubled by the environment that feeds the initial endowment „nurture”.

Keywords: gratification, equality of success, deserving student, intelligence, effort / intellectual effort, effort intensity, giftedness, gifted student, „nature and nurture” factors, vicarious learning

Egalitatea șanselor

După cum am ilustrat anterior, noțiunea de merit este ambivalentă. Meritul înglobează efortul și alt element: capacitățile. Persoanele care merită să reușească sunt nu doar cele care lucrează, ci, în măsură egală, și cele care au capacități pentru a reuși. Meritul școlar este o idee recentă, care s-a instalat progresiv [155, p. 16].

În lucrările sociologice, meritocrația este frecvent asociată cu meritologia școlară: o societate este meritocratică dacă statutul social al indivizilor care o compun depinde de nivelul lor de instrucție și care n-are „efecte secundare” ale educației. Amalgamul între meritocrația socială și meritocrația școlară apare din confuzia, în particular, între meritul social și meritul școlar, dar acest lucru este fructul evoluției lente a mentalităților [155, p. 19].

În sens larg, meritul este o valoare recompensată într-o societate. Semnificația sa variază în funcție de societatea respectivă. Ceea ce este mai recent, în revanșă, este utilizarea meritului școlar ca pe *un principiu de legitimize a inegalităților sociale*. Actualmente, universul școlar se pretează bine la *norma echității*: după cum afirmă Deutch, în relația în care „productivitatea este obiectivul principal, principiul echității este dominant”. Sistemul școlar se pretează destul de ușor la acest principiu al dreptății/justiției. Sistemul școlar stabilește în mod particular, vizibil și compatibil, efortul fiecăruia și *gratificările* posibile sunt mai codificate decât în alte domenii (diplome, note, poziții etc.). Meritele recunoscute în sfera școlară sunt recunoscute în societate și în accesul la o poziție socială [Apud 155, p. 21].

În acest context, E. Tenret elaborează o schemă care reprezintă relația dintre egalitatea șanselor (accesul, reușita) și meritocrație, care reprezintă *condițiile necesare* (sociale sau instituționale) prin care egalitatea de șanse de acces sau egalitatea de șanse la reușită apar ca legitime [Apud 155, p. 22].

Cei mai capabili, persoanele cele mai legitimate de a ocupa o poziție în ierarhia socială, nu sunt „alții” decât cei care le ocupă deja și nu este nevoie de o modelare a lor într-o formă specială a meritului.

Egalitatea de șanse de reușită este o condiție necesară a meritologiei școlare. Însă dacă *egalitatea de reușită* este mai ușor de măsurat, atunci *egalitatea șanselor de reușită* este mai greu de garantat. În rezultatul reformelor societatea meritocratică s-ar putea baza pe sistemul educațional. În figura de mai jos este reprezentată relația dintre egalitatea șanselor de acces, egalitatea șanselor de reușită și merit.

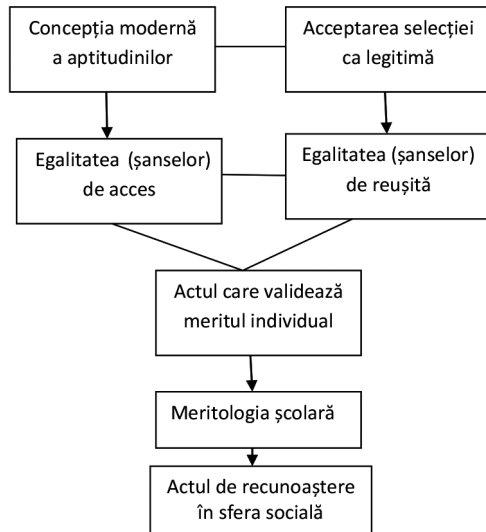


Figura 1. Relațiile între egalitatea de șanse și meritologia școlară

Elevii serioși, aplicativi, care învață regulat și lucrează sistematic, sunt desemnați ca *meritanți sau merituoși*. Meritul școlar este convertit în valoare socială.

Forța ideologiei meritocratice constă în faptul că inteligența nu este unicul factor capabil să legitimizeze inegalitățile sociale existente. Munca, efortul, care e mult mai dificil de evaluat empiric decât inteligența, poate egalmente să o justifice. Dacă persoanele care reușesc nu sunt atât de inteligente, ele pot fi, în schimb, mai muncitoare. Componentele meritocrației (inteligența, munca, atitudinea) pot fi criticate pentru rolul pe care îl joacă în pozițiile sociale. Dar meritul, în acest ansamblu, este incriticabil [Apud 155, p. 53].

În felul acesta, meritocrația poate fi consecvent o ideologie „ideală”, durabilă și eficace, în măsura în care ea *este infalsificabilă*. Forța ideii de meritocrație nu constă doar în plasticitatea sa, dar, în egală măsură, în caracterul virtual al meritului. O societate meritocratică este în efect o societate în care fiecare are posibilitatea, oportunitatea, șansa de a dezvolta pe *baza meritului său personal* [Apud 155, p. 57].

Școala este susceptibilă de a influența reprezentările atașate meritului și a meritologiei la mai multe niveluri, deoarece ea este *prima* din instituții unde se formează *ideea de echitate*. Elevii sunt dispuși să gândească că notele pe care le primesc sunt proporționale cu eforturile și capacitățile lor. Școala este tradițional considerată o instanță de socializare și de internalizare [Apud 155, p. 60].

În cazul când există mai multe principii ale dreptății, meritologia, conform căreia locul fiecărui om este repartizat în baza talentului și efortului, treptat s-a afirmat ca principalul principiu al dreptății, în special în școală. Acest succes „în creștere” a meritelor și caracterul lor consensual poate fi explicat prin confortul psihologic pe care îl creează el persoanelor și capacitatea lui de a „împăca” idealul egalității societăților democratice cu, de fapt, pozițiile sociale inegale. Cu toate acestea, selectarea după merite și acceptarea neegalității bazate pe merite presupune o „egalitate” reală a posibilităților, adică egalitatea tuturor în lupta pentru accesul la locuri neegale.

Putem critica hegemonia meritelor și capacitatea lor de a asigura dreptatea, observând neconcordanțele în interiorul școlii, dar și în afara ei, atunci când omul intră în lumea muncii. Aceasta accentuează existența unei corelări puternice între proveniența socială a elevilor și rezultatele lor academice, fapt ce demonstrează că rezultatele elevilor au o atribuție neînsemnată la „meritele” lor. Acțiunile privind promovarea posibilităților egale de tipul „discriminării pozitive” corectează sistemul doar la periferie și neagă existența unei inegalități sociale puternic, care ar influența puternic dezvoltarea copiilor.

În literatura teoretică pot fi depistate două grupe de interpretări, care pot fi numite „meritocrație falsă” și „meritocrație pură”. Primul include o idee proporțională a dreptății, iar al doilea coincide cu concepția egalității sociale a posibilităților, care este formulată de sociologi reieșind din stratificarea instructivă și include ideea dreptății bazate pe criteriul responsabilității. Egalitatea șanselor este un principiu care poate substitui egalitatea posibilităților. Dar există o anumită antinomie între egalitatea posibilităților și egalitatea șanselor. Țările/școlile în care nivelul egalității rezultatelor este mai înalt se caracterizează și printr-un nivel mai înalt al egalității posibilităților.

Cuvintele *merit* și *meritocrație* sunt cuvinte redundante, polisemantice și au evoluat de la o etapă la alta în concordanță cu schimbările sociale, economice, culturale etc. M. Manolescu pune accentul pe trei așa-zisele ideologii (concepții, filosofii) în definirea meritocrației și meritologiei:

- *Ideologia dotării ereditare*: Meritocrația interpretată din perspectiva ideologiei dotării ereditare este valabilă într-o societate fondată pe recunoașterea capacităților individuale, a aptitudinilor și chiar a talentului;
- *Ideologia efortului*, a muncii, a strădaniei: În timp, meritocrația a început să desemneze o societate fondată pe recompensa efortului și a muncii. Meritocrația, interpretată prin perspectiva ideologiei efortului, desemnează o societate întemeiată pe recompensa muncii. Se asociază cu deviza „Muncești mai bine ca să câștigi mai bine”.

Ideologia dublei determinări: talent (dotare ereditară) plus efort (muncă): Dotarea ereditară este foarte importantă, dar și munca, strădania, efortul elevului care este motivat pentru învățare, chiar dacă nu este prea dotat. Prin urmare, susține autorul, formula meritocrației este următoarea:

$M = \text{creier} + \text{știință de carte} / \text{dobândită prin efort} + \text{caracter}$ [51, p. 141-143].

Una dintre cele mai răspândite formule a meritologiei este următoarea: M (meritul) = gradul de inteligență + efortul în muncă. Iar constantele de care depinde coerența binomului evaluare-meritologie sunt *noncontradicția*, *exhaustivitatea*, *adecvarea*. Adevărata cauză a acestei delimitări constă în posibilitatea de a constata rezultate autentice, pentru a pune în acord efortul elevului cu inteligența sa. În ceea ce privește *inteligența*, trebuie să menționăm că elevul este considerat inteligent dacă știe să separe esențialul de neesențial, ceea ce este valoros de ceea ce este lipsit de valoare, ceea ce îi este necesar pentru a desfășura o anumită activitate de ceea ce este irelevant pentru această activitate. A fi inteligent înseamnă a ști să alegi cea mai bună alternativă dintre mai multe, dar și a ști „să citești” în interiorul lucrurilor. Inteligența se poate defini și ca puterea de a învăța sau de a înțelege, ca aptitudinea de a cunoaște, de a înțelege ceva. Ea este capacitatea și abilitatea de a răspunde, în cea mai potrivită

formă posibilă, exigențelor pe care le prezintă lumea, permite să reflectezi, să cercetezi, să controlezi și să interpretezi realitatea. De asemenea, prin inteligență se mai poate înțelege și acea capacitate care permite adaptarea destul de repede la posibilitățile disponibile și confruntarea cu situații noi, care nu au fost prevăzute dinainte [91].

Efortul, factor de reușită

Un real determinant pe care-l reclamă meritologia este *efortul* care constată, în ultimă instanță, caracterul obiectiv al meritului. Pătrunderea dincolo de aparențe, spre latura nevăzută a fenomenului, ruperea falselor simetrii cognitive, traversarea și găsirea unui fenomen real, face ca efortul elevului să cadreze cu un context euristic autentic. Efortul, ca instrument ce servește meritologiei, își influențează rezultatele, chiar dacă el aparent servește la a menține contactul cu învățarea, înlesnind drumul către aceasta. Dată fiind această situație, meritologia își justifică calitatea de principiu științific, fiind concepută ca o *techne* cu misiune foarte clară. Principala rațiune epistemică a meritologiei este, după cum am menționat, *inteligența*, care susține viguros meritologia, confirmând ecloziunea meritului.

Dacă remarcăm sensurile cuvântului *inteligență*, constatăm următorul șir de cuvinte: *istețime, pătrundere, agerime, agilitate, pricepere, iscusință, deșteptăciune, dibăcie, ingeniozitate, îndemânare, înzestrare, înțelepciune, minte, dezghețare, chibzuință, flexibilitate* etc.

Toate cele spuse până aici în legătură cu relația dintre evaluare și meritologie ne conduc la ideea că această relație ar putea fi descrisă în termeni mult mai simpli decât s-ar părea la prima vedere. După diversele accepțiuni și interpretări care s-au succedat de-a lungul timpului, se pare că în prezent este din ce în ce mai mult acceptată ideea potrivit căreia meritul, inclusiv meritul școlar, are următoarea structură: dotare ereditară/ zestre genetică/ capacități; efort, muncă; rezultate obținute în mod onest, cinstit (efort finalizat cu rezultat, cu victorie, cu reușită).

Efortul intelectual reprezintă încordarea voluntară a puterilor mintale și psihice ale organismului în vederea realizării unui randament superior celui obișnuit. După Mercea și Zamora [56, p. 32], efortul se clasifică în:

- Efort maximal – intensitatea solicitării este de 100%;
- Efort submaximal – intensitatea solicitării este de 75%;
- Efort mare – intensitatea solicitării este de 50%;
- Efort mediu – intensitatea solicitării este de 25 %;
- Efort mic – intensitatea solicitării este mai mică de 25 %.

Intensitatea solicitării este prețul plătit de organism pentru a efectua un efort și depinde de particularitățile individuale. *Intensitatea efortului* reprezintă cantitatea de lucru intelectual efectuat într-o unitate de timp. De fapt, efortul presupune o stare subiectivă plăcută, sănătoasă, însoțită de tendința de a continua activitatea. Există chiar și un triplu criteriu al efortului: a) obiectiv – sporirea randamentului; b) subiectiv – senzația de capacitate sporită; fiziologic – alterări ale constantelor mediului intern.

Când efortul intelectual atinge o anumită intensitate, când are dramatismul unei strădării colegiale, există în el ceva ce cuvintele nu pot acoperi [54, p. 17].

Efortul de gândire, în percepție clasică, presupune axarea pe cercetare și descoperire, iar cel de gândire, al lui De Bono, zis „gândire paralelă”, pe proiectare și creație [23, p. 2]. Plus la aceasta, deosebirea dintre cele două tipuri de gândire constă în următoarele: gândirea clasică sau tradițională se bazează pe o judecată categorică (*da/nu; corect/fals*); gândirea paralelă acceptă toate „posibilitățile” fără a le judeca. Gândirea tradițională stabilește dicotomii și contradicții pentru a forța, astfel, formarea unei alegeri, iar gândirea paralelă cuprinde ambii termeni ai contradicției și caută să proiecteze o cale de urmat.

Cunoașterea, pentru a-și împlini scopul, urmărește acordul dintre palierul corporal, cel psihic și cel intelectual al ființei. A propune coerențe între pasajele gândului și cele din afară e un mod de a afirma principiul acestui acord, năzuința de a-l obține și, poate, chiar atingerea lui. Efortul intelectual este un drum în trepte, e un parcurs bine ordonat de învățare, de meditație rațională. Elevul cucerește treptat cunoașterea, își cucerește, își trezește, își actualizează nivelurile cognitive ale propriei ființe sub lumina scopului pe care îl urmărește. Exercițiile cognitive practice din școală trebuie să antreneze mintea elevilor pentru a fi capabilă să se mențină pe linia meditației. Ele au scopul de a rafina mintea. Efortul de cunoaștere

trezește asistența inteligenței și, susținută de aceasta, cunoașterea trece de la o treaptă la alta. Între mintea elevului și domeniul cunoașterii trebuie să existe un raport pregătitor prin antrenament intelectual, prin studiu, să existe o scară a înțelegerii, articulație, progresiune [Apud 54, p. 28].

Cum afirmă Synesios privitor la înaintarea gradată, metodică, personală: „Cei pe care rațiunea nu i-a călăuzit la drum nu vor primi ajutorul ei când se vor întoarce”. Șlefuirea minții prin efort de instruire și de modelare curăță sufletul; cultura structurează sufletul, îi dă capacitate ofensivă, unelte cu care să înainteze în cunoaștere. O cultură activă, creatoare. E merituos elevul care unește armonios studiul diverselor discipline, având propriul instrument. Elevul merituos are îndrăzneala de a-și croi propriul drum de cunoaștere, de a parcurge propria căutare [Ibidem, p. 143].

Efortul intelectual presupune trezirea puterilor spirituale, iar învățarea poate da elevului merituos o *elegantă umanitate*. Pedagogul, ca atare, „dăruiește” tuturor elevilor, potrivit capacității fiecăruia de a folosi darul. Efortul presupune un proces de gândire intens, puterea de analiză, de generalizare, memorizare operativă și conștientă, promptitudinea reamintirii, siguranță, îndemânare în acțiuni, stăpânire de sine și percepții active. În timpul efortului „creierul muncește din greu”.

Dacă ar fi să menționăm sensurile cuvântului *efort*, ajungem să constatăm un șir destul de impunător de cuvinte: *diligență, sârguință, străduință, ardoare, asiduitate, râvnă, osârdie, sforțare, trudă, silință, strădanie, sârg, perseverență, căznire, acribie, nepregetare, zel, forțare, pasiune, hărnicie* etc.

De noțiunea de efort este legată cea de *oboseală*, care presupune o senzație de pericol, dificultăți în perceperea realității, imposibilitatea de concentrare, apariția ticurilor, dificultăți de atenție, instabilitate, inversiunea dispoziției psihice [7, p. 80].

Stimularea motivelor învățării este un mijloc a menținerii capacității de efort. În acest context, *atitudinea* față de activitatea desfășurată constituie fie un factor de sporire a capacității de efort, în cazul când este pozitivă, fie un factor de diminuare a acestei capacități, în caz că este negativă. Iar pasiunea pentru o muncă oarecare întreține în organism o energie aproape inepuizabilă, pe când lipsa de interes, de dragoste pentru acea muncă sfârșește repede în plictiseală și întreruperea lucrului [Ibidem, p. 83].

Din punctul de vedere al efortului intelectual, efortul se clasifică în funcție de metabolismul reflecției, când creierul „muncește” din greu. Azi triumfă ideea de organizare a muncii intelectuale în vederea reglării efortului [70].

De asemenea, de noțiunea de efort este legată cea de *tempo*, în viziunea specialistului japonez Jiro Mishima. Teoria acestuia are ca plecare conceptul de *tempo individual*, ierarhizat în cadrul principalelor manifestări comportamentale la nivelul următoarelor dimensiuni fundamentale: tempo de viață (TV) , tempo de învățare (TI) , tempo mintal (TM). Tempoul de viață, măsurat și interpretat prin indicatori cum sunt viteza, intensitatea, oscilația, durata comportamentelor de zi cu zi ale unui subiect, este considerat un rezultat al personalității subiectului, format de-a lungul întregii ontogeneze și a cărei specificitate este dată de întâlnirea unică a circumstanțelor biosociale cu tendințe biologice înnăscute. El se apropie de ceea ce numim *tempo personal*, fiind prin aceasta mai greu de observat și de măsurat. *Tempoul intelectual* sau de învățare are statutul unei forme specifice de comportament individual, dobândit ca urmare a interacțiunii subiectului cu legitățile mediului extern, măsurat și evaluat cu aceiași parametri: viteză, intensitate, oscilație, durată și care poate dispărea ca element controlabil dacă nu este întărit prin exercițiu sistematic, prin repetare. Este construit pe mecanismele tempoului de viață. *Tempoul mental*, considerat una dintre formele superioare ale dezvoltării comportamentului inteligent, este prezent în situații opționale, definiționale și chiar atitudinale, precum și în unele forme de comportament volițional

Inteligența elevului ca esență a meritologiei

Noțiunea de inteligență vine din latină și presupune stabilirea unor relații între relații. Pozițiile față de inteligență au oscilat de la acceptarea și sublinierea rolului ei în cunoaștere, până la diminuarea semnificației ei sau chiar până la eliminarea ei din existența umană. În aceeași epocă cu Socrate și Platon, care considerau că inteligența îi permite omului să înțeleagă ordinea lumii și de a se conduce pe sine însuși, Boudha milita pentru eliberarea omului de inteligență pentru a ajunge la cea mai înaltă formă a fericirii. Actualmente, după cum menționează M. Zlate, inteligența are

următoarele accepțiuni: un *sistem complex de operații*, care pun în funcțiune intelectul și o *aptitudine generală*, care permite cunoașterea lucrurilor infinite [98, p. 397].

După F. Torralba, cuvântul *intelență* denotă capacitatea de a discerne, de a separa, de a alege între diferite alternative și de a putea lua decizia cea mai potrivită. Intelența este *puterea de a învăța* sau de a înțelege, este capacitatea care ne permite să ne adaptăm destul de repede posibilităților disponibile și să ne confruntăm cu situații noi, este acea putere care permite cunoașterea realității în diverse grade și niveluri de profunzime [91, p. 15-16].

Numărul definițiilor oferite intelenței este mare, neexistând un consens unanim nici în ceea ce privește delimitarea conținutului, nici în ce privește funcțiile acesteia. Găsim însă în cele mai multe definiții câteva elemente comune și anume trimiterile care se fac la: capacitate, abilitate, aptitudine sau chiar activitate [40, 71,38, 32, 50, 147].

Capacitatea înseamnă posibilitatea de reușită și de competență într-un domeniu anumit, ea putând fi constatată direct într-un context școlar sau profesional și indirect prin teste. D. Wechsler definea intelența ca o capacitate globală a individului de a acționa intenționat, de a gândi rațional, de a face față cu eficiență mediului său.

Abilitatea circumscrie un ansamblu de competențe ce se actualizează în comportamente eficiente și care în general este rezultatul unei învățări. Sternberg sublinia că abilitatea de a învăța, de a opera cu abstracții și de a rezolva probleme sunt trăsături și totodată funcții ale intelenței, care, după opinia autorului, poate fi academică sau practică, organizată în următoarele grupe de abilități: abilitatea de a învăța și profita de experiență; abilitatea de a gândi sau raționa abstract; abilitatea de adaptare la capriciile unei lumi schimbătoare și nesigure; abilitatea de a te motiva pe tine însuși cu scopul de a realiza ceva expeditiv.

Aptitudinea este o dimensiune a personalității care asigură reușita unei activități, fie ea sarcină izolată, conduită complexă, învățare sau exercitarea unei profesiuni. De asemenea, intelența este o aptitudine generală care contribuie la formarea capacităților și la adaptarea cognitivă a individului în situații noi. De fapt, noțiunea de intelență nu are o semni-

ficație univocă, fiind definită din două perspective: *funcțional*, inteligența însemnând aptitudine generală, orientată spre adaptarea la situații problematice noi, care presupun analiza și înțelegerea problemei, inventarea și verificarea critică a soluțiilor posibile, grație raționamentului și utilizării achizițiilor anterioare; *structural*, conceptul de inteligență presupune convergența proceselor psihice, memorie, atenție, imaginație, gândire, limbaj etc., care, combinându-se în mod particular, formează o structură cognitivă complexă și dinamică. Cu alte cuvinte, inteligența este o structură funcțională mobilă [40].

Pedagogul trebuie să știe, de asemenea, că inteligența nu este numai aptitudine, ci și un complex de operații mentale, care imprimă inteligenței următoarele trăsături esențiale: 1) ea este capacitatea de a soluționa situațiile noi, cele vechi, familiare, fiind rezolvate cu ajutorul obișnuințelor; 2) se caracterizează prin suplețe, mobilitate, flexibilitate și 3) asigură o adaptabilitate adecvată și eficiență la împrejurări, adică este, după cum spunea P. Janez, „o conduită pe măsură”. Inteligența apare deci ca o calitate a întregii activități mintale, ca expresie a organizării superioare a tuturor proceselor psihice, inclusiv a celor afectiv-motivaționale și voliționale [Apud 90, p. 149].

Pedagogic, trebuie reținut că numeroși autori, între care Binet, consideră inteligența ca un instrument de cunoaștere. Funcția de cunoaștere este reliefată de Burt. Printre autorii care văd în inteligență aptitudinea de a dobândi cunoștințe se înscrie și Wechsler. Cel puțin pentru învățământ, înțelesul inteligenței ca o aptitudine generală de achiziție a informațiilor și abilităților prezintă o importanță deosebită. Inteligența permite elevilor asimilarea cunoștințelor create de omenire și expuse în formă condensată în disciplinele de învățământ [Ibidem, p. 149].

Inteligența este o calitate a întregii activități mintale, care are următoarele caracteristici fundamentale:

- ✓ Capacitatea de a soluționa situații noi, problemele vechi, familiare, fiind soluționate cu ajutorul obișnuințelor;
- ✓ Rapiditatea, suplețea, mobilitatea, flexibilitatea ei;
- ✓ Adaptabilitatea adecvată și eficiența la împrejurări [98, p. 399].

Astfel, afirmă cercetătorul, operațiile inteligenței presupun: adaptarea

la situații noi; generalizarea și deducția; corelarea și integrarea într-un tot unitar a părților relativ disparate; anticiparea deznodământului și consecințelor; compararea rapidă a variantelor de acțiune și reținerea celei optime; rezolvarea ușoară și corectă a unor probleme cu grade crescânde de dificultate.

Inteligența este, după Leibniz, expresia efortului evolutiv al conștiinței [Apud 98, p. 399]. Iar A. Sarton analizează relația dintre inteligență și personalitate și afirmă că:

- ✓ Precizia îndeplinirii unei activități depinde de inteligență, în timp ce calitatea rezultatului, de personalitate; aceasta explică faptul de ce unele persoane inteligente fac erori, pe când altele, cu nivel de inteligență mediu, nu comit greșeli;
- ✓ Rapiditatea depinde de inteligență, efortul depinde de personalitate; aceasta explică faptul de ce unele persoane care au făcut mari descoperiri n-au fost în mod necesar inteligente, în timp ce alți indivizi, extrem de inteligenți, pasionați, nu și-au dus până la capăt descoperirile, lăsându-le doar schițate;
- ✓ Asocierea imaginilor sau ideilor depinde de inteligență, suplețea sau rigurozitatea asocierilor depinde de personalitate, de stilul său; unele persoane au un set de operații mintale nereglate de ordinea sau de necesitățile faptelor obiective, pe când altele au un construct ordonat de operații fără de care operația particulară rămâne sterilă;
- ✓ Nivelul de dezvoltare al inteligenței este o trăsătură intrinsecă inteligenței, modul de utilizare a lui este influențat de personalitate; sunt persoane cu nivel înalt de inteligență pe care îl folosesc însă în sarcini minore; altele, cu nivel mai scăzut de inteligență, conștiente de aceste limite, se organizează spre activitățile pe care le pot îndeplini și de aceea sunt mai productive decât primele [Apud 98, p. 407-408].

Recurgerea la analiza relației dintre inteligență și personalitate ca două entități principale în promovarea meritologiei a condus la elaborarea tabelului de mai jos, care reflectă rolul fiecărei entități în învățarea elevului.

Tabelul 1. Relația inteligență-personalitate în învățarea școlară

Nr.	Rolul inteligenței elevului în învățare	Rolul personalității elevului în învățare
1.	<i>Precizia realizării activității educaționale</i>	<i>Asigurarea calității rezultatului activității educaționale</i>
2.	<i>Rapiditatea realizării activității educaționale</i>	<i>Depunerea efortului în realizarea activității educaționale</i>
3.	<i>Nivelul de asociere a ideilor în activitatea educațională</i>	<i>Suplețea sau rigurozitatea asocierilor ideilor în activitatea educațională</i>
4.	<i>Nivelul de dezvoltare al inteligenței</i>	<i>Modul de utilizare a inteligenței în activitatea educațională</i>

Operând cu trei noțiuni: autocunoașterea, modul cum funcționează personalitatea și trăsăturile *persoanei înalt-funcționale*, se ajunge la concluzia că o capacitate mintală care este o combinație dintre cunoașterea de sine, înțelegerea oamenilor și buna funcționare reprezintă *inteligenta personală*. Ruisel a folosit noțiunea de inteligență personală pentru a se referi la un „metaintelect” ca o conștientizare introspectivă simultană a personalității și a inteligenței cuiva, o abilitate mintală a personalității. Cercetătorul afirmă că în condițiile în care nu ne interesează să ne dezvoltăm noi înșine abilitatea, faptul că suntem capabili să recunoaștem modul de operare la oamenii din jurul nostru ne poate ajuta să apreciem mai bine capacitățile umane și să-i respectăm pe cei care sunt buni.

Cercetările lui R. Sternberg se concretizează în *teoria triarhică a inteligenței*, el formulează o teorie „componențială” a inteligenței în care asociază diferite stadii de procesare a informației cu funcții specifice creierului uman. Măsura adevărată a succesului nu este dată de cât de bine se descurcă elevul la clasă, ci de cât de bine reușește în viață [95, p. 61]. Cercetările lui R. Sternberg au început prin analiza informației rezultate în urma procesării rezultatelor oferite de itemii cuprinși în testele de inteligență. Ca urmare a acestui fapt, a început să aibă îndoieli privitoare la posibilitatea ca acești itemi să conducă la o imagine comprehensivă a inteligenței. În același timp, a observat diferite categorii de elevi: unii având rezultate foarte bune la învățătură în liceu, un scor înalt la testele de inteligență precum și recomandări excelente, alții având rezultate foarte bune la aproape toate măsurătorile privitoare la abilități, dar fără a se remarca în

mod special la una anume. Mai mult, la sfârșitul studiilor unii dintre elevii care în mod inițial se situau pe un nivel superior se aflau acum la un nivel mediu, și invers. Pentru a explica acest fenomen și a explica inteligența, Sternberg delimitează *trei aspecte* între care însă există legături, și anume:

- lumea internă a individului: care cuprinde procese și abilități analitice;
- lumea externă a individului: care cuprinde abilități adaptative;
- experiența individului: care cuprinde abilități sintetice.

Acestea au constituit punctele de plecare pentru construirea *teoriei triarhice a inteligenței*. Teoria încearcă să explice inteligența umană prin intermediul a trei viziuni: a) viziunea contextuală; aceasta asociază inteligența cu lumea externă a individului, subliniind rolul comportamentului inteligent în viața de zi cu zi a individului, modul cum un individ alege și se adaptează la condițiile zilnice și la un anumit mediu sau la altul; b) viziunea componențială; aceasta asociază inteligența cu lumea internă a individului, cu tipurile și identitățile proceselor mentale implicate în gândire [Apud 95, p. 62]. Aici sunt cuprinse trei tipuri diferite de componente, inclusiv metacomponente (procesele care privesc proiectarea, monitorizarea și evaluarea unei probleme), componentele de performanță (procesele mentale care execută instrucțiunile metacomponentelor precum codificarea, inferența, aplicarea, compararea), și componentele care sunt necesare la dobândirea sau achiziția de noi cunoștințe (procesele mentale implicate în învățarea modalităților de rezolvare a problemelor sau în învățarea a noi date despre concepte și fenomene); c) viziunea experiențială; aceasta asociază inteligența atât cu mediul intern cât și cu cel extern al individului, subliniind rolul experienței în cadrul comportamentului inteligent. Aici se situează abilitatea individului de a face față la ceea ce este nou și la abilitățile care îl înzestrează să devină mai rapid în efectuarea și rezolvarea sarcinilor și care conduc la automatizare. Cu cât există mai multe aspecte privitoare la o sarcină care devine automatizată, cu atât individul poate să își concentreze mai bine atenția asupra aspectelor noi sau a situațiilor nou apărute.

Teoria pune în evidență trei aspecte referitor la ceea ce oamenii denumesc inteligență: (1) *inteligența analitică* sau ceea ce corespunde definiției

standardelor psihometrice și corespunde teoriei componențiale timpurii; (2) *inteligența creativă*, care implică introspecția, sinteza, abilitatea de a reacționa și răspunde la noi stimuli și situații, aceasta constituie aspectul experiențial al teoriei; (3) *inteligența practică*, ceea ce implică abilitatea de a descoperi, înțelege, rezolva probleme adevărate de viață din complexitatea vieții de zi cu zi [Apud 95, p. 66].

Una din concluziile care se desprinde din cercetările lui Sternberg se referă la faptul că inteligența este mai mult decât rezultatele obținute în urma efectuării unui test standardizat sau decât rezultatele obținute în școală. Sternberg consideră că inteligența poate fi dezvoltată, dar pe baza analizei factorilor care împiedică o împlinire a inteligenței precum: lipsa motivației, lipsa controlului impulsurilor, lipsa de perseverență, neputința de a transpune gândurile în fapte, teama de eșec, dezorientarea etc. [Ibidem, p. 62].

Pentru a fi recunoscută ca inteligență, a fost stabilită o categorie de criterii pe care aceasta trebuie să le îndeplinească:

- 1) *criteriul conceptual*: subliniază faptul că inteligența trebuie să reflecte mai degrabă performanțele mentale decât modurile obișnuite de comportament, încrederea în sine, sau realizările non-profesionale ale unei persoane. Totuși performanțele mentale trebuie să măsoare conceptul în cauză, și anume abilitățile referitoare la emoții;
- 2) *criteriul corelațional*: descrie standardele empirice conform cărora o inteligență trebuie să descrie un set de abilități apropiate, dar deosebite de abilitățile mentale descrise de ceea ce este deja stabilit ca inteligență.
- 3) *criteriul dezvoltării*: afirmă că o inteligență se dezvoltă odată cu vârsta și experiența [95, p. 62].

Chiar dacă situația actuală este influențată de accesul la mijloacele informatice și facilitează accesul al cunoaștere, încercarea de aplicare a acestor viziuni în mediul educațional se confruntă cu câteva probleme în pofida entuziasmului manifestat față de acestea: cunoașterea modului cum aceste teorii explică învățarea umană și cum este posibilă transferarea acestora în cadrul învățării școlare și posibilitățile reduse ale educatorilor

de a identifica tipurile de inteligență formulate; lipsa unor instrumente psihometrice adecvate fiecărei viziuni; dificultățile tehnice pe care le presupune măsurarea acestor tipuri de inteligență și utilizarea acestor rezultate în proiectarea activităților educaționale curente; conflictul dintre punctele de vedere referitoare la utilizarea rezultatelor generate de aplicarea unor instrumente de măsură și evaluare; evaluarea potențialului este numai a dintre condițiile și nevoile proiectării activităților formative [95, p. 62].

În această arie de preocupări, inteligența constă în abilitatea de a învăța din experiență, de a rezolva probleme, de a se adapta la mediul înconjurător, de a folosi cunoștințele, de a înțelege ideile și de a trata concepte și rațiuni abstracte. O altă definiție o explică ca abilitatea de a dobândi și de a aplica cunoștințele [10].

În acest context, Spearman a susținut că toate abilitățile intelectuale umane au un factor comun sau general care este ereditar și care este menținut în timp, *numit factor G.*, pe lângă existența unui alt factor de abilități intelectuale specifice pe care fiecare subiect îl prezintă unei anumite abilități, *numit factor S* și care poate fi modificat prin învățare. Pentru el inteligența este o capacitate care creează noi informații de la cele deja cunoscute și motivele pentru care diferențele individuale în cadrul factorului G se datorează diferențelor în energia mentală a subiecților în îndeplinirea sarcinilor intelectuale și/ în abilitățile oamenilor [10].

Teoria aptitudinilor primare a lui Thurstone apare ca un contrapunct la teoria celor doi factori Spearman. Autorul a considerat inteligența ca un element compus din mai mulți factori independenți, fiind una dintre primele teorii multifactoriale. Thurstone a fost recunoscut pentru contribuția sa la analiza factorilor și pentru crearea scării pentru măsurarea competențelor, identificând prin analiza sa șapte abilități mentale primare:

1. Înțelegerea verbală: abilitatea de a înțelege ideile și semnificațiile exprimate în cuvinte.
2. Fluență verbală: abilități de a scrie și de a vorbi cu ușurință.
3. Numeric: abilitatea de a rezolva rapid problemele.
4. Spațial: abilitatea de a vizualiza obiecte de două sau trei dimensiuni, relații spațiale și schimbări de poziție.

5. Memorie: reținerea și recunoașterea informațiilor prezentate anterior.
6. Viteza perceptuală: distingerea detaliilor configurațiilor complexe.
7. Motivarea: abilitatea de a rezolva probleme logice, a anticipa și planifica situații [10].

Principala contribuție a teoriei inteligenței a lui Cattell a fost crearea a două tipuri de inteligență: *inteligența fluidă*, care are o componentă ereditară și biologică, cu o origine fiziologică, capabilă să acționeze în orice situație și care reflectă capacitatea pe care trebuie să o adaptăm la diferite situații sau probleme care apar fără a avea nevoie de experiențe anterioare. Aceasta reflectă capacitățile de bază ale persoanei în raționamentul și procesele mentale superioare. Inteligența fluidă poate fi măsurată prin teste pentru a obține capacitatea persoanei de a dobândi cunoștințe; *inteligența cristalizată*, finalizând-o pe cea anterioară prin cunoștințele învățate, având originea în experiențele persoanei și cuprinzând abilitățile cognitive în care învățarea anterioară s-a cristalizat. Această inteligență este evaluată prin teste de școlarizare și cunoștințe dobândite prin interacțiunea cu mediul socio-cultural [10].

Conform *teoriei structurii intelectuale a lui Guildford*, inteligența și capacitatea mentală poate fi înțeleasă ca un cub care reprezintă intersecția a trei dimensiuni: operații (procese mentale), conținut (semantic, simbolic, vizual și comportamentală) și produse (tipuri de răspunsuri necesare sau cum să ia informațiile prelucrate). Deși acești factori sunt independenți, fiind interdependenți, ei pot deveni dependenți psihologic. El subliniază, de asemenea, că inteligența este „un set sistematic de abilități (diferențe individuale) sau funcții, care procesează informații în moduri diferite”.

Se consideră că inteligența este formată din 120 de aptitudini sau abilități care, după Guilford, se extind la 150 [10].

Teoria inteligențelor multiple a lui Gardner a definit inteligența ca abilitatea pe care oamenii trebuie să o rezolve problemelor zilnice cu care se confruntă. Fiind o abilitate marcată genetic, poate fi dezvoltată și îmbunătățită prin învățare, mediu, educație și experiențe. Cu teoria sa, el explică că nu avem doar o capacitate mentală, ci opt:

1. Inteligența logico-matematică
2. Inteligența lingvistică
3. Inteligența vizual-spațială
4. Inteligența kinetică sau corporală-cinetică
5. Inteligența muzicală
6. Inteligența interpersonală
7. Inteligența intrapersonală
8. Inteligența naturalistă [10].

Inteligența este facultatea de a descoperi proprietățile obiectelor și fenomenelor înconjurătoare, cât și a relațiilor dintre acestea, dublată de posibilitatea de a rezolva probleme noi. Termenul de inteligență este prezent din timpuri străvechi în limbajul natural, consacrat în literatură (Cicero) și caracterizează (sub diverse unghiuri) puterea și funcția minții de a stabili legături și a face legături între legături: este ceea ce sugerează *inter-legere*, reunind două sensuri: acela de a discrimina între și *a lega* (a culege, a pune laolaltă). Exprimând acțiuni și atribute ale omului totodată, *faber și sapiens*, inteligența n-a putut (nici după ce a devenit obiect al științei) să beneficieze de o definiție clasică.

În psihologie, inteligența apare atât ca fapt real, cât și ca unul potențial, atât ca proces, cât și ca aptitudine sau capacitate, atât ca formă și atribut al organizării mentale, cât și a celei comportamentale [40].

F. Galton atribuia inteligenței o origine de tip genetic și ereditar, idee ce va fi susținută ulterior de alți autori aducându-i unele nuanțări. Ceea ce definea prin „abilitate naturală” era o abilitate care nu implică doar capacitate, ci și entuziasm. În lucrarea sa „Geniul ereditar”, Galton atrage atenția asupra problemei pe care o reprezintă conturarea caracteristicilor geniale, sugerând că geniul este o caracteristică ce tinde să apară în cadrul aceluiași familii. Galton a fost printre primii care au anunțat că diferențele de inteligență s-ar putea aprecia prin *timpul de reacție*.

Modelul lui F. Galton nu includea nici o formă de măsurare, în afară de luarea în calcul a contribuțiilor pentru societate. Ideile lui Galton au fost discutate de L. S. Hollingworth, în viziunea căreia termenul de *eminență* reprezintă rezultatul caracterului oportun și al poziției în societate, nefiind accesibilă tuturor persoanelor. Dacă acest caracter oportun

ar fi determinantul principal al eminenței, atunci ar trebui ca indivizii care aparțin unor categorii sociale inferioare să nu aibă acces la reușită [40].

Contribuțiile cele mai importante ale lui Binet la studiul inteligenței s-ar putea rezuma în următoarele idei:

- inteligența este măsurabilă;
- inteligența se manifestă ca rapiditate în învățare;
- inteligența se leagă de randament.

Binet a ajuns la concluzia că la testele care includ teme mai complexe, precum și la cele care prezintă o asemănare pronunțată cu activitățile mintale din viața de zi cu zi se înregistrează rezultate mai bune [Apud 40].

Teoria factorială a inteligenței are o metodologie mai sofisticată, ale cărei criterii răspund unei mai bune raționalități de utilizare. Această concepție se bazează pe ideea existenței unor componente intelectuale multiple, dependente sau nu una de cealaltă, care constituie ansamblul inteligenței. Conceptualizarea funcționării intelectuale printr-o singură variabilă dispăre, fiind înlocuită de *un ansamblu de elemente*. Acest ansamblu de procese intelectuale duce la determinarea profilurilor aptitudinale specifice prin care diferă subiecții. Thurstone a definit o serie de componente intelectuale implicate în explicarea diverselor tipuri de comportament inteligent prin modelul de aptitudini mentale primare. El a luat în considerare în mod special cinci factori pe care îi numește aptitudini mentale primare specifice:

- factorul V (înțelegere verbală);
- factorul W (fluiditate verbală);
- factorul R (raționare abstractă);
- factorul N (numeric);
- factorul S (spațial). Critica adusă acestui model factorial se referă la faptul că pleacă de la reprezentarea unui domeniu al inteligenței, începând de la ceea ce măsoară testele pline de elemente legate de învățarea școlară [Apud 40].

Ocupându-se de originea inteligenței, Piaget o identifică în funcțiile elementare ale organismului, cum ar fi percepția și, îndeosebi, motricitatea. Există două posibile aplicații ale modelului lui Piaget în relație cu inteligența generală: pe de o parte, corelația acesteia cu stadiul de evoluție,

iar pe de altă parte, folosirea stadiilor lui Piaget ca o alternativă la modelul lui Binet de măsurare a inteligenței, cu alte cuvinte, asociind unei inteligențe de nivel superior o mai mare viteză de dezvoltare.

Teoria lui Piaget vizează diverse aplicații educaționale, cele mai importante fiind următoarele: instrucția la care sunt supuși copiii trebuie să se potrivească cu tipul de funcționare intelectuală de care sunt capabili și abordarea generală pentru care se optează trebuie să stimuleze procesul de autoreglare sau cel constructiv.

Teoria inteligenței fluide și cristalizate a atins deja un nivel înalt de dezvoltare. Prin *inteligenta cristalizată* se înțelege valoarea educației verbale, iar *inteligenta fluidă* desemnează valoarea gândirii analitice, mai ales în situații noi. Există ipoteza că *inteligenta fluidă* este cea care se moștenește cel mai ușor. Astfel s-a demonstrat că există o variație a moștenirii genetice, în funcție de tipul de capacitate care se ia în considerare. Astfel, o clasificare a factorilor susceptibili de a se transmite genetic, în ordinea descrescătoare a posibilității apariției lor, arată în felul următor:

- fluiditatea cuvintelor;
- capacitățile verbale;
- gramatica și ortografia;
- vizualizarea spațială;
- abilitățile matematice;
- gândirea;
- memoria;
- viteza și precizia.

Dintre aceste rezultate destul de neașteptate din perspectiva inteligenței fluide și cristalizate, în particular factorul verbal pare a avea cel mai mare potențial de transmitere genetică (deși este vorba de un factor al inteligenței cristalizate), în timp ce gândirea (*inteligenta fluidă*) nu prea este subiectul moștenirii genetice. Comparând aceste rezultate cu observațiile privind nivelul memoriei vizuale și al percepției vizuale, se constată că niște măsuri atât de simple ca timpul de reacție și variabilitatea se pot corela până la 0,7 și 0,8 cu măsurile QI ale lui Binet. Aceste rezultate sprijină cu fermitate teoria lui Galton asupra existenței unui factor general al inteligenței [Apud 40].

Supradotarea ca o combinație de factori

Este interesant că lipsa de sincronizare în dezvoltarea copilului supradotat a fost mai bine înțeleasă la începutul secolului XX decât în prezent. Binet și Simon, Terman, Hollingworth și Witty susțineau că supradotații sunt acele persoane a căror vârstă mentală depășește cu mult vârsta lor cronologică. Conceptul de *vârstă mentală* a fost abandonat în ultimii ani și a fost înlocuit cu termenii de *QI* și de *centile*, care însă nu dădeau o imagine exactă a dezvoltării: dacă spui că un copil are 99 centile, nu oferi o imagine la fel de exactă cum ai face-o dacă ai spune că un copil de 5 ani are capacitatea intelectuală a unuia de 8 ani (Silverman). Dar acest copil nu este identic cu unul de 8 ani, nu are nici experiența și nici trăirile acelei vârste, la fel cum un copil de 15 ani cu o deficiență mintală, având vârsta mintală de 5 ani, nu este identic cu un copil de 5 ani.

Modelul Guilford a avut o influență decisivă în definirea *supradotării*, pe care o caracteriza ca fiind o combinație a factorilor ce compun inteligența, făcând referiri la diverse tipuri de inteligență și, prin urmare, la diverse tipuri de supradotare. Acest model este foarte util, în special când se caută o perspectivă clară asupra rolului aptitudinilor specifice în meritologie. Una dintre aceste aptitudini specifice este gândirea creativă, sinonimă cu producția divergentă. Datorită studiilor lui Guilford, diverși autori și-au orientat investigațiile în câmpul creativității și al subiecților cu capacități deosebite [Apud 40].

Introducerea conceptului de *QI* se datorează psihologului german Stern (1911); *QI* presupune transformarea vârstei mentale într-un indice numeric care facilitează cuantificarea diferențelor dintre vârsta mentală (*VM*) și vârsta cronologică (*VC*). Apariția acestui concept psihometric a trecut termenul de vârstă mentală pe un plan secund. În orice caz, problemele s-ar ivi din nou în momentul final al dezvoltării intelectuale, scăzând valoarea *QI* la niște cifre absurde, dată fiind creșterea liniară a vârstei cronologice, în paralel cu creșterea accelerată invers a vârstei mentale [Apud 40].

Supradotarea este un fenomen observat în toate culturile și epocile istorice. În Antichitate supradotarea era privită un dar al zeilor, un har, o energie divină în surplus pentru unii aleși sau o investitură a zeilor dată

unor aleși. Legende clasice surprind foarte bine modul în care supradotarea era privită în acea perioadă: răsplata dată de zei către muritorii ce și-au dovedit meritul, era primirea „harului”. Cei care descopereau o proprietate matematică, de exemplu, erau considerați de grecii antici oameni „iubiți de zei, căci un om obișnuit nu ar putea străbate cu mintea proprie secretele universului”. Acum supradotarea este privită ca fiind o manifestare umană deosebită, cu multiple fațete, ce au ca element comun excepționalitatea și este realizată prin combinarea fericită a unor capacități intelectuale și aptitudini deosebite cu anumite trăsături de personalitate.

Conform ultimelor definiții, sunt considerate *supradotate acele persoane care prezintă spontaneitate și/sau un înalt randament în oricare dintre următoarele domenii:*

- abilitate intelectuală generală;
- talent academic;
- abilități de gândire creativă;
- abilități de lider;
- artele vizuale și de reprezentare;
- abilități psihomotorii.

Majoritatea specialiștilor apreciază copiii supradotați ca fiind precoci, cu o inteligență de excepție ce își pune amprenta asupra întregului comportament. Sub raport comportamental, acești copii nu se integrează întotdeauna bine în colectiv, sunt mai preocupați de ideile lor, devin mai puțin atenți la unele lecții ce nu se ridică la nivelul lor, se abat de la norme școlare, fac comentarii asupra regulilor impuse. L. K. Silvermann a sintetizat foarte bine o serie de scopuri în acest sens:

- sprijinirea autenticității și a idealurilor;
- dezvoltarea creativității;
- dezvoltarea autonomiei, a integrității și a responsabilității;
- determinarea contribuției acestor elevi, viitori adulți, la progresul societății;
- formarea unui comportament civic;
- formarea unui nivel înalt de dezvoltare morală;
- încurajarea judecăților de reflecție, a curajului moral;
- încurajarea simțului puternic al eficacității de sine.

Conceptul modern de *gifted* preia cele trei forme de exprimare în modelul celor trei inele ale lui Joseph Renzulli, un psiholog american, prin: a) inteligență activă în identificarea și rezolvarea de probleme, b) creativitate c) puterea de a duce o sarcină până la capăt (automotivațional). Putem cu ușurință identifica cele trei rădăcini educative ce duc la aceste derivate moderne a conceptului de „înzestrare”, putem, de asemenea, înțelege metodologiile din „educația copiilor supradotați” care sunt de fapt urmașele directe ale celor trei tipuri de tehnici de învățare. Educarea abilităților personale este un aspect indubitabil al dezvoltării umane. Deoarece această educare are o istorie la fel de veche ca și istoria umanității, există diferențe majore între oameni pe cele trei componente ale modelului lui Renzulli. Dacă pentru marea majoritate a oamenilor tehnicile educative de cultivare a abilităților personale sunt suficiente, pentru o anumită parte ce au capacități superioare există nevoi diferite, câmpuri de dezvoltare personală mai ample și o sete de cunoaștere și alte caracteristici ce depășesc norma socială curentă [Apud 65, p. 5].

Următoarele trăsături de personalitate permit înțelegerea copilului catalogat ca *șigifted*: folosește un vocabular adecvat; este eficient în comunicarea vorbită sau scrisă; are un deosebit interes pentru ceva în care el găsește motivație și pasiune; are rezultate foarte bune în orice domeniu; înțelege ce este bine și rău într-o activitate; are o memorie deosebit de bună; îi plac structurile, ordinea și consistența; gândește critic; are multe hobby-uri; are un umor fin; gândește în afara eului propriu; învață foarte rapid; este perfecționist; își concentrează atenția foarte mult timp; este sensibil; este hiperenergetic; este foarte creativ; citește devreme; este avid de cunoștințe; are abilități în folosirea numerelor; raționează bine fiind un bun gânditor; are multe idei de împărțit cu alții; este un strălucit gânditor; deosebește cu ușurință detaliile importante și relevante de celelalte; oferă răspunsuri neobișnuite și neașteptate la probleme; poate atinge nivele înalte de gândire abstractă; adună o mare cantitate de informații în domeniile de interes; își amintește rapid fapte; este frecvent perceput de alții ca lider; este cooperant în grupuri; acceptă responsabilități; se adaptează cu ușurință la situații noi; este încrezător în colegi și în opiniile despre oameni; îi plac schimbările; pot lucra independent mult mai devreme

decât alții; sunt interesați de lucruri neobișnuite sau stranii; dovedesc interes deosebit pentru activitățile intelectuale sau artistice; gândesc flexibil abordând o problemă pe mai multe căi; sunt originali și deseori neconvenționali în rezolvarea de probleme; pot găsi relații între obiecte, fapte și idei neînrudite; construiesc deseori ipoteze de genul „dar, dacă”; sunt sensibili la frumos și atrași de valorile artistice [Apud 6S, p. 5].

La momentul actual supradotarea este atribuită unui cumul de factori din două direcții „*nature* și *nurture*”. Factorul natural al copiilor născuți cu abilități deosebite *nature* este dublat de mediul care le hrănește dotarea inițială *nurture*. Faptul că oamenii se nasc cu anumite însușiri ce nu sunt condiționate de mediul social este evidențiat prin studiile asupra gemenilor crescuți în familii separate, care prezintă caracteristici psiho-comportamentale surprinzător de asemănătoare, deși au fost crescuți separat și în medii sociale diferite (factorul *nature*). Factorul *nature* al hrănirii copiilor cu afectivitatea și informațiile de care au nevoie în procesul dezvoltării abilităților este de asemenea foarte clar evidențiat de proporția foarte mare de meritoși antrenați de pedagogi buni. Dacă pentru copii ca Mozart, care au manifestat abilități inexplicabile, factorul *nature* a fost evident suficient de mare pentru a învinge lipsa factorului *nature* aceasta s-a putut întâmpla datorită enormei creativități personale ce a putut înlocui factorul *nurture* printr-o formă de auto-hrănire cu informații descoperite personal. Acesta este cazul marilor creatori ce dovedesc atât inteligența deosebită pe arile proprii de interes, cât și creativitate și auto-motivație în realizarea potențialului propriu chiar în condiții dificile [Apud 12].

În mare măsură dezvoltarea abilităților până la nivelul supradotării se realizează cu o mare auto-motivare personală, chiar la vârste foarte mici. Factorul motivațional împreună cu creativitatea pot deseori suplini factorul *nurture*. Însă atunci când toți cei trei factori: inteligența, creativitatea și auto-motivația funcționează concomitent într-un mediu social și educațional care-i hrănește pe copiii supradotați, aceștia pot atinge performanțe absolut deosebite în dezvoltarea propriului potențial. Deși statistic copiii supradotați formează o populație de 2-6% , sistemul ce stimulează atât inteligența cât și creativitatea și auto-motivația se poate aplica cu succes vizibil la o populație statistică de până la 20% din copii.

În acest caz, se poate observa o creștere a inteligenței la ambele categorii, dar cu viteze de creștere diferite, mai mare de aproximativ 10 ori la copiii supradotați decât la ceilalți copii.

Cu toate acestea, nu toți oamenii cu inteligențe deosebite se realizează social. În MENSEA, care este organizația oamenilor adulți cu inteligență peste 130 pe scara Stanford Binet, pot fi găsiți atât premiați Nobel cât și șoferi de taxi care au inteligența măsurabilă asemănătoare. Pe aceștia i-a separat auto-motivația, poate și creativitatea [Apud 12]. *Conceptul de gifted* apare la intersecția celor trei calități: inteligența, creativitatea și automotivarea, fiecare dintre acestea putând fi descoperită și în lipsa celorlalte două. Nu există nici o corelare între succesul social și supradotare, mulți supradotați putând fi victima excluderii sociale din cauza competitivității lor deosebite. Astfel, cel mai inteligent om al secolului 20 cu IQ măsurat de 180, Billy Sidis, a murit tânăr după ce a ocupat cea mai „înaltă” poziție socială, cea de bibliotecar public, deși știa de copil 100 de limbi străine în care traducea spontan, descoperise prin eforturi de logică găurile negre cu câteva decenii înaintea fizicienilor și astronomilor și terminase facultatea la vârsta la care alții nu terminaseră liceul. Deși potențialul deosebit al oamenilor și copiilor supradotați le dau acestora posibilitatea de a rezolva problemele deosebite, ei sunt o populație cu un mare risc social și nevoi deosebite și trebuie protejați și susținuți pentru a putea să-și realizeze propriul potențial. Mulți supradotați își inhibă dezvoltarea personală pentru a putea trăi printre ceilalți oameni fără a crea reacții adverse sau ascund supradotarea proprie prin hobby-uri unde pot fi performanți fără a fi în pericol de excludere din grupul social. În general, acești supradotați nu recunosc că au abilități deosebite, considerând că sunt oameni comuni cu o bună formare profesională sau cu hobby-uri personale. În cazul lor atât *nature* cât și *nurture* poate funcționa în mod deficient, în primul rând, datorită negării naturii proprii și, în al doilea rând, datorită contextului social nefavorabil [Apud 12].

Tabelul 2. Imaginea elevului supradotat [Apud 12]

Imaginea elevului supradotat
folosește un vocabular bogat și adecvat
este eficient în comunicarea verbală sau scrisă
are un bagaj de lectură bogat, preferând de obicei cărți pentru adulți
dorește să discute materialele citite
are un interes deosebit pe câte o arie în care găsește motivație și pasiune
consumă timp pentru pasiunea proprie și pentru proiecte speciale
are rezultate școlare deosebit de bune pe anumite zone de interes
înțelege ce este bine sau rău într-o activitate și găsește căi de optimizare
descoperă valențe noi la idei vechi
are o memorie deosebită pe arii de interes și stăpânește repede conceptele și abilitățile de bază
pune întrebări penetrante în particular la nivelul cauzelor și al motivelor
găsește plăcere în activități intelectuale sau în găsirea de răspunsuri corecte
recunoaște repede relații
îi plac structurile, ordinea și consistența
arată virtuozitate și are multe hobby-uri
gândește în afara eului propriu
este interesat de ceea ce este bun sau rău, drept sau nedrept
învață rapid
poate să-și concentreze atenția un timp îndelungat
este sensibil sufletește
este perfecționist
are sensibilitate morală
prezintă curiozitate neobișnuită
este foarte perseverent în ariile proprii de interes
este hiper energetic
preferă compania celor mai în vârstă
citește devreme și este avid de cunoștințe
este foarte creativ
are tendința de a contesta autoritatea
are abilități în folosirea numerelor
raționează bine fiind un bun gânditor
are multe idei de împărtășit cu alții
este un strălucit gânditor însă distrat și neatent la detaliile neimportante
deosebește cu ușurință detaliile importante și relevante de celelalte

oferă răspunsuri neobișnuite și neașteptate la probleme
poate atinge nivele înalte de gândire abstractă
adună o mare cantitate de informații în domeniile de interes
își amintește rapid fapte
este frecvent perceput de alții ca lider
este cooperant în grupuri
acceptă responsabilități
se adaptează cu ușurință la situații noi
îi plac schimbările
pot lucra independent mult mai devreme decât alții
sunt adesea diagnosticați ca hiperactivi
sunt interesați de lucruri neobișnuite sau stranii
percep cu ușurință asemănările, diferențele și anomaliile
sunt gânditori fluenți capabili să genereze posibilități, consecințe sau idei înrudite
gândesc flexibil abordând o problemă pe mai multe căi
sunt originali și deseori neconvenționali în rezolvarea de probleme
pot găsi relații între obiecte, fapte și idei neînrudite
construiesc deseori ipoteze de genul „dar dacă”
sunt sensibili la frumos și atrași de valorile artistice

Copiii capabili de performanță înaltă sunt cei identificați de persoane autorizate ca având realizări și /sau aptitudini potențiale în oricare din următoarele domenii, izolate sau combinate:

- capacitate intelectuală generală;
- aptitudini academice specifice;
- gândire productivă sau creativă;
- abilitate de leadership;
- talent pentru arte vizuale sau scenice;
- aptitudini psihomotrice.

Supradotarea reprezintă un grad superior mediei convenționale de dezvoltare a aptitudinilor generale sau specifice, care necesită experiențe de învățare diferențiate prin volum și profunzime de experiențele obișnuite furnizate de școală.

Excelența intelectuală poate fi evaluată global, la scara ontogenezei, prin analiza „succesului global” repurtat de un individ. Succesul global este un construct psihopedagogic și sociologic care exprimă atât evoluția în

context educațional a disponibilităților aptitudinale, creative, motivaționale și afective, cât și gradul lor de recunoaștere în sistemele de valori ale individului și ale societății [Apud 12].

Excepționalitatea intelectuală este un construct complex, multidimensional, care poate fi abordat din multiple puncte de vedere: componential (mecanismele mentale care determină nivelele excepționale ale inteligenței); experiențial (abilitățile de a face față elementelor de noutate și abilitățile de a forma automatisme în prelucrarea informației); contextual (capacitatea de adaptare, transformare și selectare a mediului). Pe baza acestei teorii „triarhice” sunt delimitate trei forme de manifestare a inteligenței: analitică, sintetică și practică. Pentru analiza complexității fenomenului excepționalității intelectuale se abordează un concept mai larg decât cel de inteligență. În acest scop, este propus conceptul de „*inteligență succesuală*” (R. Stenberg) [Apud 12].

În literatura de specialitate există tot mai multe preocupări orientate spre identificarea, inventarierea și clasificarea caracteristicilor psihocomportamentale ale indivizilor dotați și talentați. Prezentăm în continuare o sinteză a caracteristicilor specifice copiilor supradotați, vizând trei domenii:

a. Cognitiv:

- inteligența superioară mediei;
- capacitate înaltă de concentrare;
- memorie superior dotată;
- dezvoltare precoce a vocabularului;
- precizia și expresivitatea comunicării;
- originalitatea gândirii;
- aptitudini în utilizarea sistemelor de simboluri;
- intuiție;
- spirit de observație;
- gândire probabilistică;
- spirit investigativ;
- claritate și precizie în formularea ideilor.

b. Afectiv – motivațional:

- emotivitate;
- senzitivitate generală mărită;

- simțul umorului;
- nivel înalt de energie, vitalitate;
- trăiri emoționale intense;
- activism;
- atașament și angajare personale puternice;
- sensibilitate artistică;
- motivație intrinsecă pentru învățare;
- urmărirea unor idealuri;
- anxietate;
- sentimente de izolare;
- interese academice multiple;
- nivel înalt de aspirații.

c. Personalitatea

- perseverență;
- spirit de inițiativă;
- calități carismatice;
- optimism;
- sentimentul de a fi diferit de colegii de vârstă;
- tendința de dominare în relațiile cu colegii;
- voluntarism;
- dorința de dezbateri.

Orice copil supradotat identificat de părinți sau de școală trebuie să beneficieze de programe educaționale care să le favorizeze dezvoltarea potențialului nativ, astfel încât să acceadă la performanțe, care să fie convertite în final competențe cu impact social. Complexitatea personalității supradotaților determină o gândire serioasă în privința elaborării și implementării programelor educaționale. Copiii supradotați dezvoltă capacități de învățare diferite de a celorlalți copii, bazate pe modele de gândire specifice: gândirea critică ce evaluează ideile și argumentele în mod creativ; construcția de modele ce dă un sens logic lumii și care pot fi utilizate în practică; construcția de argumente logice care permit validarea sau respingerea unor concepte; considerarea și reconsiderarea evidenței, care permite descoperirea de reguli ce se află în spatele evidenței și nu sunt transparente la prima vedere; gândirea morală ce permite abordarea

sub spectrul responsabilității diferitelor acțiuni și găsirea optimului strategic de abordare a unei situații [Apud 45]. Toate aceste particularități necesită pregătirea specială a profesorilor care lucrează cu copiii supradotați și care trebuie să își dezvolte stiluri de predare adecvate și *necomune educației de masă*. Copiii supradotați se remarcă prin atitudini, dispoziții și obiceiuri ce valorifică mintea deschisă, obiectivitatea și imparțialitatea. Ei practică în mod obișnuit metacogniția, analizându-și propriul proces de gândire. Antrenamentul intelectual ce trebuie să stea la baza oricărei activități/lecții necesită planificarea, rezolvarea de probleme, decizia strategică, recomandarea de metodologii, comunicarea și utilizarea experienței altora în mod critic. Direcționarea învățării trebuie să se realizeze pe baza analizei optimului educațional și planificarea pentru viitor a acestuia. Copiii supradotați sunt conduși de o curiozitate aparte, ei sunt avizi de a înțelege cum funcționează întreg universul, fiind capabili să își imagineze îmbunătățiri sau reformări, să producă valori utile din punct de vedere social. De aceea programele educaționale pentru supradotați trebuie să răspundă unor cerințe educative care să se plieze pe caracteristicile specifice ale gândirii lor care: ridică probleme și întrebări vitale pe care le formulează clar și precis; culege și evaluează informații relevante folosind abstracții pentru a le interpreta; ajunge la concluzii bine gândite și la soluții, testându-le pe criterii și standarde relevante; gândește deschis și nedogmatic în cadrul sistemelor de gândire alternative, recunoscând și evaluând presupunerile proprii, implicațiile și consecințele; comunică efectiv cu alții, construind soluții pentru diferite probleme.

Din aceste motive, supradotatul cu gândire critică este autodisciplinat, auto-direcționat, auto-monitorizat și auto-corectiv, folosește strategii riguroase și abilități deosebite în manevrarea acestora. De asemenea, el dezvoltă abilități deosebite în rezolvarea de probleme și în comunicarea acestora. Astfel, profesorii care lucrează cu această categorie de copii, trebuie, la rândul lor, să aibă abilități deosebite și un profil psiho-intelectual compatibil cu cel al elevilor [Apud 45].

Deoarece copiii supradotați prezintă caracteristici particulare de dezvoltare, s-a construit pretutindeni în lume un sistem educativ ce respectă aceste caracteristici particulare și care poate valorifica potențialul

enorm intelectual și aptitudinal al supradotaților, direcționând influențele educaționale în mod deosebit de educația de masă, spre stimularea acestora. Programe educaționale eficiente pentru supradotați frecvent citate în literatura de specialitate sunt următoarele:

- *Metoda rezolvării creative* a problemelor a lui Parnes; Sidney J. Parnes a fost fondatorul fundației pentru educație creativă, el a studiat o viață modalitățile prin care se pot realiza programe educative care să vină în sprijinul elevilor pentru soluționarea problemelor în învățare și pentru dezvoltarea gândirii creative, el susține necesitatea diferențierii curriculumului.
- *Modelul triadei de îmbogățire* a lui Renzulli (The Enrichment Triad Model). Joseph S. Renzulli dezvoltă un program de educare a supradotaților bazat pe experiențe de învățare diferențiate, care cuprinde: activități de instruire în grup, activități exploratorii generale, activități de investigare individuală sau în grupuri mici.
- *Stâlpii totemici ai talentului multiplu* al lui Calvin W. Taylor, care lansează o teorie bazată pe modelul structurii inteligenței a lui Guilford privind stimularea și dezvoltarea talentelor creative multiple prin instrumente educative oportune. El susține ideea că fiecare individ se remarcă printr-un talent specific. De aceea, în abordarea sa, el subliniază că pot fi descoperite mai mult de 10% de copii talentați dincolo de evaluarea prin testele de inteligență, dacă se iau în considerare și alte aspecte și el propune 9 arii, cum ar fi: rezultate academice, gândire productivă, planificare, comunicare, produse, decizii, aplicare, relații, discernământ. El susține, de asemenea, ideea că, dacă stimulăm motivația elevilor pentru învățare, ei își vor dezvolta abilitățile potențiale într-un mod accentuat.

Programul de accelerare de la Universitatea John Hopkins (Stanley) cuprinde mai multe modalități de accelerare: intrarea în școală mai devreme decât vârsta admisă, trecerea peste o clasă sau două, studiul într-un ritm mai rapid a unor materii, studiul în clase paralele (la unele discipline poate frecventa clasa a II-a, iar la alte discipline clasa a IV-a),

plasarea copilului/elevului în clase cu copii de același nivel intelectual, participarea la programe de pregătire specială etc. [Apud 45].

- *Matricea de îmbogățire a lui Tannenbaum.* Abraham J. Tannenbaum a studiat modalitățile prin care poate fi îmbunătățită educația copiilor supradotați cu dizabilități, cu rezultate școlare slabe, pe cei veniți din medii culturale diferite. El insistă pe necesitatea școlilor sau claselor speciale pentru copiii dotați.
- *Planul Piramida,* realizat de D. Cox. Modelul propus de Cox pentru copiii supradotați vizează analiza și evaluarea lucrărilor realizate de elevi pe bază de teme date sau la libera lor alegere; analiza și compararea notelor obținute la diferite obiecte de studiu; teste psihologice pentru reliefaarea diferitelor componente structurale (percepție spațială, discriminare cromatică, spirit de observare, reprezentare plană și spațială, probe de tip labirint, urmărirea liniei, punctare, atingere etc.).
- *Modelul elevului autonom,* creat de G. Betts; fiecare elev trebuie să beneficieze de o abordare diferită în funcție de profilul individual pe baza căruia să fie create programe distincte;
- *Modelul educațional integrativ,* realizat de S. Kaplan, care este adeptul învățării diferențiate pentru supradotați prin utilizarea unui curriculum flexibil, gruparea copiilor după capacități și aptitudini în clase sau grupe omogene.

Programul Purdue creat de John F. Feldhusen, care este un program dedicat dezvoltării gândirii creative și a celor patru calități ale acesteia: flexibilitate, fluentă, originalitate și elaborare. Modalitățile de educație a copiilor capabili de performanțe superioare pot fi clasificate în funcție de: orientarea spre o definiție sau mai multe definiții ale supradotării; orientarea asupra ipotezelor; sau orientarea ideologică sau de politică educațională [Apud 45].

Așadar, educația copiilor supradotați presupune programe educative speciale, uneori clase speciale, ore suplimentare, profesori special pregătiți pentru a lucra cu supradotații și alte implicații de ordin economico-financiar. Toate aceste implicații necesare educării copiilor supradotați se justifică din punct de vedere social, prin aportul pe care acești copii îl vor avea

în viitor asupra societății, și atunci putem afirma cu certitudine că beneficiari vor fi, în egală măsură, individul care valorifică oferta socială, dar și societatea prin retroacțiunea viitoare, astfel încât tot mai mult se insistă pe crearea unor condiții speciale pentru asigurarea dezvoltării acestor copii excepționali la nivelul maximei lor potențialități. Cercetătorii și practica au demonstrat că programele școlare obișnuite și școala de masă nu asigură maximizarea potențialului individual al supradotaților, ei trebuie încurajați și sprijiniți printr-o instruire specializată și diferențiată [Apud 45].

O altă modalitate de intervenție educativă optimizată este *instruirea individualizată*. Această strategie pornește de la conceptul *sine qua non* că fiecare copil este un unicat, irepetabil, cu abilități, competențe și aptitudini specifice, ceea ce impune o tratare individualizată. Fiecare supradotat trebuie să beneficieze de o educație absolut personală. Traseul educării supradotaților prin organizarea unei instruiți diferențiate și personalizate se impune de la sine. Educatorul, învățătorul, profesorul este cel care va realiza o proiectare a parcursului educațional al copilului supradotat, urmărind respectarea următorilor parametri: particularitățile individuale și de vârstă ale copiilor supradotați; domeniile de interes ale copilului supradotat; domeniile spre care se manifestă aptitudinile sau talentul copilului; consilierea permanentă a copilului supradotat; menținerea unei relații permanente cu familia. Aceste strategii pot fi utilizate la toate nivelele de învățământ pentru elevii cu performanțe deosebite. În cazul nivelului avansate ale învățământului (gimnaziu, liceu), elevii sunt stimulați să își rezerve în fiecare săptămână un timp de lucru suplimentar sau sunt scutiți de unele obligații școlare curente mai puțin importante [Apud 45].

Însă supradotarea, prin ea însăși, nu garantează o adaptare socio-profesională întotdeauna optimă și eficientă. Supradotatul este acel individ care are o inteligență mult superioară mediei convenționale ($QI > 130$), observându-se diferențe cognitive atât la nivel cantitativ, cât și la nivel calitativ, o mai mare maturitate privind procesarea de informații (percepție și memorie vizuală), dezvoltarea capacității metacognitive încă de la o vârstă timpurie (aproximativ de la 6 ani), perspicacitate în rezolvarea problemelor, capacitate creativă, motivație intrinsecă pentru învățare, precocitate și talent [2].

Conform noilor paradigme ale potențialului aptitudinal înalt, educația copiilor supradotați ar trebui să se concentreze pe dezvoltarea abilităților metacognitive și de selectare a informației relevante, pe dezvoltarea capacităților de mediere și de comprehensiune în contextul interpersonal al transmisiei culturale, pe transferul competențelor în situații multiple. La baza acțiunii educaționale este statuată convingerea că performanța intelectuală nu este determinată numai de dezvoltarea cognitivă.

Supradotarea este o manifestare umană deosebită, cu multiple fațete, având ca element comun excepționalitatea și fiind realizată prin combinarea fericită a unor capacități intelectuale și aptitudini deosebite cu anumite trăsături de personalitate, și în condițiile unui mediu socio-familial-cultural favorizant [2].

Învățarea vicariantă și intensificarea învățării

Unul din aspectele predilecte în domeniul meritologiei este *învățarea vicariantă*, ca un tip de învățare derivat din surse indirecte, cum ar fi *observarea*, în loc de instrucțiuni directe. De aici și altă denumire a acestei învățări – învățarea observațională. Cuvântul „vicar” vine din latina „vād”, ceea ce are o semnificație simbolică: învățarea și informarea sunt transferate de la o persoană la alta prin observare. Rolul experienței vicariante este puternic accentuat în teoria socio-cognitivă a psihologului și pedagogului din Canada Albert Bandura, care timp de aproape șase decenii a fost responsabil pentru contribuțiile în domeniul educației și în alte domenii ale psihologiei, inclusiv teoria socio-cognitivă, care a evoluat de la teoria învățării sociale. În teoria sa de învățare socială, Bandura este de acord cu teoriile comportamentale despre învățare în ceea ce privește condiționarea clasică și condiționarea operantului. Cu toate acestea, el adaugă două idei importante:

1. Între stimulii (comportamentele observate în alte persoane) și răspunsurile (imitarea comportamentelor observate) apar procese de mediere.
2. Comportamentele sunt învățate din mediul înconjurător, prin procesul de învățare prin observare.

A. Bandura subliniază faptul că abilitatea persoanelor de a învăța prin observarea altora le permite să evite greșelile inutile în sarcinile pe care le

îndeplinesc. Elementele de bază ale învățării vicariante sunt descrise în următoarea afirmație: „Observând un model care efectuează comportamentul pe care dorește să-l învețe, o persoană își formează o idee despre modul în care componentele de răspuns trebuie combinate și secvențiate pentru a produce noul comportament. Cu alte cuvinte, oamenii lasă acțiunile lor să fie ghidate de noțiunile pe care le-au învățat anterior, în loc să se bazeze pe rezultatele comportamentelor proprii”. [8].

În societate copiii sunt înconjuțați de mai multe modele influente, cum ar fi părinții lor, personajele seriei de televiziune pentru copii, prietenii din grupul lor de prieteni și profesorii școlilor. Aceste modele oferă exemple de comportament de observat și de imitat. Copiii sunt atenți la unele dintre aceste modele și le lasă să le modeleze comportamentul prin imitarea lor. Copiii fac acest lucru, indiferent dacă comportamentul este adecvat sau nu, dar există multe procese care fac mai probabil ca un copil să reproducă comportamentul pe care societatea îl consideră potrivit. Copilul are mai multe șanse să participe și să imite persoanele pe care le percepe ca fiind similare cu el însuși. Credibilitatea modelului și succesul sau eșecul rezultatelor comportamentului observat sunt factori care influențează, de asemenea, atunci când se decide dacă un comportament va fi imitat sau nu. În plus, oamenii din jurul copilului răspund comportamentelor pe care le imită cu întăriri sau pedepse. Dacă un copil imită comportamentul unui model și consecințele sale constau în întăriri, este probabil ca copilul să continue să realizeze acest comportament. Copilul ia în considerare, în momentul învățării, ce se întâmplă cu ceilalți oameni (consecințele comportamentului lor) atunci când decide dacă să copieze sau nu acțiunile altora [2].

Însă învățarea vicariantă nu poate să se realizeze dacă procesele cognitive nu sunt în funcțiune. Acești factori cognitivi sau mentali mediază (intervin) în procesul de învățare pentru a determina dacă se dobândește un nou răspuns. Prin urmare, elevii nu observă automat comportamentul unui model și apoi îl imită. Există gânduri înainte de imitație, iar aceste considerente se numesc *proces de mediere*. Acest lucru se întâmplă între observarea comportamentului (stimulul) și imitarea sau lipsa acestuia (răspunsul) [2].

De fapt, învățarea vicariantă este ceva ce facem de când eram mici. Primatul umanității vine din capacitatea de a dobândi cunoștințe complexe prin observare. *Lucrul minunat despre învățare este că nimeni nu ne poate lua ceea ce am învățat.* Din informațiile furnizate de alții, formăm o idee despre cum să dobândim noi comportamente pe care le vom repeta apoi. Această teorie propusă de A. Bandura în 1977, după cum am menționat mai sus, este una dintre cele mai importante despre învățare. Acest autor subliniază faptul că există o combinație de factori sociali și psihologici care influențează comportamentul. Conform acestei teorii, *pentru a învăța trebuie să fii atent*, dacă există elemente care ne distrag atenția, ele vor avea o influență negativă asupra învățării vicariante. Noi situații atrag mai multă atenție decât situațiile deja cunoscute. Învățând prin observație, elevul învață multe dintre procedurile pe care le va asimila sau aprofunda într-un mod teoretic. Mintea sa este ca o parașută, funcționează mai bine atunci când este deschisă. În același mod, elevul învață mai mult și mai bine atunci când este deschis să învețe. Învățarea de la alții nu numai că ne ajută să ne perfecționăm, dar, de asemenea, ne face mai potriviți și mai eficienți.

Din analiza efectuată, reiese că învățarea vicariantă sau observațională apare atunci când comportamentul unui observator (în cazul nostru elevul) se schimbă după vizualizarea comportamentului unui model. Comportamentul unui elev poate fi afectat de consecințele pozitive sau negative, numite întărire vicariantă sau pedeapsă vicariantă, ale comportamentului unui model. Există mai multe principii directe în spatele învățării observaționale: observatorul (elevul) va imita comportamentul modelului dacă modelul posedă caracteristici, precum talent, inteligență, putere, aspect bun sau popularitate, pe care observatorul le consideră atractive sau de dorit. Elevul va reacționa la modul în care modelul este tratat și va imita comportamentul modelului. Atunci când comportamentul modelului este recompensat, elevul este mai probabil să reproducă comportamentul recompensat. Atunci când modelul este pedepsit, elevul este mai puțin probabil să reproducă același comportament. Prin observație, elevul poate dobândi comportamentul fără a-l efectua, apoi mai târziu, în situațiile în care există un stimul pentru a face acest

lucru, să așeze comportamentul. Învățarea prin observare implică patru procese separate: atenție, retenție, producție și motivație [42].

Învățământul nu este o afacere de o zi, este nevoie de ani de muncă grea și o procedură formativă adecvată care să fie urmată pentru a obține rezultatul dorit. În acest context, învățarea *intensivă* este o metodă care folosește tehnici avansate, repetitive, intensive pentru a crește nivelul învățării, spre deosebire de învățarea extensivă, care folosește mai multe tehnici diversificate în cultivarea elevilor.

Învățarea intensivă se referă la intensificarea și tehnologizarea învățării, cu scopul de a spori performanța unui anumit elev. Acest lucru este posibil prin utilizarea pe scară largă a intrărilor cum ar fi conținutul selectat, efortul depus, procedurile folosite, competențele vizate, finalitățile așteptate etc., ceea ce are drept rezultat creșterea performanței într-un termen scurt. În acest sistem, utilizarea intrărilor este relativ mare.

Conform definiției de dicționar, cuvântul „intens” este definit ca un „stresant” consolidat, oferind performanțe ridicate. „Intensificarea” înseamnă câștig, creșterea intensității, performanței, eficienței. Metoda intensivă de învățare este proiectată și orice inovare la metoda tradițională de studiu permite rezultate mai mari pentru aceeași perioadă de timp. Intensificarea unui proces cognitiv individual poate fi realizată datorită creșterii maxime a densității fluxului de informații prin maximizarea profilului conținuturilor științifice și generale de nivel general. Materialul de instruire al cursului trebuie să fie axat pe rezolvarea problemelor. Conținutul subiectelor cheie ar trebui să corespundă realizărilor avansate în domeniul acestei științe. Intensificarea învățării continuă să fie una dintre problemele cheie ale pedagogiei învățământului general. Explozia de informații și rate moderne ale creșterii informațiilor științifice, pe care profesorul trebuie să aibă timp să le transfere la elevi în timpul formării, necesită să caute o cale de ieșire din situație. Intensificarea învățării este transferul mai multor informații educaționale către elevi cu o durată constantă de formare, fără a reduce calitatea cunoștințelor. Într-o învățare intensivă sunt utilizate cele mai importante realizări ale științelor psihologice și pedagogice și alte științe. Necesitatea de a intensifica procesul educațional în condițiile moderne pentru dezvoltarea societății, culturii și educației este determinată de o serie de circumstanțe, inclusiv:

- transformări socio-economice, care determină necesitatea unei actualizări fundamentale a sistemului educațional, a metodologiei și a modului de organizare a unui proces educațional în învățământul superior;
- consolidarea umanizării conținutului educației, schimbarea continuă a volumului, compoziția disciplinelor de formare și a componentelor acestora, introducerea de noi elemente de formare sau secțiuni de discipline, la rândul său, necesită o căutare constantă a unor noi forme organizaționale, metode de învățare;
- asigurarea profesorului cu o anumită independență în alegerea noilor programe, manuale, tehnici și metode de activități pedagogice, efectuarea de experimente și cercetări (cu analiza și evaluarea constantă de către experții competenți cu autoritățile educaționale) [39].

O caracteristică importantă integrală este intensitatea sau gradul de intensitate – unitatea inseparabilă a calității și cantității cauzate de însăși esența definiției calitative a obiectului. Aparent, conceptul de măsură este similar cu această înțelegere a intensității – raportul dintre „Calitate / Resurse”. Acest raport este o caracteristică a furnizării de resurse a existenței unei definiții calitative a obiectului. Din această înțelegere a intensității, existența gamei de schimbări implică un minim și maxim de intensitate cauzată de esența calității obiectului. Dacă dezvoltarea vizează realizarea unei noi stări a unui obiect caracterizat printr-o abordare a acestui minim ipotetic (măsura perfectă), atunci aceasta este intensificarea sau traseul de dezvoltare intensivă. Cu cât este mai aproape de perfecțiune, raportul „calitatea / furnizarea resurselor sale”, cu atât intensitatea este mai mare.

În felul acesta, conceptul de meritologie este strâns legat de conceptele de inteligență, eficiență, creativitate, productivitate, învățare vicariantă, învățare intensivă etc. În special, dorința de a asigura o maximă productivitate fiecărui elev oferă baza pentru cele mai multe progrese de mare viteză pe calea progresului în învățare.

4. FENOMENOLOGIA „PRO ȘI CONTRA” MERITOLOGIEI

Rezumat: *Susținătorii meritocrației argumentează că un asemenea principiu este unul just și productiv, deoarece permite evitarea discriminărilor bazate pe relații sociale. De asemenea, ei afirmă că economia de piață liberă poate și trebuie să recompenseze meritul.*

Regulile meritocrației/meritologiei acționează lent, dar sigur. În meritologie orice copil primește o șansă egală de a reuși.

Idealul meritocratic a adus oportunități pentru mii de oameni, care pot să-și folosească darurile și capacitățile pentru a face ceva pentru ei și pentru cei din jur. Nici un om nu este „clasabil” definitiv, fixat într-un palier existențial care să nu permită un progres anumit.

Elevii care aderă la ideile meritologiei își propun, cu siguranță, proiecte școlare ambițioase.

Cuvinte-cheie: *discriminare, monopolizare, mențiune, lume competitivă, clasare, reușită individuală, șansă de progres, ascensor social*

xxx

Summary: *Proponents of meritocracy argue that such a principle is fair and productive because it avoids discrimination based on social relations. They also say that the free market economy can and must reward merit.*

The rules of meritocracy / meritology act slowly but surely. In meritology, every child is given an equal chance to succeed.

The meritocratic ideal has brought opportunities for thousands of people, who can use their gifts and abilities to do something for themselves and those around them. No man is definitively „classifiable”, fixed in an existential level that does not allow a certain progress.

Students who adhere to the ideas of meritology certainly propose ambitious school projects.

Keywords: *discrimination, monopolization, mention, competitive world, ranking, individual success, chance for progress, social elevator*

În pofida originii negative a percepției noțiunii, se consideră că un sistem meritocratic este o alegere bună pentru orice societate. Susținătorii meritocrației argumentează că un asemenea sistem este mai just, mai productiv decât alte sisteme și permite evitarea discriminărilor bazate pe rasă sau relații sociale. Pe de altă parte, oponenții meritocrației argumentează că principala anomalie, relevată de Young, este existența unei clase meritocratice care monopolizează accesul la merit și la criteriile lui de definire, iar prin aceasta își perpetuează propria putere, statutul social și privilegiile. Anume această clasă a apărut rapid în multe, dacă nu în toate societățile care au experimentat meritocrația [62].

Nu putem să nu fim atenți la afirmațiile oponenților conceptului de meritocrație sau meritologie, care argumentează că *inteligența* sau *efortul* sunt caracteristici practic *imposibil de măsurat exact*. Ca urmare, în opinia lor, orice introducere a meritologiei se face cu un mare grad de nesiguranță și este inerent problematică. Pe de altă parte, cei care susțin economia de piață liberă cred că aceasta poate și trebuie să recompenseze meritul.

De asemenea, meritocrația a fost criticată ca fiind un mit, folosit mai degrabă la perpetuarea *status quo*; meritul putând fi definit în funcție de succes, succesul însuși definind meritul, nu că succesul ar fi predeterminat de criteriile științifice de merit [62, 138, 135, 152].

Pentru a putea formula corect specificul acestor noțiuni, am considerat necesar să dezvăluim unele puncte cardinale în raport cu ele din perspectiva posibilității, ulterioare, de valorificare în spațiul de învățământ, în măsură să satisfacă și efortul de abordare a componentei moral-spirituale a acestui domeniu. Astfel, Partidul Meritocratic și-a proiectat următoarele obiective: fiecare are o șansă egală de a reuși în viață; nu ar trebui să existe școli private accesibile doar celor bogați, în contrast cu școlile publice de calitate mai slabă; numai cei cu o educație și experiență relevantă într-un domeniu ar primi dreptul de a vota în acel domeniu; existența unor examene standardizate ar garanta oricui dreptul de a promova în domeniu etc. De exemplu, cei care doresc să voteze ministrul educației necesită o diplomă care arată că au suficientă înțelegere în acest domeniu pentru a face o alegere bună; veniturile obținute prin taxa de moștenire vor fi investite în mod prioritar în sistemul educațional, baza oricărei meri-

toacării adevărate [Apud 62]. Efectul obținut poate fi însă departe de cel intenționat. Super-copiii sunt mai degrabă copii anxioși, stresați și depresivi, care și-au dezvoltat rezistență la teme de acasă, frică de anumite materii, o lipsă totală de interes pentru citit, dar și o lipsă generală de curiozitate, copii care nu au încredere în ei, care sunt deconectați de părinți și care caută atenție în altă parte. Studiile au arătat că, în cazuri extreme, presiunea de a reuși, în combinație cu deprecierea de sine, poate duce la depresii și tulburări de anxietate, în special în adolescența târzie. În acest context, trebuie să amintim spusele lui W. King, autorul cărții Pierdut în meritocrație: „Ca un copil născut în meritocrație, toată viața am tot căutat să construiesc momentul participând la concursuri, obținând tot felul de medalii. Nu știam decât o direcție – înainte. Am trăit pentru premii, plăcuțe decorative, mențiuni și nu aveam nicio altă țintă decât să apar pe următoarea listă de onoare. Învățatul era secundar, avansarea era esențială. Nimeni nu mi-a spus care era rostul, în afară de acumularea de puncte, iar pentru mine asta era suficient. Dar ce altceva ar fi putut să mai fie?” [Apud 96].

Tanith Carey, jurnalistă și autoare a mai multor cărți despre creșterea și educarea copiilor, spune și ea că în această lume competitivă în care trăim părinții trebuie să pună binele copilului pe primul loc și să recureze, pentru acesta, copilăria fără griji, iar pentru sine – bucuria de a fi părinte. Părinții ar putea să înceteze să își mai crească copiii pe principiul că e neapărat să se plaseze deasupra clasei, să intre la cele mai bune școli etc. „Fericirea și siguranța copilului ar trebui să fie adevărata măsură a succesului parental, și nu notele de la examene”. Părinții care, până la urmă, nu vor decât să le dea copiilor un start bun în viață, sunt, la rândul lor, produsul culturii competitive în care trăim, al școlilor obsedate de statut și al neoliberalismului, care a făcut din mitul omului realizat prin propriile forțe noua normă globală. A fost un moment bun cel în care faptele au definit omul, în care meritele au înlocuit culoarea pielii, moștenirea, educația și contul bancar, în care toate obstacolele absurde puse anterior în calea avansării pe scara socială au căzut. Idealul meritocratic a adus oportunități pentru milioane de oameni, care au putut în sfârșit să-și folosească darurile și capacitățile pentru a face ceva pentru ei și pentru

cei din jur. Cu toate acestea, omul realizat prin forțele proprii este mai degrabă un mit decât o realitate. Numai dacă devenim conștienți de validitatea acestei idei putem recupera bucuria pentru ceea ce suntem și pentru ceea ce avem. Trebuie să înțelegem că peste meritocrație apasă cu putere inechitatea socială, care tinde astăzi să se întoarcă la praguri extreme, pe care lumea occidentală le-a cunoscut cu multe decenii în urmă.

Astăzi trăim într-un paradox. Societatea susține în continuare că oricine poate ajunge oricât de sus dacă muncește îndeajuns, punând presiune asupra cetățenilor deja epuizați, dar perpetuând, în același timp, privilegiile istorice. Ni se spune că astăzi suntem mai liberi ca oricând să ne alegem destinul, dar posibilitatea de a alege, în afara narațiunii de succes, este limitată. Iar cei care nu reușesc sunt percepuți ca ratați, care profită de sistemul nostru social, explică profesorul și autorul Paul Verhaeghe [Apud 96].

Pe de altă parte, C. Cucuș militează pentru o meritocrație plurivalentă, diferențiată, în funcție de ceea ce este sau poate să devină fiecare. El afirmă că niciun om nu este „clasabil” definitiv, fixat pentru totdeauna într-un palier existențial care să nu îngăduie un progres într-o anumită direcție [Apud 21 p. 36].

Dacă ar fi să consultăm și alte opinii ale cercetătorilor, găsim și ideea că prin meritologie se naște un context de maximizare a unor predispoziții, a unor capitaluri genetice sau culturale ale elevilor. În lucrarea sa ce abordează problematica meritocrației, M. Manolescu militează pentru promovarea valorilor meritocratice [51]. Această carte este o pledoarie pentru: promovarea valorilor meritocratice; promovarea valorii meritului școlar ca sursă generatoare a meritului social; recunoașterea și recompensarea meritului școlar; traducerea /transpunerea reușitei școlare în reușită socială/ profesională; diminuarea mediocrității prin educație și evaluare; recunoașterea și reconsiderarea tradițiilor valoroase ale învățământului; reconstrucția identității educației naționale, a sistemului național de evaluare. Prin această lucrare autorul încearcă să identifice cauze, efecte, implicații, să explice, să interpreteze, să propună dezvoltarea atitudinilor și comportamentelor dezirabile în consonanță cu ideile care promovează valoarea, aptitudinea și talentul, care susțin și recompensează munca

onestă în domeniul școlar, atât în ceea ce privește elevii, cât și în ceea ce privește cadrele didactice [Ibidem].

Modelul ales de S. Țoc pune în evidență faptul că prin prisma teoriei funcționaliste se constată că inegalitățile sunt legitime pentru că mecanismul de alocare a statusurilor este unul meritocratic. Cu alte cuvinte, dacă vei sfârși ca un om sărac și marginal, aceasta este rezultatul direct al faptului că nu ai profitat de sistemul corect de educație care ți-a oferit șansa progresului pe care tu ai refuzat-o. Astfel, în această paradigmă, rolul școlii este acela de a conecta talentele individuale și randamentul elevilor cu ocupațiile adulte adecvate fiecărui individ.

Pe scurt, s-ar putea susține că *paradigma meritocratică* este una dintre cele mai originale din mai multe motive: fiecare dintre noi are impresia că el merită, că el a făcut ce ține de el și că e mai bun decât colegul/partenerul; fiecare dintre noi tinde să își aroge întru totul meritele pentru succes. Ori de câte ori avem succes; fiecare este sedus de ideea că prin forțele lui va reuși, că e perfect independent, liber și capabil de autodeterminare [Apud 92]. Ceea ce este bun de păstrat din meritocrație este impulsul de a da tot ce putem, însă trebuie abandonată senzația că, dacă avem succes, atunci meritul ne aparține în totalitate și avem drepturi depline asupra lui. Ce mai trebuie eliminat este și *sentimentul de superioritate*, pe care îl conferă subit o anumită poziție sau averea, față de cel alături de care am muncit, dar care a rămas în urmă. Pe măsură ce noi am tot crescut în propriii noștri ochi, valoarea morală și umană a celui alt a tot scăzut, până când a devenit aproape nulă [96].

Vorbind despre încredere sau lipsa de încredere în meritocrație, ar trebui să mai aducem în discuție trei paradoxuri, afirmă M. Manolescu [51, p. 137]:

- Meritocrația, ca principiu de justiție socială, este dorită și, se pare, acceptată în societatea actuală, chiar în condițiile în care coeziunea socială s-ar putea să fie zdruncinată prin promovarea acestui principiu, având în vedere faptul că nu toți indivizii cred în ideile meritocratice;
- Meritocrația a devenit un model aproape de necontestat, chiar dacă noțiunea de merit este foarte „proteiformă”, fără o defi-

niție cât de cât consensuală în jurul căreia să se asocieze actorii; meritul este o noțiune destul de confuză: amestec de ereditar și dobândit, între intern și extern, între talent și efort etc.

Acest principiu este astăzi strâns asociat sferei școlare. Proverbul „Ai carte, ai parte” exprimă pe de-a-ntregul interdependența puternică percepută de cei mai mulți dintre semenii noștri dintre educație/școală/diplomă și destinul social și profesional [145, p. 99].

În tentativa de a evidenția esența fenomenului meritocratic, E. Tenret subliniază că elevii care aderă puternic la meritologie, își vor propune cu siguranță proiecte școlare ambițioase (cu condiția să aibă încredere în propriile capacități) și la școală se vor comporta ca atare, în timp ce alți elevi nu-și vor face nici o iluzie în ceea ce privește șansele lor de ascensiune socială prin școală [Apud 51, p. 138].

Adeziunea sau lipsa de adeziune la meritocrație și meritologie prezintă variații interindividuale; este evident faptul că în cele două grupări/tabere/categorii se află „câștigătorii” și respectiv „perdanții”. Câștigătorii interiorizează meritocrația/meritologia și valorile acesteia. Unii indivizi interiorizează meritocrația, aderă la meritocrație, ceea ce înseamnă că ei conștientizează faptul că dețin un anumit loc în societate datorită meritelor. Orice persoană preferă să ocupe un loc care oferă multe avantaje. Dar asemenea locuri de muncă nu sunt întâlnite la tot pasul, ele sunt repartizate inegal în societate. La polul opus se află locurile de muncă devalorizate social, netentante, care cer efort fizic, sarcini de lucru rutiniere etc. și fără avantaje materiale și sociale deosebite [Apud 51, p. 140].

Cea care ne furnizează un punct de plecare ferm pentru revizuirea meritocrației este Jo Little, un „meritocratist” ale cărei intuiții depășesc cadrul strâmt al acesteia. În anul 2018, editura Routledge publica o carte cu un titlu provocator: *Against Meritocracy: Culture, Power and Myths of Mobility* (Împotriva meritocrației: cultură, putere și mituri ale mobilității). Semnatară acestei lucrări este Jo Littler, cadru didactic la departamentul de sociologie al City University of London, care afirmă: „Am ales să pornesc discuția despre importanța CV-ului în evaluarea candidaților la concursuri pentru posturi vacante în sistemul universitar pentru că pare de la sine înțeles că accesarea în universitate trebuie să fie expresia meri-

tocrației. Până să vedem în ce măsură CV-ul este expresia meritocrației, e important să vedem cum a apărut acest concept. Totuși asta nu este o sarcină ușoară, pentru că meritocrația e frecvent utilizată, *dar rar definită*". Jo Littler îl citează pe economistul indian Amartya Sen care afirmă că „ideea de meritocrație are multe virtuți, dar claritatea nu se numără printre ele” [Apud 9].

În încercarea de a elucida câteva dintre înțelesurile, dar și dintre consecințele, uneori dramatice, pe care preluarea necritică a conceptului de meritocrație le are la nivel social, Jo Littler ne propune în capitolul întâi al lucrării ei o călătorie în timp care să ne ajute în decelarea elementelor cheie din genealogia conceptului de meritocrație. Ea examinează cu acest prilej modul aproape comic în care termenul de „meritocrație”, deși a fost propus și folosit de doi socialiști la modul foarte critic, în zeflema chiar, ajunge să devină doar două decenii mai târziu un far călăuzitor pentru politicieni ca Margareth Thatcher, Ronald Reagan, Tony Blair, David Cameron, Theresa May, Donald Trump. Meritocrația e o valoare foarte puțin chestionată. Pare de la sine înțeles că ne dorim meritocrație și că organizarea instituțiilor academice pe baza acestui principiu este unul dintre cele mai bune lucruri care ni s-ar putea întâmpla. Dar, din păcate, analiza cercetătoarei Jo Littler pare să indice exact contrariul. Dacă citim lucrarea menționată vom experimenta cu siguranță o senzație ciudată, de parcă ni s-ar fi tras covorul de sub picioare. Meritocrația nu se opune, de fapt, în totalitate sistemului feudal în care stratificarea socială era una foarte strictă și arbitrară. Ierarhia socială nu dispăre, șansa de progres nu devine accesibilă, ceea ce apare e iluzia posibilului progres prin muncă și ambiție. În esență, reușita este dictată tot de statutul socio-ocupațional al părinților, nicidecum de școala pe care o urmezi, așa cum arată nenumărate studii din sociologia educației) [Apud 9].

Putem remarca câteva lucrări fundamentale care atacă meritocrația ce funcționează aproape ca un drog ideologic menit să conserve relații de putere și ierarhii altminteri profund inechitabile. Primele două dintre ele sunt dezbătute în raport cugenealogia termenului de meritocrație – termen apărut relativ recent în vocabularul științelor socio-umane și socio-economice și al politicienilor. Astfel, în anul 1956, Alan

Fox a scris articolul *Class and Equality* (*Clasă și Egalitate*). În acest articol autorul descrie modul în care cei patru indicatori ai inegalității: veniturile, proprietatea, educația și ocupația sunt principalii responsabili pentru stratificarea socială. El discută cu acest prilej faptul că veniturile reduse ale muncitorilor fac aproape imposibilă ieșirea acestora din cercul vicios. De asemenea, Fox arată cum societatea îi recompensează pe cei talentați, puternici și fără scrupule. În aceasta stă „meritocrația”, în recompensarea acestor indivizi individualiști, competitivi și fără nicio rețineră de ordin moral. E un sistem care le permite șmecherilor să ajungă în top și apoi îi recompensează pentru asta. E o critică dură a meritocrației care a fost complet uitată la foarte scurt timp de la inventarea termenului de către Alan Fox [Apud 9].

Doi ani mai târziu de la articolul lui Fox, în 1958, apare cartea lui M. Young, în care este prezentată o situație în care sistemul feudal al privilegiului dobândit prin naștere este înlocuit de sistemul stratificării sociale bazate pe coeficientul de inteligență. Cartea atrăgea atenția asupra riscului de a înlocui un set de privilegii cu altul pentru o societate bazată pe ierarhii stricte, pe dominație și control. Young a spus adesea că termenul de meritocrație a fost folosit de Blair într-un sens total diferit de cel pe care el l-a intenționat și avertizând că stratificarea socială bazată pe educație și diplome produce o clasă de marginali care n-a fost nicicând mai exclusă moral. În traducere liberă: ei au avut șanse și doar firea lor cea potrivnică i-a împiedicat să avanseze. În primul rând, meritocrația creează un mediu de hiper-competitivitate care face imposibilă solidaritatea și forme de luptă comună. Imaginea tipică, așa cum arată Littler, este aceea a unei scări. Doar că pe scară urci singur. Mai mult, meritocrația/meritologia ne încurajează pe fiecare să muncim pe rupe, fără să ne solidarizăm, pentru că doar așa vom învinge. E un model de reușită individuală în detrimentul celorlalți [Apud 9].

Jo Littler arată cum metafora scării apare tot mai des în discursul elitelor politice „Îi ajuți pe oameni dându-le scări pe care să urce prin efortul lor individual”. În anii 2000 politicianul australian Mark Latham a fost numit „Lordul treptelor” din pricină că a folosit metafora scării până la sașietate. Jo Littler îl urmează în explicații pe Raymond Williams care

spune că această scară a meritului pe care urci singur are două funcții: *distruge comunitatea* și „îndulcește otrava” ierarhiei, adică promite oportunitate producând de fapt diviziune socială.

Pentru a putea realiza esența meritocrației, trebuie să avem în vedere aspectele fundamentale. O altă problemă importantă este aceea că meritocrația privește inteligența și talentul ca fiind cristalizate, stabile și înnăscute. În termeni ontologici, am spune că privește oamenii ca obiecte stabile, nu ca procese. Putem aduce aici în discuție o altă lucrare, *Inequality by design*, în care se arată cum anume o noțiune îngustă de inteligență măsurată prin teste psihometrice – obsesia măsurătorilor ”obiective” – a condus la forme noi și ”justificate” de rasism îndreptate împotriva afro-americanilor. Pornind de la această concepție a inteligenței ca ceva cristalizat și măsurabil, Young și-a conceput ideea meritocratică din romanul său satiric. Această stratificare elitistă din școli l-a împins pe Young către ficțiunea sa ce ia în vizor meritocrația.

Alt aspect privește faptul că oportunitățile egale pentru oameni care pornesc din poziții inegale nu reprezintă, în niciun caz, un sistem echitabil. Pur și simplu, pentru unii oameni este foarte greu să urce treptele ipoteticei scări.

Astfel, actuala stratificare socială este preluată necritic. Adică e absolut firesc ca speculanții bursieri să fie răsplătiți cu venituri colosale în vreme ce oamenii de știință, care descoperă tratamente pentru boli incurabile, să câștige considerabil mai puțin. E normal, în acest sistem, ca cei care jonglează la bursă să se afle în topul ierarhiei, în vreme ce asistentele de la secțiile de neonatologie să se afle la coada ierarhiei. În fond, ei merită, pentru că ei, speculanții financiari, manipulează bani, iar asistentele copii, or, sistemul de recompense ne arată ce și cine e mai important.

Putem identifica și datele sociologice prezentate de McNamee și Miller în *The Meritocracy Myth* dar și în lucrarea asemănătoare ca titlu a lui James Bloodworth *The Myth of Meritocracy*, în care se arată că acest termen este un construct ideologic menit să ascundă inegalitatea și lipsa de șansă de progres social pentru largi părți ale societății. Prin urmare, a crede în meritocrație la modul total necritic este dăunător social, întrucât întreține ideea că societatea occidentală este inegală, dar echitabilă, justă [Apud 9].

Daniel Markovits, profesor de drept la Yale, abordează și el conceptul de meritocrație, afirmând că gândirea comună asociază meritocrația cu un premiu, recompensele sociale și economice urmărind mai degrabă realizările individuale și mai puțin reproducerea structurilor de clasă, ierarhiile construindu-se în logica echității democratice, câștigul privat fiind corelat cu binele public. Markovits o numește *simplă fățarnicie*. „Meritocrația produce inegalități enorme și distructive”, așa își începe Markovits un interviu, iar elitele se reproduc inclusiv prin intermediul favoritismelor, nepotismelor și al fraudelor desăvârșite [34].

Partea liberală, în opinia cercetătorului, deconstruiește meritocrația și o „dezbracă” de sens, aceasta fiind văzută ca fiind *cel mai mare obstacol* în calea egalității de șanse. Cei bogați domină competiția și acest lucru se întâmplă chiar și când lumea joacă după regulile lor. Spre exemplu, copiii (din SUA) celor care câștigă peste 200 mii de dolari pe an obțin în medie cu 250 de puncte mai mult la examenele SAT (SAT este un test standardizat folosit la examenele din admitere în învățământul superior din SUA) comparativ cu copiii celor cu venituri cuprinse între 40 mii și 60 mii de dolari pe an. Harvard, Princeton, Stanford și Yale înrolează mai mulți studenți din categoria celor 1% cu cele mai mari venituri decât cei din categoria celor 50% de bază. Iată de ce, spune Markovits, când inegalitatea veniturilor se dilată, egalitatea de oportunități devine imposibilă [34].

Argumentul radical se învâрте în jurul excluziunii de venituri, de status etc. a celor mediu calificați, a celor din *middle class*. În viziunea autorului, în condițiile capitalismului neoliberal de azi, clasa mijlocie devine *noul lumpenproletariat*. Acestui lumpenproletariat modern îi lipsește conștiința de clasă, eșecul individual fiind portretizat drept cauză a căderii, mirajul meritocrației făcându-i pe noii lumpeni super-ordonați și docili în acceptarea regulilor economice din societatea americană contemporană. Când spune asta, Markovits se bazează pe datele care subliniază precaritate din ce în ce mai accentuată a celor din clasa de mijloc (sunt tot mai mulți cei care nu-și pot plăti nevoile de bază, în special asigurările medicale și școli bune pentru copiii lor, proporția celor care vor câștiga mai mult decât părinții lor a scăzut cu mai mult de jumătate în ultimii 50 de ani etc.). Acestea sunt motive de teamă și nu de speranță [34].

Ca să fim expliciti, trebuie să subliniem că în categoria măsurilor care să remedieze inegalitățile sociale dezvoltate de economia neoliberală din deceniile trecute, Markovits amintește de banii din taxe care să fie re-direcționați către școli private, cu condiția ca acestea să înroleze elevi proveniți din categorii sociale diverse, poate chiar dublând locurile în încercarea de a oferi locuri și celor ce se află în afara zonei privilegiate a elitelor economice și politice. Un al doilea exemplu se referă la politicile din zona pieței muncii, politici ce pot duce la creșterea job-urilor din zona celor mediu calificați și reducerea dependenței economice de forța de muncă supercalificată. În principiu, discuțiile se poartă în jurul pierderii avantajelor din zona clasei de mijloc, propunându-se politici pentru a și le re-câștiga. Deocamdată, mecanismele capitalismului neoliberal nu permit acest lucru.

Revenind la situația din învățământ, putem aduce următorul exemplu. În anul 2018, din cele 578 de licee teoretice din România, doar 61 sunt situate în zonele rurale (un procent puțin peste 10%). Din acest punct de vedere, există o inegalitate structurală: elevii din rural au mai puține licee în care pot învăța decât elevii din urban. Ține și aceasta de logica economică: abandonul școlar este mai mare în rural, iar o altă parte din elevi merg la oraș pentru studiile liceale. Prin urmare, nu există populație școlară pentru mai multe licee. În măsura în care discursul public s-a structurat mereu în zona eșecului individual, politicile fiind mereu exonerate, nici nu are rost să ne întrebăm ce valoare de piață cumulează meritocrația în societatea de azi: totul e limpede ca lumina zilei [34].

Integrând unei viziuni personale sugestiile furnizate de specialiști și luând drept cauțiuni epistemice unele demersuri de actualitate, putem spune că sună tentant argumentația meritocrației. Este un sistem de recompensă socială mai just decât democrația. Nu putem să nu observăm, însă, de îndată ce analizăm meritul noțiunea „se evaporă” dinaintea noastră. Aparent putem vorbi de merit măcar atunci când există egalitate absolută. Între doi inși egal de puternici, de înalți, de bine legați etc., merită o recompensă mai mare cel care a depus un efort pe măsură. E net și imediat comensurabil. Dar în lumea reală meritul își pierde denotația, sensul. Cineva se naște cu ureche muzicală impecabilă, un altul e

complet afon. Nu e deloc evident care e meritul unuia sau vina celuilalt. La competiția muzicală unul va fi sistematic meritoriu – pedagogii săi îl vor numi așa, de câte ori ia o notă mai înaltă din octavă, fără să merite de fapt nimic. E simetric în privința abilităților înnăscute – talent, inteligență, fizic etc., din patrimoniul genetic, precum și a celor dobândite: mediu favorizant, avere, șansă. Faptul că sunt pure declinări ale hazardului e imediat evident; într-o lume contingentă noțiunea de merit e aproape ridicolă, nu rezistă celei mai sumare analize.

Orice tip onest poate vedea că aproape niciuna dintre calitățile personale nu e meritul său, rezultat real al unui efort de optimizare. Restrâns la marje de efort moral și voință aleatorii, lotul nostru de libertate derivă din patrimoniul datelor prime, istoric, genetic pare mai mult o metaforă lirică pentru liberalism. Apologeții meritocrației afirmă că meritocrația, sistem instaurat de Napoleon, este oricum un progres față de aristocrație de vreme ce recunoaște meritul nu prin naștere, ci prin efort propriu, oferind tuturor claselor un ascensor social. Dacă admitem că succesul e meritat, trebuie să admitem și reversul: eșecul e meritat deopotrivă. Una e reversul celeilalte: dacă succesul e meritat, și eșecul este meritat.

5. EFECTE POZITIVE ALE MERITOLOGIEI

Rezumat: În cadrul abordării meritologiei sunt relevante un șir de efecte, printre care se înscrie și efectul Dunning-Kruger, care pornește de la incompetența persoanelor de a-și aprecia propria competență spre starea în care își pot recunoaște propria incompetență. Acest efect mai este numit și efectul supraaprecierii.

De asemenea, putem vorbi și de efectul sau principiul Peter, care enunță ca fiecare, într-o ierarhie, poate fi promovat la nivelul lui maxim de incompetență.

Efectul „războiul talentelor”, la rândul său, presupune un triumf al meritologiei școlare, ca ideal modern și progresist, căci certificatele școlare rezultă din talentul elevilor care muncesc pentru a învăța.

Efectul compensator pune accentul pe meritul școlar convertit în valoare socială. În societatea postindustrială e mai greu ca persoana să-și facă carieră, dacă nu are studii de calitate. Prin urmare, competențele și rezultatele sunt baza promovării, pornind de la un șir de reguli ale meritologiei: concurența individuală sănătoasă, superioritatea personală, fiecăruia după merit etc.

Cuvinte-cheie: efect, competență, incompetență, privilegiul talentului, cultul performanței, supraestimare, supraapreciere, suveranitatea celor mai buni, poziție socială, recompensă, regulile meritologiei

xxx

Summary: A number of effects are relevant in the approach to meritology, including the Dunning-Kruger effect, which starts from the incompetence of people to assess their own competence to the state in which they can recognize their own incompetence. This effect is also called the overvaluation effect.

We can also talk about the Peter effect or principle, which states that everyone, in a hierarchy, can be promoted to their maximum level of incompetence.

The „talent war” effect, in turn, presupposes a triumph of school meritology, as a modern and progressive ideal, because school certificates result from the talent of students who work to learn.

The compensatory effect emphasizes the school merit converted into social value. In post-industrial society it is more difficult for a person to make a career if he does not have quality education. Therefore, competencies and results are the basis of promotion, starting from a series of rules of meritology: individual competition to swim, personal superiority, each according to merit, etc.

Keywords: *efect, competence, incompetence, talent privilege, cult of performance, overestimation, overestimation, sovereignty of the best, social position, reward, rules of meritology*

Efecte ale meritologiei

În contextul abordării meritologiei trebuie să amintim de efectul Dunning-Kruger, care presupune o eroare de apreciere în care persoane incompetente apreciază eronat competența lor ca fiind mult mai mare decât în realitate. Acest comportament se datorează incapacității persoanelor respective de a-și recunoaște nivelul lor, tocmai din cauza lipsei lor de cunoștințe în domeniu [25]. Un nivel de cunoștințe ridicat poate submina încrederea în sine, astfel că oamenii competenți pot crede în mod fals căși ceilalți cunosc lucrurile la fel ca ei. D. Dunning și J. Kruger descriu efectul drept aprecierea greșită a incompetenței proprii, precum și aprecierea greșită a înaltei competențe a altora. Dunning și Kruger afirmă că, într-un anumit domeniu, cei incompetenți vor tinde să-și supraestimeze propriul nivel de competență; nu vor recunoaște înalta competență a celor competenți în realitate; nu-și vor da seama de propria lor incompetență; vor recunoaște propria incompetență anterioară *după* ce vor dobândi un nivel înalt în domeniul respectiv.

Efectul Dunning-Kruger, numit și efectul de supraîncredere/supraapreciere, denumește un mecanism de gândire care generează o eroare de autoevaluare, în virtutea căreia persoanele ignorante, incompetente își apreciază nivelul de inteligență, de cunoaștere și de competență ca fiind cu mult mai ridicat decât în realitate. Cercetările au condus spre următoarele constatări:

1. Persoanele incompetente tind să își supraestimeze propriul nivel de competență.
2. Persoanele incompetente nu pot să recunoască nivelul de competență al celor cu adevărat competenți.

3. Persoanele incompetente nu își dau seama de incompetența lor.
4. Dacă o anumite situație (studiu, formare, exercițiu etc.) conduce spre o ameliorare semnificativă a nivelului de competență al unei astfel de persoane, aceasta ar putea recunoaște și accepta lacunele anterioare.

Efectul Dunning-Kruger nu trebuie confundat cu principiul lui Peter. Acest principiu a fost enunțat în felul următor: „În orice ierarhie, fiecare angajat este promovat până la nivelul lui maxim de incompetență”. Aserțiunea care însoțește acest principiu este că: „pe termen lung, multe posturi vor fi ocupate de angajați incapabili să își asume responsabilități”. Repartizarea angajaților într-o ierarhie ar putea fi reprezentată în felul următor: 10% – angajați foarte incompetenți, 20% – angajați incompetenți, 40% – angajați moderat competenți, 20% – angajați competenți, 10% – angajați foarte competenți. Aceste aspecte sunt extrem de vizibile în organizarea și funcționarea oricărei instituții, inclusiv și a unei instituții educaționale. De obicei, o persoană competentă poate fi promovată la un nivel ierarhic superior, dar, după mai multe promovări, va ajunge, probabil, într-un post în care va fi incompetent, blocând posibilitatea ca cei competenți să fie promovați [Ibidem].

Or, având în vedere raporturile care se stabilesc între persoane, este ușor să-i judecăm pe alții și ajungem, astfel, să credem că noi suntem mai buni. Dar problema ignoranței nerecunoscute este cea care îi vizează pe toți. Nu trebuie să o vedem ca pe o minte neinformată, ci, mai degrabă, ca pe una dezinformată. Astfel, impedimentul cel mai greu ce trebuie rezolvat, pentru a deschide un drum nou, ceva mai bun, viitorului, este *cartea* și știința de carte. Sarcina noastră este ca efectul Dunning-Kruger să nu facă ravagii și să nu ne țină în același loc, al unei societăți care eșuează și care se complăce într-o instabilitate educațională. Este nevoie de a promova *cultul performanței* în sens pozitiv, al unei performanțe obținute cu efort.

Fără îndoială, toate aceste aspecte caracterizează, în primul rând, noile orientări în educație. Astfel, nu putem interpreta ceva ca fiind meritologie, dacă nu am înțeles multe lucruri despre evaluare, calitate, inteligență și așa mai departe. De asemenea, nu putem explica ceva ca fiind meritologie,

dacă nu avem o înțelegere preliminară despre ceea ce este performanță. Ca atare, pledăm în favoarea ideii că meritologia trebuie să se preocupe de ceea ce poate fi privit ca dreptul persoanei la ceea ce i se cuvine.

Perceperea meritologiei

Meritologia este un domeniu strategic al educației, de aceea promovarea ideii meritologice devine azi o prioritate a sistemului educației naționale, bazat pe bucuria și plăcerea învățării, pe șansele egale ale fiecărui copil de a reuși în viață.

În această ordine de idei, cadrul didactic este obligat, prin însăși logica profesiei sale, să se întrebe în ce măsură contribuie la evidențierea meritelor elevilor și să nu ia nimic ca fiind de la sine înțeles. Cadrul didactic este cel care urmează să decidă unde trebuie pus accentul în acest proces. Logic, cadrul didactic trebuie să fie permanent cufundat în această problemă – cum meritele pot contribui la ameliorarea procesului de formare a personalității elevului. Interesul cadrelor didactice pentru specificul meritologiei nu trebuie să fie doar un episod trecător în cariera lor pedagogică. Scopul constă în formarea unei viziuni care să transcende relativitatea unor puncte de vedere localizate doar didactic.

Pentru a identifica perceperea meritologiei de către cadrele didactice și prestigiul acestei noțiuni în comunitatea acestora, a fost realizat un sondaj la nivelul a 47 cadre didactice aflate într-un stagiul de formare continuă. Astfel, pentru 87% din acești reprezentanți ai comunității educaționale, noțiunea de meritologie este una de noutate. De fapt, în opinia lor, meritologia nu reprezintă decât o alternativă a obținerii sau formării de competențe. Important ni se pare faptul, în acest context, că meritologia ajunge să postuleze existența unui referent pentru situația când elevul obține anumite performanțe.

Putem să apreciem, de asemenea, că dintr-un șir de unități lexicale care desemnează meritul, cum ar fi *superioritate personală, rezultate muncite, privilegiul talentului, competență demonstrată, indicator al superiorității, suveranitatea celor mai buni*, cadrele didactice au optat, în special, pentru varianta *superioritate personală* (circa 59%). Trebuie să remarcăm și faptul că majoritatea (circa 76%) nu au fost de acord cu afirmația că

„fiecare primește după merit”, argumentând, în special, prin factorii sociali, și nu cei pedagogici (inegalitatea socială bazată pe relații de diferit ordin). Cea mai grea sarcină a cadrelor didactice este, în opinia celor implicați în sondaj, să „pună în acord efortul elevului cu rezultatele sale”, deoarece efortul este partea ascunsă a aisbergului, el poate doar să fie intuit prin raportarea la rezultate.

La întrebarea dacă meritologia este un mit, cadrele didactice au răspuns negativ, argumentând prin faptul că evaluarea, în forma ei actuală, este un instrument valid de constatare veridică a rezultatelor elevilor atât în raport cu sine, cât și în raport cu ceilalți. Doar circa 21 % au acceptat ideea că *nereușitele în viață sunt un rezultat al faptului că, fiind elevi, aceste persoane nu au profitat suficient de sistemul educațional*. Viziunea oferită de subiecții investigați în raport cu cea mai prestigioasă realizare intelectuală a timpului – *meritul cunoașterii* – este una contradictorie, discuția axându-se, în temei, pe opoziția *cunoaștere-competență*: care prevalează, care este mai importantă pentru viață, care este mai ușor de dezvoltat sau de format. Cu alte cuvinte, dacă vei sfârși ca un om sărac și marginal, aceasta este rezultatul direct al faptului că *nu ai profitat* de sistemul corect de educație care ți-a oferit șansa progresului pe care tu ai refuzat-o. Astfel, în această paradigmă, rolul școlii este acela de a conecta talentele individuale și randamentul elevilor cu ocupațiile adulte adecvate fiecărui individ. Paradigma meritocratică este una dintre cele mai originale din mai multe motive:

- *Fiecare dintre noi are impresia că el merită;*
- *Fiecare dintre noi tinde să își aroge întru totul meritele pentru succes;*
- *Fiecare este sedus de ideea că prin forțele lui va reuși.*

Egalitatea de șanse este un concept în jurul căruia gravitează multe dintre reformele în educație. Totuși această egalitate de șanse a fost tradusă în „egalitate de acces”, mai puțin ca „egalitate de rezultat”. Or, elevii intră la școală, dar ei intră de pe poziții inegale, uneori decalajele de ordin material fiind destul de mari [92].

Ceea ce este bun de păstrat din meritocrație este impulsul de a da tot ce putem, însă trebuie abandonată senzația că, dacă avem succes, atunci meritul ne aparține în totalitate și avem drepturi depline asupra lui. Ce mai trebuie eliminat este și sentimentul de superioritate, pe care îl conferă

subit o anumită poziție sau averea, față de cel alături de care am muncit, dar care a rămas în urmă. Pe măsură ce noi am tot crescut în propriii noștri ochi, valoarea morală și umană a celui alt a tot scăzut, până când a devenit aproape nulă [96].

Dezvoltarea economică, înalta tehnologie, creșterea diviziunii muncii sunt realități de necontestat. În aceste condiții depistarea talențelor, a copiilor și tinerilor cu potențial biopsihosocial devine un imperativ major. Pentru a detecta și a cultiva aceste talente, școala se impune în mod evident, și expansiunea spectaculoasă a educației prin școală care a explodat în ultimele decenii este considerată ca fiind *arma cea mai eficientă* în ceea ce ultimii au numit efectul „războiul talențelor”. Prin urmare, afirmă M. Duru-Bellat, avem de-a face cu triumful meritologiei școlare, *ca ideal modern și progresist*, modern, căci posturile sau funcțiile în societate sunt ocupate pe baza certificatelor școlare; progresiste, căci certificatele vor rezulta numai din talentul indivizilor și nu din influența mediului lor social de origine [Apud 51, p. 150].

După cum afirmă Tenret E. „*O societate va fi meritocratică dacă competențele școlare determină poziții sociale pentru fiecare în funcție de meritul școlar*” [Apud 51, p. 156].

Pentru mai multă claritate, trebuie să concretizăm ce înseamnă a fi merituos în școală. Se pot inventaria câteva poziții ale elevului care merită să fie recompensat: învață zilnic, participă la activități în diverse domenii, obține note/calificative remarcabile la evaluări, trece cu succes probele examenului de capacitate, are rezultate bune la nivelul disciplinelor școlare, depune efort, deci *muncеște pentru a învăța*, pentru a achiziționa cunoștințe stabile. Acești elevi conștientizează faptul că reușita lor depinde de atitudinea pe care o etalează față de școală, față de învățătură, acești elevi sunt valorizați de către profesori. Cele două componente principale ale meritului, munca și competențele, se regăsesc în probele de evaluare sau de selecție școlară [Apud 51, p. 157].

În opinia autorului, meritocrația școlară poate fi tradusă foarte simplu prin sintagma „învățământ egal selectiv”. Toți elevii sunt egali în fața educației, cu condiția să fie dotați, să aibă capacități în baza cărora să fie selectați, să merite să fie selectați [Ibidem, p. 176].

Din perspectiva ideilor meritologice, *meritul școlar* este și trebuie să fie convertit în *valoare socială*, ca efect compensator. Principiile liberale promovează ideea de merit ca suport al oricărei recunoașteri școlare, profesionale, sociale. Meritul este recunoscut și consacrat prin competiție, prin selecție, prin clasificare, prin evaluare. Cei mai buni trebuie promovați, cei ce demonstrează /probează merite trebuie recompensați [Ibidem, p. 181].

Existența unei legături strânse între diploma școlară și devenirea socială este în bună măsură demonstrată, afirmă M. Manolescu [Apud 51, p. 183]. Relația cauzală dintre diploma școlară și poziția socială este recunoscută și oarecum acceptată. *Există un efect clar al educației asupra poziției sociale a individului*. Cercetările arată că există un *efect net* al educației asupra remunerării individului, inclusiv asupra poziției sociale ocupate.

În aprecierea meritelor unui elev trebuie să avem în vedere, pe de o parte, dotarea ereditară, iar pe de alta, munca, efortul și rezultatele acestuia. Însă în multe cazuri profesorii ignoră înzestrarea elevului, capacitățile sale, dotarea sa, rezumându-se la aprecierea efortului depus în context școlar, a muncii acestuia. Prin urmare, succesul sau eșecul școlar sunt uneori puse îndeosebi pe seama factorilor care țin de motivație, de angajament etc.

În societatea postindustrială competențele, cunoștințele, intelectul devin capitalul fundamental. În această societate e mai greu să-ți faci carieră dacă nu ai studii de calitate. Învățământul meritologic este certificat prin diplome, atestate etc., care deschid calea spre obținerea unei munci prestigioase.

Din această perspectivă, considerată de bun-simț pentru școală, orientându-ne spre o direcție angajată în problemele educației, valorificând informațiile și argumentele acceptabile unei construcții formative eficiente, mai mult sau mai puțin „sănătoase”, putem schița o variantă posibilă de tehnică educațională, sub titlul SARS. Această tehnică presupune ca elevul să învețe în baza următorului demers: să privească, să vadă problema de „sus”, cuprinzând un spațiu cât mai larg, dar, în același timp, să nu piardă detaliile (S); să *analizeze* problema profund și rațional prin imaginație și creativitate și să genereze noi soluții pentru problema

dată (A); să analizeze *realitatea* concretă în care se încadrează problema respectivă (R); să formuleze acțiuni concrete de *soluționare* a problemei în baza viziunii sale (S).

Această nouă tehnică meritologică reprezintă o poziționare intelectuală față de învățarea școlară, implicând o apreciere mai mică sau mai mare a capacităților elevilor și provocând, până la urmă, dorința de a învăța. Această interpretare leagă procesul educațional de practicile sociale, urmând linia formativă a trainingului sistematic, preluând, de fiecare dată, mecanismul meritologic dezvoltativ.

Astfel, pornind de la young-ism și simplificându-i concepțiile, școala poate oferi elevului șanse reale *de a învăța cu sens*, demonstrând că tehnica SARS este una utilă social, dovedind o raționalitate pragmatică întru totul compatibilă cu orientările actuale ale școlii spre eficiență și calitate. Nu vorbim despre o răsturnare de perspectivă care să prefigureze costuri suplimentare în educație, ci de o abordare specifică, prin mutarea accentului pe coerența internă a activității mintale a elevului.

Regulile meritologiei

Conform cercetătorilor [123], competențele și realizările sunt baza promovării oamenilor, indiferent de origine, statut social, bogăție sau putere. În felul acesta, regulile meritologiei pot fi următoarele:

- ✓ Concurența individuală sănătoasă;
- ✓ Egalitatea posibilităților, a șanselor;
- ✓ Regula competenței;
- ✓ Regula calificării superioare;
- ✓ Regula superiorității personale și emoționale;
- ✓ Aprecierea interpersonală;
- ✓ Regula onestității și raționalității;
- ✓ Regula fiecăruia după merit.

Așa stând lucrurile, putem întrezări deja schimbări profunde în însăși fenomenul educațional. Intrăm deja în straturile mai adânci ale unei viziuni despre meritologie ca un factor de reușită școlară, prin stimularea practicilor de competiție pozitivă și gândire rațională. Efectul, evident, al reîntoarcerii la meritul personal este vizat de contemporaneitatea mișcării

spre o viață mai bună, singura ce merită trăită cu adevărat și pentru care merită să te lupți cu condițiile vieții prezente. O astfel de tratare intervine dintr-un motiv sau altul ori de câte ori se constată existența unei necesități sociale.

Insistând asupra acestei teme principale, dar și complementare, de factură pedagogică, căutarea unor soluții formative ne-a condus spre elaborarea unei reprezentări structurale a meritului ca fenomen socio-pedagogic, expusă în figura de mai jos.

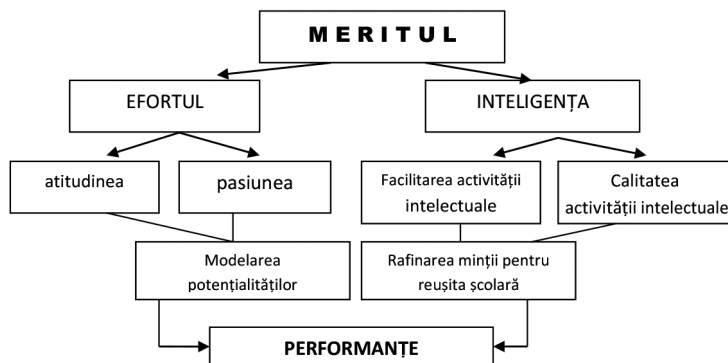


Fig. 2. Structura meritului școlar

6. ELITOPEDAGOGIA – O RE-DIRECȚIE ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

Rezumat: *Elitopedagogia este o direcție revizuită în științele educației, educația de elită fiind un tip de educație superioară calitativă, incluzând copii cu un intelect înalt dezvoltat, din diverse clase sociale.*

Din punct de vedere dialectic, elita este o formă conținutul căreia este elitatea, iar vectorul de dezvoltare este calitatea. Elita deține primatul în toate unde este concurență și producerea calității. Accentul se pune pe ideea „A studia mai puțin, dar a învăța mai mult”.

Onestitatea la nivel superior este garantul succesului meritologiei. Iar efectul de prestigiu personal al elevului este din ce în ce mai prezent în dezbatere. În acest context, meritologia este elita viitorului, iar secolul XXI este numit secolul personizării. Principiul personist constă în afirmarea persoanei în totalitatea egalității de șanse și este scopul existenței umane. Personazirea înseamnă a avea o mentalitate de creștere, care încurajează efortul ce conduce la învățarea adevărată.

Mișcarea spre elitaritate începe în adâncurile conștiinței individuale, când spiritul tinde să se deosebească pe fondul general.

Experiența ilustrează că elita se formează în condiții destul de severe: o disciplină severă și o încărcătură de învățare destul de mare. Predarea tuturor obiectelor de învățământ este la un nivel înalt de dificultate.

Cuvinte-cheie: *elită, elitopedagogie, educație elitară, educație de elită, personizare, principiul personist, elitologie, elitizare, elititate, mentalitate de creștere, calitatea personalității, elita competențelor, grit*

xxx

Summary: *Elitopedagogy is a revised desire in the sciences of education, elite education being a type of qualitative higher education, including children with a highly developed intellect, from various social classes.*

From a dialectical point of view, the elite is a form, the content of which is the elite, and the development is the quality. The elite holds the lead in all where there is competition and quality production. The emphasis is on the idea of „Studying less, but learning more.”

Honesty at a higher level is the guarantor of the success of meritology. And the personal prestige effect of the student is more and more present in the debates. In this context, meritology is the elite of the future, and the 21st century is called the century of personification. The personistic principle consists in the affirmation of the person in the totality of equal opportunities and is the purpose of human existence. Characterization means having a growth mentality, which encourages the effort that leads to true learning. The movement towards elitism begins in the depths of individual consciousness, when the spirit tends to differ on the general background.

Experience illustrates that the elite is formed in quite severe conditions: a severe discipline and a fairly high learning load. Teaching all subjects is at a high level of difficulty.

Keywords: elite, elitopedagogy, elite education, elite education, personification, personistic principle, elitology, elitization, elitism, growth mentality, personality quality, elite skills, grit

Formarea elitelor

Conceptul de elită este ambivalent: el se referă atât la persoanele considerate ca fiind cele mai bune sau cele mai remarcabile într-un grup, cât și la persoanele care, într-o privință sau alta, ocupă primul loc într-un ansamblu dat. Aceste două accepții ale elitei pot intra fie într-un raport de juxtapunere, fie într-unul de opoziție.

În societățile care se vor democratice, egalitatea a devenit o valoare dominantă. Egalitarismul este atât de adânc ancorat în spirite, încât, de fiecare dată, egalitatea e presupusă a fi justă, în timp ce inegalitatea trebuie să fie justificată. Aspirațiile către egalitate foarte larg răspândite se bazează pe trei principii, care, în ambiguitatea lor, sunt parțial contradictorii. Primul este cel al meritului: el vizează egalitatea de tratament și pretinde o retribuție adecvată meritului dovedit. Al doilea este principiul distribuirii: el implică satisfacerea rezonabilă a nevoilor considerate ca fiind acceptabile într-o anumită societate, într-o epocă dată. Cel de-al treilea este principiul solidarității: el se referă la preservarea legăturii sociale, pe care niște inegalități excesive ar pune-o în pericol. Principiul satisfacerii generalizate a nevoilor considerate ca fiind „normale” și cel al preservării prioritare a

legăturii sociale impun niște criterii de apreciere izvorâte dintr-o logică a nivelării sociale. Ele nu agreează câtuși de puțin ideea unei elite care să se detașeze de masă. Principiul retribuiri echitabile a meritului ține de o logică opusă. Pe el se fondează ideea de meritocrație, ce corespunde întru totul noțiunilor de *exelență* și de *preeminență* a celor mai buni.

Tentați de maniera în care cercetătorii abordează meritocrația, ajungem în mod evident să constatăm că orice ansamblu social de o oarecare anvergură include niște persoane care conduc și altele care se supun mai mult sau mai puțin docil directivelor date de primele. Democrația în sensul guvernării „poporului prin popor, de către popor” ține de ideea socială. Totuși, poate fi considerat ca democratic un regim bazat pe competiția liberă a elitelor pentru sufragiile populației. Chiar și aceste elite pot fi numite democratice, atunci când nu presupun un acces prea dificil și rămân supuse unor mecanisme de control. Însă accesul în elită nu este niciodată complet egalitar: fenomenele de reproducere socială fac echitatea șanselor în mare parte iluzorie [94, 4,11, 101, 72, 128, 148, 104-108 etc.].

În limbajul curent se folosește singularul *elită* care trimite la existența unei elite unice ce reunește toate persoanele importante din politică, administrație, armată, cultură, educație și știință. Însă alții preferă utilizarea pluralului *elite* cu gândul la funcționarea mai multor grupuri elitare aflate sau nu într-o oarecare competiție pentru putere și privilegii: elitele politice, elitele din administrație, elitele intelectuale și culturale etc.

Cercetătorii prezintă cum se formează elitele în țările dezvoltate ale lumii, pentru a observa efortul educațional ce se depune pentru formarea elitelor, întrucât acestea sunt generatoarele know-how-ului societății secolului XXI, sunt cele ce împing înaintea frontiera cunoașterii umane și contribuie la dezvoltarea a ceea ce s-a încetățenit a se numi *progresul societății omenești* [31, p. 49]. De zeci și sute de ani, țările vestice, civilizate, au grijă să își formeze elitele intelectuale în școli speciale care au un grad ridicat de pregătire, mai greu accesibile majorității celor ce promovează învățământul de stat sau particular. Aceste elite, școlite cu grijă, formează schimbul de mâine al țării respective în structurile politice, dar și guvernamentale, în economia și cultura națiunii respective. Și, dacă astăzi a

devenit o axiomă faptul că știința, deci noul în cunoașterea naturii, este factorul fundamental al dezvoltării economicului, această grijă pentru formarea elitelor apare naturală, nu doar patriotică sau de natură politică. La o economie globală care se dezvoltă sub ochii noștri, este normal să se dezvolte și o piață care cere un număr cât mai mare de tineri excelent pregătiți, încă din primele clase de liceu. Există tot felul de modele naționale de educație consacrate formării elitelor. Clasamente ale diferitelor teste internaționale, care se desfășoară în zeci de țări la discipline fundamentale ale învățământului preuniversitar, au ca scop principal selecționarea unor elite din rândul unei populații școlare cât mai numeroase și cât mai performante posibil. Înainte de a frecventa licee de prestigiu, colegii și universități de top ale lumii, producția de elite a unei țări devine decisivă, încă de la clasele gimnaziale, deci în jurul vârstei de 14 ani [Ibidem, p. 49].

Merită subliniat faptul că, în a doua jumătate a secolului 19, Japonia și România au trecut direct de la structuri feudale la instituții moderne occidentale, dezvoltând cu precădere învățământul. Mai mult, elitele japoneze și-au adus țara pe locul doi în lume, după SUA, iar în India elitele și-au împins țara spre civilizația occidentală prin dezvoltarea prioritară a învățământului, științei și tehnologiei. India a ajuns astăzi o putere nucleară, constructoare de rachete balistice, creatoare de tehnologii noi performante; de exemplu este pe locul patru în lume în industria de soft – programe pentru calculatoare electronice [Apud 31, p. 56]. Se promovează un învățământ egalitarist, nu elitist, în numele globalismului, europenismului, ultimelor teorii ale educației sau ale diferitelor modele sau idei novatoare.

Spiru Haret ne atrăgea atenția: „Așa cum este astăzi școala, așa va fi și țara mâine!” Iar Ortega y Gasset, filozof spaniol al istoriei și culturii, susținea că „o societate modernă este creată de elite, elita intelectuală a țării respective” [Apud 31, p. 68].

Unii oameni sunt dotați cu o inteligență nativă, alții cu mai puțină sau deloc. De aici a apărut motivarea teoriilor că ceea ce natura nu a vrut să creeze, poate fi impus prin măsuri artificiale. Deci, prin legi, care să stabilească egalitatea între oameni. Natura, însă, a refuzat unicitatea, egalitatea și a ales diversitatea lumii care a asigurat perpetuarea, dezvoltarea. Pentru

a pătrunde într-un job de vârf, în guvern, într-o societate particulară națională sau transnațională, sau pentru a deveni cadru didactic universitar, condiția scrisă, dar mai ales nescrisă, cere să fi absolvent al unei școli de elită [31, p. 73].

Elitopedagogia

În aria acestor reflecții, elitopedagogia poate fi o altă nouă direcție în științele educației. Ea poate studia geneza formativă a personalității talentate, procesul autoeducației ei și a acelor sisteme pedagogice care îi permit să-și descopere începutul creativ [99, p. 263]. *Educația elitară* este un tip de educație superioară calitativă, având un *caracter deschis*, incluzând copiii cu un intelect înalt dezvoltat, din diverse clase sociale. Spre deosebire de *educația elitară*, *educația elitistă* este pentru un cerc restrâns, destinată pentru cei din familii asigurate, social superioare, ca un *sistem închis*.

Educația secolului XXI trebuie să aibă un caracter umanitar-cultural, elita cunoștințelor devenind un hegemon al societăților informaționale. Or, educația de calitate conduce la apariția unei elite de calitate, *elită* însemnând aici cei care *crează noi valori*. Elita școlară fiind, în acest sens, ceea ce însumă în sine tot ce este cel mai valoros, cel mai bun. Elita nu este un domeniu al privilegiului, dar o sferă a datoriei: elita are mai multe datorii, decât drepturi. Omul elitei este omul științei, iar elevul elitei este elevul cunoașterii [115, p. 16]. Sarcina principală a principiului meritologic în educație este de a aduce sistemul educațional în corespundere cu *concurența internațională*. Idealul societății informaționale este de a *merita pe dreptate* (recunoaștere profesională, poziție socială, stare materială etc.), iar orientarea principală afirmă că este imposibil de a face o bună carieră, fără a avea o educație bună. Acest fapt reflectă o neegalitate, însă dreaptă.

Educația elitară

Educația elitară este analogia unei calități superioare, care acționează asupra a tot ce este cantitate și determină prin superioritatea ei alte calități. Din punct de vedere dialectic, elita este o formă, conținutul căreia

este elitatea, iar vectorul de dezvoltare este calitatea. Anume prin această triadă (formă, conținut, dezvoltare) elitologia încearcă să descifreze codul unei personalități aparte. Elita este deci o superioritate în calitate, aceasta este o calitate care are o influență asupra cantității și asupra altor calități subsecvente (de nivel mai jos). Elita deține primatul în toate unde este *concurrentă* și producerea calității. Dar acest primat pozițional este efectul, nu cauza calității [Apud 119, p. 49].

Elitatea este formată primar în copilărie. Tendința spre ce e mai bun este pusă în om de la naștere. Elitatea reflectă, până la urmă, cunoștințele ce dezvoltă demnitatea personalității noastre. Misiunea elitei constă ca persoana să fie cu adevărat cea mai bună și să-i facă și pe ceilalți mai buni.

Orientarea educației în actualitate se bazează pe sloganul „Școli care gândesc și națiune care învață”. Pentru a asigura acest lucru, este nevoie de reducerea conținutului materialului în programele de învățământ cu menținerea timpului pentru învățare în vederea însușirii mai profunde și mai temeinice. Învățarea trebuie să fie conștientă, să furnizeze cunoștințe și competențe utile pentru viață [113].

Dacă elevul este *deștept (D)*, *inteligent (I)*, *creativ (C)* și depune un anumit *efort (E)* – *principiul DICE* – el trebuie și va primi tot ceea ce merită. Acest elev trebuie să lucreze independent, permanent și să se afle într-un proces de concurență, care ajută dezvoltarea. Elevii talentați, deștepți, harnici merită aprecieri pe măsură. Cu cât elevii se ridică în ierarhia meritologiei, cu atât ei colaborează mai activ cu elevi mai deștepți, mai instruiți, mai interesați și astfel ei tind să ajungă nivelul acestora. Ei devin puternic motivați. Pentru realizarea principiului meritologic în școală este nevoie ca elevii *să fie cinștiți, onești, meditativi, dar și gata de a fi criticați*. Onestitatea la nivel superior este garantul succesului meritologiei.

Indispensabilitatea școlii astăzi este un fapt real, aceasta fiind instituția care a valorificat și valorifică potențialul și meritele personale ale elevilor, asumându-și acest rol și pe care îl îndeplinește mai bine sau mai puțin bine. În mentalul omenirii este impregnată ideea potrivit căreia viața fără școală nu se poate. Aceasta a devenit cea mai mare *religie a omenirii*. Iar efectul de „prestigiu personal” al elevului și „prestigiu instituțional” al școlii este din ce în ce mai prezent în dezbateri, în analize, în documente

de politică și strategie educațională [Apud 51, p. 18].

Noua personalizare

Meritologia este elita cunoștințelor, este *standardul superior al calității*, iar secolul XXI mai este numit și *secolul personalizării*, adică a ceea ce stă în fiecare din noi ca persoană, ceea ce este de nebiruit în noi. Și fiecare primește după merit și doar ceea ce este al său. Meritologia este elita viitorului.

Educația elitară se prezintă ca o *elitare sistematică orientată a persoanei* în baza actualizării ei creative. A ne imagina viitorul fără educația elitară de azi, care creează un nou *personism*, este greu sau chiar imposibil, deoarece într-o societate actuală poate supraviețui doar acela a cărui sistem social și economic este construit optimal din punct de vedere al progresului științific.

Putem susține deci că într-o perioadă de timp bine determinată esența *principiului personist* în educație constă în afirmarea persoanei în totalitatea egalității de șanse și este scopul existenței noastre, toate celelalte aspecte ale vieții și activității omenești clarificându-se astfel în a fi mijloace prin care se realizează acest scop. Ierarhia valorilor se stabilește la modul personal în funcție de contribuție, deci meritul pe care slujirea acelei valori susține afirmarea persoanei umane [48, p. 8].

Identificarea personalizării, ca adevărată constantă a diversității educaționale, încearcă să evedențieze, în orice situație, cea mai înaltă competență posibilă apersoanei și în cât mai multe zone posibile. Dezvoltarea în fiecare elev a abilității de a aborda cunoștințele într-un mod critic și meta-cognitiv personizate este un obiectiv fundamental în concepția modernă a educației. Scopul personalizării este de a îmbunătăți potențialul cognitiv al elevului, istoricul personal, inteligența, sensibilitatea și abilitățile, ceea ce caracterizează fiecare individ ca persoană, pentru a realiza o formă de excelență cognitivă, dezvoltând toate atitudinile, abilitățile și talentele care sunt unice pentru el. Rezultatele și obiectivele învățării vor fi, prin urmare, diferite pentru fiecare elev și nu va fi posibil să se stabilească la începutul procesului de învățare.

Personizarea înseamnă folosirea unei game largi de strategii pentru a îmbunătăți imaginea personală a elevului, inteligențele, sensibilitățile și abilitățile care caracterizează fiecare elev, pentru a obține o formă de exce-

lență cognitivă care să-i dezvolte cel mai bine abilitățile și competențele. Personalizarea își propune să ofere tuturor aceleași oportunități de învățare, dezvoltând abilități metacognitive de auto-reflecție, conștientizare, auto-învățare și îndrumare socială. Personalizarea este punctul de echilibru între caracteristicile specifice ale culturii și apartenenței individuale, între procesul de învățare personal și construcția socială a cunoașterii, ea se bazează pe recunoașterea diferențelor ca valoare. Personalizarea înseamnă a avea o *mentalitate de creștere* [Apud 16]. Mentalitatea de creștere este un semn al personalizării, o abordare valorificată din ce în ce mai mult, al cărei scop este să pună elevii în poziția *de a-și controla propria învățare*. Este o abordare ghidată de predarea inovativă și susținută de unelte care reglează viteza învățării în funcție de nevoile elevului, potrivește instruirea cu preferințele elevilor și aliniaza educația la interesele elevilor. O mentalitate de creștere implică următoarele elemente importante: a) o concentrare deliberată pe a obține creștere versus cunoaștere, indiferent la ce lucrează elevii; b) credința elevilor că ei au abilitatea de a atinge obiectivele prin schimbarea modului în care abordează noi experiențe de învățare; c) efort îndreptat în direcția potrivită, când elevul persistă în atingerea obiectivelor academice; d) căutarea și acceptarea de noi provocări, deoarece mentalitatea de creștere încurajează efortul care conduce la învățarea adevărată.

Desigur, într-o perspectivă netradițională, în învățarea personalizată este vorba despre identificarea puterilor și slăbiciunilor fiecărui elev. Nu este despre faptul că un elev știe una sau alta sau că este isteț sau nu; este despre cunoașterea talentelor și provocărilor unice ale lui. Ca rezultat, elevul ajunge să vadă lipsurile în abilități și ariile de slăbiciune ca pe ceva ce poate fi învins. Aceasta merge mult către a îndepărta stigmatul eșecului și către încurajarea elevilor să accepte provocări care îi vor face cu adevărat să crească. Îi ajută, de asemenea, pe elevi să înțeleagă și să accepte că fiecare dintre colegii lucrează la un nivel diferit – și asta este în regulă, deoarece ei toți lucrează asupra a ceea ce au nevoie să lucreze.

Elitologia pedagogică

Integrarea științelor și apariția noilor discipline este un proces activ,

metodele și concepțiile unei discipline fiind euristice în rezolvarea unor probleme apărute în fața altor discipline [Apud 103]. Anume o asemenea disciplină complexă este *elitologia*, generată de politologie, filosofie socială, sociologie, istorie generală, psihologie socială, culturologie. Elitologia presupune, în sens larg, diferențierea și ierarhizarea existenței, ordonarea, structuralizarea și evoluția ei. Se bazează pe teoria generală a sistemelor.

Elitologia pedagogică este stratul superior în sistemul educației, având funcții deosebite, legate de sistem în general, de elaborare a valorilor și normelor, care asigură funcționarea sistemului, dezvoltarea lui, orientarea spre mișcarea într-o anumită direcție. Elita în educație este acea grupă referențială la valorile căreia se orientează tot sistemul. Există anumite legități ale elitologiei – legități ale structurii, legități de funcționalitate, de dezvoltare. Ашин Г. afirmă că *educația elitară și elitopedagogia* sunt părți componente ale elitologiei ca știință. Personalismul studiază personalitatea elitară care este sensul suprem al civilizației, care poate ieși în afara posibilităților sale, să se înalțe deasupra lor. Caracteristica principală a ființei umane este faptul că ea este nemulțumită de sine și tinde spre depășirea limitelor sale. Personalismul tinde să creeze o pedagogie care are drept scop trezirea și dezvoltarea straturilor personale ale omului, stimularea, autoînălțarea persoanei, elitizarea sa, adică *elitopedagogia*. Elita adevărată este aceea care nu este cauzată de o întâmplare, ci este o elită a meritului, a minții, instruirii, superiorității intelectuale și morale, erudiției, potențialului creator.

În legătură cu aceste idei, este interesantă *concepția platoniană* referitoare la educația elitară. În primul rând, el sublinia rolul deosebit al pedagogului în educație, care trebuie să întrevadă în elevii săi talentele. Propunând elevilor anumite sarcini, în temei *difcile*, pedagogul trebuie să urmărească predispozițiile naturale ale copiilor și să le dezvolte pe acelea care cel mai bine servesc binelui general. Un rol principal îl joacă formarea elitelor, viitorilor conducători. Deși viziunile filosofului sunt aristocratice, trebuie să menționăm că acest criteriu nu presupune bogăția sau proveniența, ci calitățile morale și intelectuale. Acest *selectorat* trebuie să fie principial, chiar dacă copilul s-a născut cu un amestec „de fier și aramă”, pedagogul nu trebuie să manifeste prea multă indulgență față de el, dar

să procedeze astfel cum permit predispozițiile sale naturale, adică să fie inclus în rândul „meșteșugarilor” și a „agricultorilor”, iar cei născuți cu un amestec „de aur și argint”, trebuie să fie apreciați. Pregătirea pedagogului pentru a se dezice de sentimentele și simpatiile personale demonstrează calitățile morale ale lor, lipsa protecționismului, nepotismului. În procesul educațional trebuie dezvoltate, crescute potențialitățile înnăscute ale elevilor [Apud 103].

Aprofundând considerațiile de mai sus, putem aminti că Карабущенко П. А. analizează elita într-un cadru tridimensional, ca elită–formă; elitaritate–conținut; elitizare–proces de dezvoltare a capacității elitariste [Apud 117]. Geneza elitei este complexă. În politică se numește recrutarea elitelor; la funcționari aceasta este politica de cadre și avansarea în carieră; în cultură și știință –realizarea potențialului creativ al personalității. Latura procesuală a genezei elitei presupune *unitatea elitei ca formă, a elitarității ca conținut și a elitizării ca proces continuu al dezvoltării calității elitare.*

Deoarece elita este un grup de oameni care au capacități deosebite, care le oferă anumite priorități și îi deosebește de ceilalți, anume calitățile personale determină indicii statutari ai acestui grup. *Mișcarea spre elitaritate* începe în adâncurile conștiinței individuale, când spiritul tinde să se deosebească pe fondalul general. La început apare necesitatea de a se autoexprima pe sine, a intensifica individualitatea sa și a deveni o personalitate complexă. Începe să apară elitaritatea (demnitatea). Astfel, potențialul candidat la elită anunță „pretențiile” sale de a deveni elită. Primind aceste semnale despre superioritate, ceilalți apreciază propunerea de elitaritate și formulează un „răspuns” elitar, adică acceptă sau nu pretenția la elită. Primind un răspuns afirmativ (recunoașterea), personalitatea îmbină elitaritatea interioară cu cea exterioară și primește statutul de elită. Subiectivul se îmbină cu obiectivul ca, după calitatea sa, să devină superior celui care a fost anterior. Ulterior, poate să devină *lider* (recunoaștere în aspect social) [Ibidem]. Astfel, elitaritatea poate fi interpretată ca un atribut al recunoașterii exterioare a elitei în calitate de superioritate reală. Adică elita apare atunci când se „întâlnește” *elitaritatea* cu *elitatea*.

Pentru a deveni elită trebuie să demonstrezi că *tu ești un ales*. Nu toți

cei mai buni sunt elită și nu toți care fac parte din elită sunt cu adevărat cei mai buni. Cel mai bun nu întotdeauna este *ales* (nu întotdeauna primește *recunoaștere* și *un statut superior*), dar toți cei *aleși* se consideră și cei mai buni (fie și prin trăsăturile formale).

Elitologia educației are o problemă importantă de rezolvat – *problema calității personalității* [117]. Codul elitei este un program genetic de dezvoltare și menținere a calității elității și include un cifru ce deosebește personalitatea respectivă de restul. *Codul dedezvoltare a elitei* include: voința–moralitatea–intelectul–creativitatea–recunoașterea–statutul social. Doar perfecționarea pe etape a acestor calități duce spre o reală elită și includerea în elită. Dacă descifrăm elementele codului elitei, atunci obținem:

1. Voința: capacitatea de a se autoconduce; autodisciplină: *tu trebuie, tu ești obligat*; libertatea ca manifestare a activității personalității; capacitatea de autoorganizare a activității sale; capacitatea de a se axa pe principal; capacitatea de a rămâne așa cum este, indiferent de influența altora; permanență și sistematicitate în rezolvarea problemelor.

2. Moralitatea: respectarea regulilor general-umane ca un plan minim a desăvârșirii morale; a ridica permanent cerințele față de sine; păstrarea cinstei personalității ca demnitatea spiritului; umanism și jertfirea de sine; formarea eticii perfecțiunii spirituale (a-și fi propriul judecător); a avea un comportament corect față de cei care se află mai jos.

3. Intelectul – predispoziție spre învățare și necesitatea autoînvățării; dezvoltarea gândirii independente; a vedea ceea ce nu văd alții și a cuprinde dialectic totul; gândirea critică; sistematicitatea cunoștințelor; profunzimea cunoașterii; claritatea gândirii și expunerea noilor idei.

4. Creativitatea – actualizarea începutului activ (pasiune); competența de a organiza efectiv activitatea; autonomie perfectă; orientarea spre absolut nou, capacitatea de a rezolva original problemele și a duce lucrul la bun sfârșit indiferent de orice; a fi autocritic și a reacționa adecvat la critică; capacitatea de a nu accepta o viziune străină, impusă din exterior; capacitatea de a gândi într-o situație la limită. Creativitatea devine un sens al vieții [Ibidem].

5. Recunoașterea – formarea unei atitudini corecte și pozitive; adre-

sarea cu dvs. ca atitudine; autoritate (adresarea cu dvs. în absența dvs.); mențiuni; capacitatea de a obține alte elități din propriul statut de elită. Acest cod al elitei a fost elaborat în baza unor gânditori din trecut (Kant, Platon, Confucius etc.).

În elite este importantă *concentrarea cantității calității superiorității* [117]. *Elita este calitatea care s-a impus prin demnitate*. Prin concentrarea permisivă a calităților elitologice și îmbinarea lor cu mediul înconjurător social rezultă capacitatea de a influența mai mult timp asupra personalității, generând în ea schimbări conforme cu spiritul ei. Aceste limite permit trecerea elitei în lideri.

Coeficientul de acțiune folositoare caracterizează eficiența sistemului elitelor. Elita mai mult oferă, decât folosește resurse. Coeficientul de utilitate [Ibidem].

Problema se pune cui și pe ce bază să i se dea o educație de calitate, care îl fac pe om o persoană de elită. Școala rămâne a fi una dintre sursele de selecție a elitelor. Sarcina școlii este de a contribui la generarea meritologiei. Misiunea școlii trebuie să reiasă din ideea ei de bază – formarea personalității, calificată social ca potențial subiect al elitei (științifice, culturale, manageriale). Școala de elită este cea școală care pune accentul pe calitățile personale, pe superioritatea personalității; școala elitară este cea școală care pune accentul pe superioritatea de statut în rezultatul ierarhizării [120]. Școlile de elită se apreciază în baza calității educației, iar școlile elitare după superioritatea financiară. Școlile de elită se conduc de *principiul meritologic*, școlile elitare – de producere a elitelor care deservesc anumite interese.

Actualmente se vorbește despre o *educație inclusă*, care presupune dezvoltarea capacităților individuale ale fiecărui elev. Nivelul superior al educației este elitatea.

Conform lui A. Samoilă, o primă întrebare este cea referitoare la elită în general, la ce înseamnă aceasta, iar răspunsurile au fost preluate din concepțiile lui V. Pareto, E. Shils, W. Mills, G. Mosca și, într-o măsură mai redusă, R. Michels. Prin mijlocirea elitei, ca model abstract, sau prin fenomenul elitismului se poate purcede la explicarea societății umane sau a ființei umane complexe. Elita implică: indivizi umani (raționali sau irați-

onali, inteligenți sau nu, bogați ori săraci etc.); relații de sub/supraordonare sau colaborare între acei indivizi; relații realizate pe baza unei selecții nu „naturale”, biologice, ci artificiale, sintetice, având în vedere anumite criterii, în funcție de care se realizează o departajare între indivizi; sistem statal și guvernare; relații de putere și coerciție; stratificare socială (verticală sau orizontală) [82, p. 163].

Vorbind de selecție, se remarcă originea latină a termenului *eligere*, ce înseamnă „a alege”, adică a marca și a sustrage din corpul unei societăți sau al unui grup social câțiva indivizi, desemnați să facă parte din această categorie socială superioară. Elita poate fi înțeleasă, într-un mod cu totul general, prin raportarea la două dimensiuni: una ce ține de caracteristicile intrinseci superioare deținute de un lucru, acțiune sau persoană, „ce este apreciat într-o activitate ca fiind mai bun, obiecte sau indivizi ale căror performanțe sunt considerate ca fiind superioare mediei clasei sau grupului din care fac parte”; cealaltă referindu-se la un grup social și membrii săi, ce reușesc să facă uz de prerogativele dobândite prin varii mijloace, pentru a administra și gestiona structuri din societate, „grupuri sociale care au monopolizat, într-un fel sau altul, autoritatea și puterea, exercitându-le pe acestea din urmă printr-o formă sau alta de dominație (economică, socială, politică, culturală, ideologică etc.). Una dintre caracteristicile elitei este numărul restrâns de membri, minoritatea în raport cu masa de indivizi majoritară” [82, p. 164]. Acest lucru presupune prezența elitei ca fiind formată din membrii ce au calități superioare mediei, dețin caracteristici morale și intelectuale ce le permit accesul într-o grupare minoritară. Aceste trăsături îi fac să dobândească acel statut elevat sau, prin calea ereditară, statutul respectiv este atribuit persoanei în cauză la naștere; ori o persoană le poate deține pe amândouă. Reprezentantul acestei perspective este sociologul italian Vilfredo Pareto, unul dintre primii teoreticieni ai socialului, care a gândit și scris despre elită. Membrii elitei, în viziunea lui Pareto, sunt indivizi, care, pe bună dreptate și pe baza calităților reale pe care le posedă, reușesc să facă parte din această „clasă” socială. Persoanele care fac parte din elită sunt acolo pe baza „etichetelor” pe care le dețin, anume, a pozițiilor ocupate, iar aceste „etichete” prevăd calități. Referindu-se la elită în general, Pareto este adeptul acordării unor

calificative, note, puncte persoanelor care-și desfășoară activitatea într-un domeniu anume: educație, sanitar, comerț etc., astfel încât, pe baza acestor calificative, să se realizeze o categorie distinctă din indivizii care au avut scorurile cele mai mari. În acest mod, ei se vor evidenția față de ceilalți, considerați mediocri, și vor constitui factori de creștere a productivității și modele de urmat în acea activitate. În sensul sociologiei paretiene, elita „îi cuprinde pe cei care au indicii maximi de capacitate reprezentând o „clasă pozitivă”, adică acea „clasă” care grupează cele mai multe capacități în raport cu titlurile („etichetele”) corespunzătoare” [82, p. 165].

Ajunși în acest punct al analizei, trebuie să menționăm că Shills recunoaște în orice societate un dublet centru-periferie, o structură socială ce marchează relațiile macrosociale de la nivelul societății, aduce în atenție „elita intelectuală” ca formă ce posedă valori superioare, elită ce este singura în măsură a ocupa centrul axiologic, cu alte cuvinte, acea poziție socială prin care poate administra societatea însăși, poate transforma valorile în realizări. Elitele intelectuale „vor trebui așadar să-și asume acel centru axiologic. Când, în societate, se produce fricțiunea la nivelul straturilor culturale, deci la nivelul axiologiei, este un semn al crizei sociale” [82, p. 167].

Concepția paretienă asupra subiectului afirmă că toți oamenii sunt diferiți. Codul genetic, mediul în care se nasc și trăiesc, educația pe care o primesc, felul în care sunt socializați sunt toate elemente care determină formarea oamenilor și totodată îi fac să fie diferiți din punct de vedere fizic, intelectual, emoțional, moral. De la această eterogenitate a așa-numitelor reziduuri pleacă Pareto. Faptul că societatea este eterogenă face ca o circulație între clasele sociale să existe [26].

Sociologul afirmă că felul în care oamenii se grupează și felul în care ei circulă între grupuri se realizează după anumite principii, care capătă statutul de „legi sociologice”. Acestea sunt: *legea elitelor* și *legea circulației sociale*. Prima lege, cea a elitelor, stipulează că atunci când se realizează acest proces de grupare socială, se conturează două grupuri, unul inferior numit masă și cel superior numit elită. Această grupare nu este aleatoare, ea realizându-se în funcție de abilități. Cea de-a doua lege spune că există un proces de circulație între cele două grupuri sociale, întrucât acumu-

larea persoanelor nu se realizează doar în interiorul elitei, ci la nivelul întregii populații.

Potrivit lui Pareto, elita reprezintă o grupare formată din indivizi a căror calitate atinge nivelul cel mai mare de dezvoltare. Astfel elita este caracterizată prin *inteligentă, forță, caracter, hotărâre și capacitate de orice fel*. Trebuie menționat faptul că Pareto consideră caracterul moral al trăsăturilor elitelor fiind un factor care nu se ia în considerare. Repartizarea oamenilor în mase sau elită se realizează prin etichete. O persoană care posedă eticheta de profesor desemnează pe cineva cu abilități pedagogice. Acesta le poate avea sau nu. În cel de-al doilea caz, persoana respectivă, deși deține eticheta, nu are și calitățile pe care aceasta o implică. În viziunea lui Pareto, acest lucru reprezintă o excepție, întrucât o elită este o mărime sociologică de valoare pozitivă. Există o relație direct proporțională între titlul purtat și calitățile ce țin de acest titlu, astfel încât în elite se grupează indivizii care au capacități maxime [26].

Cel mai mare neajuns al teoriei paretiene este faptul că ea se bazează mult pe latura psihologică. Conform lui Pareto, trierea care se face între elite și mase se realizează, în principal, în funcție de însușirile fizice, morale ale indivizilor, de abilitățile și capabilitățile lor. În elite se strâng persoanele cu cei mai mari indici de excelență, iar în mase ceilalți, care nu sunt excepționali în niciun fel. Pareto identifică sistemul social cu cel economic și politic, dar T. Brăileanu consideră că aceasta este o simplificare și o eroare și își impune propriul punct de vedere: „E evident că aceste șanse nu rezultă din însușiri individuale, ci în fiecare caz în raportul dintre individ și mediu. Numai analizând mediul și stabilind categoriile de șanse pe care mediul le oferă individului, putem dobândi forma generală a societății.” Conform lui Brăileanu, elita se compune din indivizii care au avut șansa și mediul propice. Prin schimbările care se petrec în mediul social, se creează oportunități de înaintare pe scara socială. Mediul este un element vital în această abordare a mobilității sociale [23]. Concepția dată este un rezultat al cercetării și analizei societății, ceea ce nu înseamnă că nu i se poate acorda dreptul de a fi aplicabilă și altor domenii, cum este, spre exemplu, educația.

Toate cele spuse până aici ne conduc la ideea că societățile fără elite nu există și în fiecare ordine socială se formează elite în moduri diferite.

Această afirmație a fost dezvoltată de trei autori clasici ai teoriei politice, de care am amintit mai sus: G. Mosca, V. Pareto și R. Michels. Autorii menționați nu doar că au instituit conceptul de *elită* în științele sociale, dar au și dezvoltat o teorie pentru a studia schimbarea socială, care se caracterizează prin următorul principiu: societățile se transformă în măsura în care apar schimbări la clasa conducătoare. Se naște astfel întrebarea dacă mai avem nevoie de elite. Iar răspunsul evident este pozitiv, pentru că democrațiile au nevoie de experți care să lumineze deciziile, dar marea provocare a următorilor ani pentru societățile democratice este ca acestea să se facă din nou credibile și să lucreze pentru binele tuturor, pentru că elitele se legitimează în democrație, în special prin responsabilitatea socială și rădăcinile sale în societate. Fără elite o societate nu poate funcționa, prin urmare și regimurile democratice au nevoie de elite. Este adevărat că cele două concepte sunt în dezacord, dar se influențează reciproc.

Democrația evocă egalitatea iar elita este expresia inegalității. Elitele funcționează ca un element fundamental pentru consolidarea democrației, pentru că ele au capacitatea de a influența diferite organizații și chiar societatea civilă, jucând în egală măsură un rol preponderent în formarea societății în care se integrează. Prin puterea și influența lor, elitele sunt fundamentale pentru stabilitatea și consolidarea democrației, nu doar prin comportament, dar mai ales prin idealurile pe care ajung să le transmită. Astfel, elitele pot transmite aceste valori colectivității și să influențeze cultura publică [87].

Anume din această perspectivă, o sarcină importantă a educației este căutarea și dezvoltarea capacităților potențiale și a talentelor copiilor și tinerilor [111]. În acest context, apare discuția privind aspectele de conținut ale noțiunilor *elitatie-elitaritate*, *elitar-elitism*. Întoarcerea la recunoașterea elității ca pe o forță inovațională a societății, analiza de pe poziția structural-funcțională, culturologică, valorică devine necesară. Nu în zadar, cuvântul *elită* vine din latină *elitus*, ceea ce înseamnă *partea cea mai bună a ceva*.

La începutul istoriei scriptice a omenirii, educația însemna raportarea la elită. Educația dădea oamenilor statutul de ființe de nivel superior, care posedau cunoștințe sacre ale divinității și competențe deosebite. Primul

sistem al educației elitare a fost fondat de Confucius. Acesta era nu doar un sistem de acumulare a cunoștințelor, ci, în special, de autodezvoltare spirituală și morală. Sarcina educației era de a educa un „bărbat nobil”, care a căpătat o educație aleasă și profundă și doar în această bază avea dreptul la a ocupa un post înalt, elită, în stat. Acest drept era verificat în baza unor examene severe și doar în baza rezultatelor acestora omul putea fi admis la un post administrativ. Idealul educației era educarea unui *om perfect, elită*, care tindea spre virtute, cunoștințe, care percepea responsabilitatea sa. Așadar, „bărbatul nobil”, adică omul elitei, este astfel în baza educației sale, a înaltelor calități morale. Și pentru omul simplu erau deschise căile de a ajunge în elita socială, dacă va da dovadă de potențialități înalte, va lucra intensiv, se va manifesta ca o personalitate cu virtute. Acesta a fost primul sistem ce însuma elemente care ulterior a format principiul șanselor egale în educație [112].

În acest context, putem emite părerea conform căreia în societate întotdeauna va fi nevoie de o elită profesională, care va fi un model de înalt profesionalism. Crearea în societate a condițiilor benefice pentru educarea și activitatea elitelor este un factor de dinamicitate. Instituțiile elitare se deosebesc de instituțiile simple prin următoarele caracteristici:

1. *Sistemul selectării*, dar nu un sistem artificial, ci unul natural. Pentru selectare există un singur mijloc – a permite omului să se manifeste în activitate, în învățare și în lucru. A-i oferi posibilitatea de a-și dezvălui capacitățile și ceea ce-i foarte important pentru formarea elitei – *perseverența*. Perseverența este calitatea cea mai importantă a personalității elitare și ea trebuie să se formeze cât mai timpuriu [112].

2. *Regimul învățării* – este special, dur, încordat. După cum arată experiența, elita se formează în condiții destul de severe. De exemplu, în școlile elitare din Anglia, este o disciplină foarte severă și o încărcătură de învățare foarte mare. Acest lucru este suportat greu, iar procentajul de selecție în urma acestor condiții este destul de mare.

3. *Predarea tuturor obiectelor de învățământ la un nivel înalt de dificultate*. De altfel, în școlile elitare nu se face nici o diferențiere după „nivelul importanței” între disciplinele naturale, tehnice sau umanitare. Toate sunt importante. Și în aceasta constă deosebirea școlilor elitare.

4. Nivelul înalt al independenței în activitatea educațională.

5. O orientare profesională foarte clară, formarea autoconștiinței profesionale a elevilor, cărora, pe tot parcursul învățării, li se impune gândul că ei sunt viitorii savanți, viitorii generali, viitorii manageri etc. și de la ei se cere un comportament corespunzător, întotdeauna și oriunde cu o responsabilitate deosebită; de la ei se cere asta și asta (în funcție de profilul școlii).

6. Pregătirea metodologică, înțelegând prin metodologie știința despre organizarea activității.

7. Dezvoltarea multilaterală.

8. Comunicarea cu oameni deosebiți, iluștri. De exemplu, poate avea o prelegere un academician cunoscut, deși, în principiu, lecțiile unui profesor simplu sunt mai bine receptate de către elevi. Însă farmecul personalității unui învățat mare, enciclopedismul acestuia, diversitatea problematicii abordate – toate acestea pot produce o impresie deosebită asupra elevilor, demonstrând nivelul superior al profesionalismului, transmite un etalon pentru imitare [112, p. 34].

9. Dezvoltarea calităților de lider, priceperea de a lucra în echipă.

10. Tradițiile. Instituțiile de învățământ elitare sunt puternice prin tradițiile lor. În primul rând, instituția devine elitară nu dintr-odată. Este nevoie de câteva promoții excelente pentru a obține calitatea de elită, iar ulterior acest calificativ trebuie să fie menținut permanent. În al doilea rând, cu anii se formează tradiții speciale ale instituției: cum este organizat procesul educațional, care este regimul de lucru, care pot fi atribuțiile instituției: stema, imnul, uniforma școlară etc. [Idem].

Noțiunea de *grit*

Ipostaza care ne interesează este și aceea că *perseverența* a devenit un cuvânt cheie în procesul de dezvoltare și educație a copilului. În psihologie, termenul de *perseverență* (eng. „*grit*”) se referă la un echilibru între pasiune, motivație și determinare. Asociația Americană de Psihologie susține că *perseverența* face cel mai bine diferența între ideea de *suficiență* și cea de *excelență*. Atunci când găsești un astfel de scop în care investești pasiune și *perseverență*, cel mai probabil ți-ai descoperit competența numită *grit*, iar calea spre succes și rezultate este una sigură.

Dacă examinăm în adâncime noțiunea de *grit*, aceasta apare atunci când simți pasiune pentru ceea ce faci și rămâi conectat cu acea activitate indiferent de obstacolele care apar. Pasiunea nu se referă la emoții intense ci la o formă de angajament care nu cunoaște limite, în care poți să lucrezi din greu și pentru care orice eșec este un pas înainte spre obiectivul tău. Când suntem *gritty* nu căutăm neapărat perfecțiunea ci ne străduim să atingem excelența. Care este diferența dintre cele două? Dacă perfecțiunea o raportăm mereu la percepția celorlalți despre ceea ce facem, excelența este doar o atitudine, nu este finită. Excelența este legată de împlinirea scopului, este asociată cu virtutea și îți permite să accepți și eșecul și vulnerabilitatea în calea ta spre îmbunătățire.

Principala rațiune a *perseverenței* este tendința unei persoane de a avea o continuitate într-o anumită activitate care va oferi un scop final dorit. A fi persistentă este de a depăși un set de obstacole pentru a atinge un obiectiv. Obstacolele ar putea include bariere fizice, psihologice, culturale, critice sau descurajatoare. Cuvântul *perseverență* vine din latină *perseverantia* și înseamnă *să rămânem la ceva strict*. Dacă o persoană face ceva în ciuda tuturor dificultăților implicate, el este strict cu el însuși. Probabil nimic din lume nu poate înlocui persistența.

Talentul este aproape întotdeauna depășit de el, de fapt există mii de oameni talentați care nu au realizat nimic. Educația și formarea, în sine, necesită perseverență, la fel ca experiența practică. Pentru a persevera ai nevoie de motivație și de a avea motivație trebuie să aveți o viziune asupra a ceea ce doriți să obțineți. Ceea ce vrei să atingi trebuie să fie ceva care te motivează. Dacă aveți speranța că lucrurile vor fi dificile, veți fi mult mai dispuși să vă confrunțați și să depășiți problemele care apar. Succesul nu este un eveniment. Oamenii de succes nu și-au atins obiectivele de la o zi la alta, dar au trecut printr-un proces lung. Prin urmare, este necesar să se transforme persistența într-o regulă, într-o valoare care dă importanță pentru a fi ghidată de viață. În mod normal, drumurile ușoare necesită mult mai puțin efort, deși prin ele nu veți dezvolta talentul sau potențialul și recompensele vor fi rare. Având obiective clare, este o modalitate de a ghida comportamentul. De asemenea, dacă le definiți în mod clar, veți ști dacă sunteți perseverenți în realizarea lor sau nu [74].

Așadar, acestea sunt consecințele acestui fenomen, ideea fiind că există un atribut mai important decât IQ-ul, mai important decât talentul, care duce la succes: *grit*. Este atributul indivizilor care obțin performanță înaltă. Constatarea aceasta rezultă din cercetările întreprinse de A. Duckworth, profesor de psihologie la Universitatea din Pennsylvania, autoarea a volumului *Grit: The Power of Passion and Perseverance* (2016), câștigătoare a Bursei MacArthur (supranumită „bursa geniilor”) pentru „originalitate, înțelegere profundă și potențial” în domeniul psihologiei pozitive. Grit este definit de A. Duckworth drept „perseverență și pasiune pentru obiectivele pe termen lung” și denotă o trăsătură de caracter, o atitudine și o virtute [35].

Cei mai realizați oameni sunt *modele de perseverență*, afirmă A. Duckworth. Personale cu cel mai mare succes au un gen de determinare-feroce, care se manifestă în două moduri. În primul rând, aceste persoane sunt neobișnuit de rezistente la șocuri și sunt muncitoare. În al doilea rând, știu la un nivel foarte profund ce-și doresc. Nu au doar determinare, ci și *direcție*. Această combinație de *pasiune și perseverență* este cea care îi face speciali pe oamenii cu rezultate excepționale. Pe scurt, ei au grit. Potențialul nostru este ceva. Ce facem cu el este cu totul altceva. Elevii grit sunt „înfometaji” să învețe [24, p. 25; p. 33].

Când credem că un elev este deosebit de talentat, începem să îl copleșim cu atenție exagerată și avem așteptări mai mari de la el. Ne așteptăm să exceleze, iar acea așteptare devine o profecție care se autoîmplinește. În sensul cel mai general, *talentul* este suma abilităților unei persoane – înzestrările sale intrinseci, competențele, cunoștințele, experiența, inteligența, judecata, atitudinea, caracterul și motivația. De asemenea, include capacitatea de a învăța și de a se dezvolta. Dar accentul pus pe talent ne distrage atenția de la ceva cel puțin la fel de important, și anume *efortul*. Dacă punem prea mare accent pe talent, bagatelizăm orice altceva [24, p. 48].

Autoarea face referință la afirmațiile sociologului D. Chambliss, care notează următoarele: „Performanțele superlative se situează, de fapt, la confluența a zeci de mici abilități sau activități, fiecare deprinsă intenționat sau din întâmplare, care au fost transformate cu consecvență

în obișnuințe și apoi reunite într-un întreg care le sintetizează. Nu este nimic extraordinar sau supraomenesc în vreuna dintre aceste acțiuni, cu excepția faptului că ele sunt făcute constant și corect, iar împreună produc excelența” [Ibidem, p. 60]. Astfel, se constată că reușita fiecăruia depinde de două lucruri: *talent și efort*. Talentul – cât de repede evoluăm în dobândirea unei abilități – categoric contează. Dar efortul apare în calitate de coeficient în ecuație de două ori, nu o singură dată. Efortul construiește abilitatea. În același timp, efortul face ca acea abilitate să fie productivă [24, p. 67].

Talent x efort = abilitate; abilitate x efort = realizare

Când cineva întoarce spatele unui angajament personal, efortul lui se prăbușește brusc la zero. În consecință, abilitățile lui nu se mai îmbunătățesc și, în același timp, nu mai produce nimic cu abilitățile pe care le are. O persoană de două ori mai talentată, dar pe jumătate la fel de muncitoare ca altă persoană ar putea să ajungă același nivel de abilitate, dar să producă mai puțin în timp. Aceasta pentru că, pe măsură ce persoanele tenace își îmbunătățesc o abilitate, *ei folosesc* acea abilitate. Cu efort, talentul devine abilitate și, în același timp, efortul face abilitatea *productivă* [24, p. 76].

Este talentul înăscut sau este modelat? Aceasta este una dintre problemele pe care funcționează teoria Grit, dezvoltată de A. Duckworth. Evident, această teorie își propune să promoveze dezvoltarea personală prin pasiune și perseverență, când vine vorba de urmărirea oricărui scop în viață. Pentru A. Duckworth nici educația, nici inteligența, nici situația familială și nici nivelul economic nu sunt factorii care determină succesul. Desigur, toate acestea influențează cariera personală și profesională a unei persoane, dar, potrivit autoarei, *este personajul care contează cu adevărat*. Pe scurt, renumitul ziar The New York Times a simplificat conceptul cu un fel de ecuație „*Talent + Efort = Abilitate. Skill + Efort = Achievement*”. Cu alte cuvinte, unul dintre principiile teoriei Grit este că „efortul este de două ori”, așa că *perseverența este factorul determinant atunci când vine vorba de succes* în orice obiectiv pe care îl propunem. Prin urmare, oricine, indiferent de situația lui, poate învăța și dezvolta orice calitate, atâta timp cât încearcă destul de mult. Grit încearcă să prezică succesul în cel mai fiabil mod, depășind, după cum am menționat, chiar și IQ-ul. *Teoria se apără*

astfel încât talentul să fie modelat și nu să se nască cu el. Potrivit autoarei, dacă ar fi invers, am înceta să ne luptăm pentru un obiectiv, considerând că este imposibil. În acest fel, Grit îi invită pe cei care doresc să o urmeze, să aibă speranță și rezistență. Pornind de la propria poveste – aceea de fiică a unui om de știință care deplângea frecvent lipsa de „geniu”, Angela Duckworth descrie dificultățile de care s-a lovit de-a lungul carierei sale și care au condus-o spre ipoteza că secretul realizărilor excepționale nu este, de fapt, talentul, ci o combinație unica de pasiune și perseverență pe care ea o numește grit. A. Duckworth scoate la lumină povești fascinante din istorie și strânge la un loc cele mai utile idei rezultate din experimentele moderne din domeniul performanțelor de vârf.

Dezideratele elevilor gritty

Principalele deziderate în formarea de *levi gritty* pot fi următoarele:

1) A lăuda nu atât calitățile elevului („*Ce deștept ești!*”), cât efortul depus de acesta pentru a atinge un rezultat („*Ce mult ai muncit la proiectul acesta!*”).

2) A încuraja nu o mentalitate fixă („*fixed mindset*”), pentru care reușita este o chestiune de talent, un dar pe care îl ai sau nu, ci o *mentalitate formatoare* („*growth mindset*”), pentru care succesul vine prin munca, exercițiu și stăruință.

3) A-l îndemna pe elev să-și găsească o pasiune, să descopere ce îl captivează, ce îi mobilizează interesul și energiile (cântat la chitară, balet, karate etc.).

4) A stimula autodisCIPLINA elevului, încurajarea, să dedice timp, zi de zi, exercitării unei pasiuni – perfecționării, exersării și progresului pas cu pas.

5) A da voie elevului să greșească, să înregistreze eșecuri, să le înfrunte, să le proceseze, să treacă peste ele, să se ridice și să meargă mai departe – să le trăiască drept simple escale pe drumul către reușită.

6) A vorbi elevului despre (propriile) eșecuri – arătându-i că greșelile sunt folositoare, demonstrându-i cum învățăm cu toții din greșeli, cum putem evolua depășindu-le.

7) A comunica deschis sentimentele provocate de obstacole, piedici și eșecuri de care v-ați lovit în viață – îi veți arăta astfel că e firesc să te

simți intimidat, dezamăgit, descurajat, dar și că stă în puterea noastră să ne revenim.

8) A cultiva optimismul – împărtășiți elevului exemple sau situații de viață din care reiese că putem face față dificultăților, că putem depăși greutățile, că, stăruind și perseverând, în cele din urmă reușim.

9) A sprijini și a susține elevul în eforturile de durată pe care le depune pentru a-și atinge un obiectiv pe termen lung. A fi încurajatori și pozitivi cu privire la strădaniile sale.

10) A orienta elevul să nu renunțe la ceva în momentul în care simte că îi e cel mai greu. „Never quit in a valley”. Poate renunța, dacă mai dorește, după ce va fi depășit momentul de cădere. Dar e important ca mai întâi să treacă de acel punct și abia apoi să decidă, în cunoștință de cauză.

11) A face să înțeleagă că frustrarea, sentimentul de derută, descurajarea, efortul susținut și strădania fac parte integrantă din urmărirea succesului, sunt simple popasuri pe drumul către reușită.

12) A ajuta elevul să-și facă planul B sau C – să fie perfect pregătit să facă față unui eșec, să o poată lua încrezător de la capăt în caz de nereușită, având mereu la îndemână soluții alternative, de rezervă.

13) A permite elevului să își asume riscuri, să țintească sus chiar și atunci când ținta pare peste puterile lui, să încerce chiar și cu riscul de a da greș, căci asumarea de riscuri înseamnă și ocazia de a-și depăși cu succes limitele.

14) A sărbători din plin reușitele, atunci când au loc – răsplățiți prin admirație și apreciere fâțișă perseverența care a dus la atingerea obiectivelor, succesele obținute prin efort.

15) A rezista tentației de a „salva” copilul din dificultate, de a-l „scuti” de un eșec – a folosi experiența respectivă pentru a-l motiva să nu renunțe la greu, să persevereze în ciuda nereușitei de moment, să se gândească totdeauna la soluții și să facă un plan de acțiune potrivit pentru depășirea problemei [35].

Toate aceste deziderate de cultivare a grit-ului ca activitate de succes la copii sunt la îndemâna profesorilor. Trebuie doar să conștientizăm importanța acestei virtuți și să fim activi în a o încuraja ca parte a educației pe care o oferim copiilor.

Reieșind din analizele de mai sus, putem formula un nou concept, cel al lui PASE (*pasiune + efort*), care poate duce la rezultate bune ale elevilor. Acest fapt presupune o activitate susținută a elevului în procesul de învățare, asigurată de pasiune pentru această activitate și efort în a obține rezultate vizibile.

Dar instituțiile școlare de elită nu pot fi în număr mare și cu un contingent numeros. În condițiile de azi este absolut nevoie de o elită a profesionalilor, iar învățarea de elită este nevoie de dezvoltat la toate nivelurile. Învățarea elitară se caracterizează, așadar, prin suma cunoștințelor, abilităților și priceperilor acumulate, prin competențe de volum și complexitate mare în scopul formării unui specialist pregătit pentru activitatea inovativă, autodezvoltare, schimbarea tipurilor de activitate pe parcursul vieții. Trăsăturile principale ale educației elitare sunt următoarele:

- Existența unui sistem complex de selectare a elevilor, capabili de a asimila programa respectivă;
- Un regim de învățare intensivă;
- Predarea tuturor disciplinelor și a modulelor la un nivel înalt de complexitate;
- Un nivel înalt de inițiativă, de independență și de activitate creativă a elevilor;
- Orientarea aspectelor practiceale procesului educațional spre rezolvarea sarcinilor de complexitate înaltă;
- Metodologia modernă a derulării procesului educațional, utilizarea în procesul de învățământ a tehnologiilor inovationale;
- Dezvoltarea multilaterală a personalității celui care învață;
- Promovarea tradițiilor instituției [112].

În majoritatea cazurilor, cercetătorii de orice formație, în funcție de creatori ai *teoriei elitei* sau ai *meritocrației*, încearcă să îmbine elitarismul cu democrația politică și cu ideea dreptății sociale. Potrivit acestei concepții, societatea actuală merge spre stăpânirea *elitei competenților*, care îi leagă pe cei mai destoinici reprezentanți ai societății. Tipologia elitelor, conform lui D. Bell, apare astfel: elita genetică, elita bogăției, elita cunoștințelor [125].

În felul acesta, pe primul loc apare *producerea cunoștințelor*, când rolul principal începe să-l joace *experții*, relațiile economice trecând pe locul

secund. Principiul meritologiei, conform lui D. Bell, trebuie să pătrundă activ în școală, universități, bussines etc. Societatea care nu are oamenii săi cei mai buni în fruntea instituțiilor sale principale, este *un absurd social și moral*. [125, p. 34].

Cu credința pe care o avem în necesitatea recunoașterii meritologiei, trebuie să remarcăm că societatea meritocratică a lui D. Bell îmbină în mod egal un respect egal față de toți, cu anumite mici diferențe. Nici o societate nu a trăit fără elite. Din punctul de vedere al meritocrațiilor, criteriul de apartenență a oamenilor la unul sau la alt strat social ia în seamă competențele lor intelectuale și rolul lor în procesele sociale. Este posibil faptul că pentru a apărea civilizația actuală, un anumit procent al omenirii trebuia să posedă acea capacitate pe care noi o numim astăzi intelect. În stratul superior al sistemului meritocratic intră oamenii cu capacități deosebite [125, p. 35].

Pe acest fundal, deschiderea învățământului este unul din principiile de funcționare a sistemului educațional. Însă unii văd în acest principiu un atac la principiul meritocrației, adepții căruia consideră că până la momentul când accesul liber se limitează doar la câteva instituții, atunci el nu creează un pericol pentru meritologie. Formarea elitelor depinde nu de faptul dacă continuă individul studiile sale după școală, ci de faptul cum va face el acest lucru. Accesul liber total ar distruge legătura strânsă dintre meritologie și sistemul de învățământ. Dacă presupunem că meritologia se formează exclusiv pe bază de intelect, iar el depinde de deosebirile genetice moștenite, atunci reiese că omul nimerește într-o situație privilegiată în baza unei „loterii genetice”, iar acest lucru este o bază arbitrară pentru dreptatea socială [Ibidem, p. 37].

Practica arată că, trecând sita rezultativității, nu sunt selectați cei mai talentați și mai rezultativi. În consecință, nivelul elitei nu se ridică, ci scade. Unii sociologi insistă ca criteriul să fie *nu cel al rezultativității, ci al succesului*. Dar și acest criteriu nu asigură întotdeauna idealul abstract al *omului potrivit la locul potrivit*. În felul acesta, în practică există doar două forme de selecție: numirea indirectă (delegarea) și numirea directă.

Așadar, conținutul noțiunii *educație elitară* permite a dezvălui cât mai larg procesul de educare a unui strat social superior al țării. Educația, în

acest caz, presupune crearea de către socium a condițiilor de pregătire a persoanelor care să ocupe poziții principale în promovarea valorilor morale ale societății care direcționează genetica ei, iar, pe de altă parte, pentru dezvoltarea în educație a capacităților de profil imanente ale elevilor, orientate spre dezvoltarea personalității cu o *personalizare permanentă și continuă* [122, p. 52].

Dincolo de construcția sa noțională, *educația elitară* este destinată dezvoltării *supradotării* persoanei și a *elitizării* sale în continuare – pregătirea pentru crearea produselor inovative. *Educația de elită* are atât caracter elitar, cât și de masă, caracteristica sa principală fiind o calitate mai bună în rândul celor ca tine și oferirea de servicii suplimentare. Sarcina principală este de a neutraliza diferențierea socială [122, p. 56].

Azi, în pedagogie, noi trebuie nu doar să descriem sau să înțelegem realitatea, ci, mai degrabă, s-o construim. În ultimul timp, apare o nouă pleiadă de tineri talentați care asimilează cu mult mai rapid materialul decât predecesorii lor. Tânăra generație, cei care au 8-12 ani, sunt cu mult mai deștepți. Pedagogilor le vine tot mai greu să formuleze pentru ei anumite sarcini. Devine din ce în ce mai problematic ce și cum să fie învățați.

Argumentul la acest moment vizează faptul că noul sistem educațional trebuie să pună la bază educația, formarea omului nou, adaptat la lumea în care trăim. Azi trăim un paradox: în ultimii ani a avut loc o dezvoltare tehnică și tehnologică șocantă, incredibilă într-o perioadă atât de scurtă, dar nivelul de conștiință al omului a rămas același. Omul modern are un nivel de conștiință prea scăzut pentru mijloacele tehnice și tehnologia pe care le are la dispoziție. Copiii noștri trebuie educați cu mare grijă, astfel încât specia să recupereze în cât mai scurt timp decalajul dintre nivelul de dezvoltare tehnologică și nivelul conștiinței [79, p. 41-44].

7. DIMENSIUNEA MORALĂ A MERITOLOGIEI

Rezumat: În disputa privind primordialitatea talentului sau a efortului apare dimensiunea morală a meritologiei, adică a meritelor dobândite cinstit, onest.

În Antichitate noțiunea de dignitas se referea, în esență, la valoare ca atribut al ființei umane. Semnificația pe care astăzi o are noțiunea provine de la Im. Kant.

Conceptul de demnitate este unul universal. Demnitatea este un avantaj integrat, înnăscut al unei persoane, este fundamentul pe care se „sprijină armele” drepturilor și libertăților. Toți oamenii sunt egali în demnitatea lor, printre ei nu există demnitate mai semnificativă și mai puțin semnificativă.

Noțiunea de onestitate reprezintă o virtute meritologică, care constă în a susține adevărul, este o calitate umană care constă în a acționa corect. Elevul care manifestă onestitate se caracterizează prin verticalitate, prin integritate în tot ceea ce face. Onestitatea folosește sinceritatea, dar e mai mult decât aceasta. Sinceritatea are „fețe”, iar onestitatea este una singură. A fi onest înseamnă a te comporta înțelept.

Onestitatea intelectuală în școală este definită în chip esențial de respectul acordat cunoașterii produse personal sau de ceilalți. Respectarea standardelor de onestitate intelectuală este una dintre cele mai importante reguli de conduită.

Cuvinte-cheie: morală, demnitate, cinste, onoare, demnitate personală, onestitate intelectuală, corectitudine, respect, valoare, autoritate morală

xxx

Summary: In the dispute regarding the primordality of talent or effort, the moral dimension of meritology appears, that is, of the merits acquired honestly, honestly.

In antiquity the notion of dignitas referred, in essence, to value as an attribute of the human being. The meaning that the notion has today comes from Im. Kant.

The concept of dignity is universal. Dignity is an integrated, innate advantage of a person, it is the foundation on which the „weapons” of rights and

freedoms are based. All people are equal in their dignity, there is no more significant and less significant dignity among them.

The notion of honesty is a meritological virtue, which consists in upholding the truth, it is a human quality that consists in acting correctly. The student who manifests honesty is characterized by verticality, by integrity in everything he does. Honesty uses sincerity, but it is more than that. Sincerity has „faces”, and honesty is one. To be honest means to be wise.

Intellectual honesty in school is essentially defined by the respect given to knowledge produced personally or by others. Adherence to the standards of intellectual honesty is one of the most important rules of conduct.

Keywords: *morality, dignity, honor, honor, personal dignity, intellectual honesty, fairness, respect, value, moral authority*

xxx

În această privință, adică a moralității, susține M. Manolescu, în ultima perioadă, în disputa privind primordialitatea talentului sau a efortului, se adaugă *dimensiunea morală a meritologiei: merite dobândite cinstit*. Și, mai departe, un post dobândit cinstit să producă efecte benefice pentru societate. Componenta morală introdusă în structura „meritului” în ultima perioadă bulversează opiniile specialiștilor în meritocrație.

Demnitatea ca valoare umană

Aici putem vorbi despre o *demnitate a muncii elevului, a efortului lui în învățare*. Demnitatea exprimă onoarea, prestigiul, considerația, cinstea, stima, buna credință, probitatea, corectitudinea, onestitatea, respectul, prețuirea de care se bucură o persoană, atât din partea sa însăși, cât și din partea celorlalți. Demnitatea apare astfel ca o valoare. Orice valoare am lua în considerare, vom ajunge, în cele din urmă, la a sublinia importanța sa pentru calitatea de om, *pentru demnitatea de a fi om*. Fiecare avem dreptul la demnitate, adică la a ni se recunoaște posibilitatea de a ne dezvolta în mod liber și plener identitatea și personalitatea, indiferent de rasă, vârstă, origine socială, stare materială, naționalitate, etnie, religie sau orice altceva care, devenit criteriu, poate duce la discriminare. Mai mult, putem face acest lucru exprimând acele gânduri, idei, opțiuni sau

adoptând acele atitudini și comportamente care ne permit și sunt benefice propriei noastre dezvoltări. Iar de acest drept se bucură fiecare om, ceea ce înseamnă că propria mea demnitate nu poate „trăi” fără cea a oricărui alt om.

Este remarcabil felul în care venerabila noțiune de *demnitate* și-a făcut intrarea în tărâmul dreptului: nicicum odată cu drepturile omului, cum am fi tentați să credem, ci cu câteva secole mai târziu, prin poarta deschisă de barbariile conflagrațiilor mondiale, ce au însângerat printr-o amploare fără precedent prima jumătate a secolului al XX-lea. Contactul dintre demnitate și drept nu a fost, așadar, rezultatul unui proiect deliberat, ci consecința unor evenimente dramatice, care au lezat ființa umană în mod direct, zguduitor și pe scară largă. Cu alte cuvinte, a fost nevoie ca demnitatea umană să fie masiv prejudiciată pentru a ne reaminti că există. Faptul remarcabil în această întâlnire dintre demnitate și normă este, așadar, nu contextul în care s-a produs, ci tardivitatea momentului. Orice analiză serioasă trebuie să admită că demnitatea umană, așa cum o înțelegem astăzi, a fost sistematic încălcată de-a lungul istoriei [84, p. 149]. Pare, într-adevăr, ciudat ca o noțiune cu o ascendență filozofică atât de îndepărtată în istorie să fie cu desăvârșire ignorată atât de declarațiile clasice pentru drepturile omului – ale secolului XVIII – cât și de codificările secolului al XIX-lea. Nicio asociere terminologică, nicio comunitate de sens, nici cea mai firavă punte de legătură nu a fost stabilită de legiuitorii vremii între cei doi termeni – drepturile omului și demnitate [Ibidem, p. 150]. Grecia Antică nu pare, de exemplu, să fi întrebuițat un corespondent terminologic a ceea ce noi numim azi demnitate. Virtute și valoare (*arete*), onoare (*time*), reputație (*doxa*) și glorie (*kleos*) constituiau, totuși, concepte etice și politice importante, bazate pe o semnificație foarte similară celei corespunzătoare noțiunii latine de *dignitas*. Termenul latin *dignitas* se referea, în esență, la valoare ca atribut al ființei umane. Dar nu orice valoare, ci doar aceea asociată unei recunoașteri publice – fie sub forma demnității date de ocuparea unei funcții publice, fie ca atribut aristocratic al unor *happy few* (patricienii sau „optimates”), fie ca realizare, atingere a excelenței umane într-un anumit domeniu, prin dezvoltarea unei abilități sau dispoziții personale. Altfel spus, *dignitas*, departe de a întrupa idealul

universalist al drepturilor fundamentale, desemna o virtute cât se poate de elitistă, menită tocmai să-l distingă pe fericitul posesor de masa informă a „celor mulți”.

De fapt, semnificația pe care astăzi o atribuim termenului provine de la Kant. El este cel care interpretează *dignitas* în cheie universalistă. Pentru Kant, demnitatea reprezintă acea valoare absolută inerentă ființei umane, în virtutea căreia aceasta este îndreptățită să pretindă respect din partea celorlalți și este obligată, la rândul ei, să îl acorde. Și tot Kant este cel care plasează demnitatea, ca valoare intrinsecă a ființei umane, la temelia drepturilor sale civile și politice. Motivul pentru care demnitatea nu a fost însușită de legiuitorii vremii în accepțiunea conferită de Kant rezidă în faptul că ilustrul filozof își elabora teoriile asupra demnității și libertății aproape concomitent perioadei în care primele practici ale drepturilor omului erau deja implementate prin intermediul revoluțiilor americane și franceze. A fost nevoie de trecerea a mai bine de un secol pentru ca termenul, în noul său înțeles, să fie asimilat de teoriile sociale, să penetreze apoi mentalul colectiv, pentru a fi, în final, integrat în corpul reglementărilor normative internaționale și naționale [84, p. 151]. Așa cum am văzut, atât demnitatea (în concepție kantiană), cât și dreptul natural își extrag semnificațiile din susținerea unei valori intrinseci, apriorice, a ființei umane. Numai că în timp ce pentru dreptul natural invocarea acestei valori servește drept simplă legitimare a ordinii sociale pe care el o afirmă, demnitatea, în schimb, nu se mulțumește cu atât: pentru ea, valoarea existențială a ființei umane nu constituie o simplă justificare a drepturilor fundamentale, ci, în plus, îndreptățește pe titular, adică pe noi toți, la respect. Or, respectul nu este un simplu argument, el este o obligație. Sunt respectabil, deci ceilalți trebuie să mă respecte. Și eu, la rândul meu, pe ei, pentru că și ei, în calitatea lor de ființe umane, sunt respectabili. Respectul constituie, așadar, temeiul drepturilor fundamentale, iar acestea sunt, la rândul lor, instrumentul prin care respectul este practicat și realizat. Cu alte cuvinte, demnitatea întemeiată pe respect reprezintă, deopotrivă, temei, dar și scop pentru drepturile fundamentale [Ibidem, p. 153].

În acest context, *onoarea* nu este doar o faimă bună despre o persoană care are calitățile enumerate. Este posibil să o câștigi numai dovedind

propriile acțiuni. De asemenea, între onoare și demnitate există o anumită similitudine. Se manifestă într-un astfel de sens ca *stima de sine*. Cu o înaltă stima de sine obiectivă, o persoană care cunoaște avantajele sale și care le pune în aplicare legal, se așteaptă din partea societății la o evaluare relevantă – *onoarea*.

O analiză etiologică și semantică permite să luăm în considerare demnitatea ca pe o categorie morală și etică, care se bazează pe atitudinea valorii față de el și la o altă persoană, ca o valoare și o reglementare a comportamentului în conformitate cu această atitudine.

În spatele acestor alternative, conceptul de demnitate este universal. Acesta este esența însăși, tija de valori umane. Și cel puțin, în acest sens, el trebuie să respecte demnitatea umană – propriul său și al altor oameni.

Trebuie de precizat că toți oamenii se nasc gratuit și egali în demnitatea și drepturile lor. Demnitatea este un avantaj integrat, înăscut al unei persoane, indiferent de justificarea sa filosofică, fundamentul pe care se dețin „armele” drepturilor și libertăților. Demnitatea este una dintre căile conștiinței de responsabilitate în fața altei persoane. Persoana care își asumă responsabilitatea și devine un autor al vieții sale, fără a permite circumstanțele și motivele să se spargă și se înclină asupra valorilor sale este proprietarul unui sentiment de demnitate.

Aceasta este situația dacă considerăm că fiecare persoană are demnitatea datorată inteligenței sale și aparținând rasei umane, prin urmare, demnitatea este calitatea înăscută a ființelor rezonabile. Abilitatea de a conștientiza, de a stabili obiective urmează legea morală. Fiecare este obligat să simtă că este vrednic de o atitudine cu adevărat umană, trebuie să aibă o stimă de sine profundă, să recunoască creația sa cu un statut special în ființă.

Desigur, ne atrage atenția faptul că demnitatea, ca o manifestare a tuturor drepturilor și libertăților, nu este întotdeauna înțeleasă și percepută de către elevi. Acest lucru se datorează faptului că există două tipuri de demnitate: personală și umană. Demnitatea personală este realizată prin comportament nobil, fapte bune și se pierde atunci când comitem o răutate. Demnitatea este o formă de manifestare a conștiinței de sine și a autocontrolului, care este construită de elevul exigent la sine. Demnitatea

este strâns legată de astfel de proprietăți de personalitate, ca o conștiință, onoare, responsabilitate. Dezvoltarea demnității implică stăpânirea cunoașterii eticii, a psihologiei individuale și speciale. Elevul cu demnitate, în numele stimei de sine, nu permite abateri de la promisiunile sale, păstrează curajul în condiții dificile de învățare.

Există probabilitatea că fiecare elev are nevoie constant de recunoaștere, în mod durabil și, de regulă, o mare evaluare a propriilor sale avantaje. Nevoile acestui nivel sunt împărțite în două clase. Prima include dorințele și aspirațiile asociate conceptului de *realizare*. Astfel, elevul are nevoie de un sentiment de putere, de adecvare, de competență, are nevoie de un sentiment de încredere, independență și libertate. În cea de-a doua clasă de nevoi se include nevoia de reputație sau de prestigiu, necesitatea de a cuceri statutul, atenția, recunoașterea, faima, poziția.

Un elev cu demnitate este o persoană care corespunde unui model moral: bun, cinstit, persistent, echitabil etc. Elevul, ca o persoană demnă, se comportă invariabil demn: nu se umilește și nu umilește pe alții. El respectă demnitatea umană a tuturor și, în orice alt individ, el vede o persoană, și nu doar un posibil concurent. El este profund responsabil pentru propria sa personalitate.

În această dezbatere, punctul inițial și fundamental este, desigur, prima calitate, este un sentiment de personalitate, un subiect de reflecție, voință și de alegere. De fapt, toate interpretările specifice ale demnității se bazează pe prezența acestui moment special: dacă un elev nu se respectă ca pe o persoană, el nu poate fi nici moral, nici rezistent, nici stimat de alții. Numai stima de sine necondiționată și acceptarea ei este baza creșterii în toate celelalte sfere ale relațiilor umane.

Onestitatea ca o calitate umană

Aici intră în joc și *onestitatea* (din latină *honestitas, -ātis*), care este o virtute ce constă în a susține adevărul, în a fi *decent, precaut, rezonabil și just (echitabil)*. Din punct de vedere filozofic, este o calitate umană care constă în a acționa (elevul) în conformitate cu ceea ce gândește și simte (cu coerență). Se face referire la acea calitate prin care este definită acea persoană sau elev care manifestă (atât prin activitatea sa cât și prin

modul său de gândire), că este corect, just și integru. Elevul care manifestă onestitate se caracterizează prin verticalitate, prin integritate în tot ceea ce face, prin respectarea (mai presus de toate), a acelor reguli care sunt considerate corecte și adecvate în mediul școlar. În sensul său cel mai evident, onestitatea poate fi înțeleasă ca *simplu respect pentru adevăr* în relația elevului respectiv cu faptele și cu persoanele din lumea sa exterioară; precum și relația dintre el și el însuși [Apud 69].

O contribuție deosebită o are filosoful roman Cicero, pentru care onestitatea se realizează prin îndeplinirea obligațiilor morale care fac act de prezență în toate activitățile specifice vieții umane. Onestitatea este contrapusă utilității, plăcerii și durerii și reprezintă scopul însuși înspre care ar trebui să aspire ființa umană spre a se vădi justă. Obligațiile decurg din cele patru principii (virtuți cardinale) care, în formă unită și în reciprocă interdependență, dau conformare onestității:

1. *Prudență* (și înțelepciune): de aici obligația de a descoperi adevărul (de a distinge actele bune de actele rele și preocuparea de a deține cunoștințe în general);
2. *Justiție* (și umanism): de aici obligația de a menține uniunea și asocierea între persoane (atât prin a nu face rău altora, cât și prin a fi de folos altora în procesul cunoașterii);
3. *Forță morală*: de aici obligația de a menține animate *competența și excelența* spre realizarea actelor/acțiunilor de învățare.
4. *Cumpătarea*: de aici obligația de a menține ordine, moderație și constanță în actele/acțiunile întreprinse [Apud 69].

Onestitatea este calitatea cinstului și constituie o calitate umană care constă în a te comporta și a te exprima cu sinceritate și coerență, respectând valorile de justiție și adevăr. A acționa cinstit necesită un atașament la adevărul care depășește intențiile. Onestitatea este esențială în natura ființei umane, deoarece devine o piesă cheie în toate tipurile de relații. Astfel, este un ax în învățare și în orice tip de relație socială.

Dat fiind faptul că onestitatea este o calitate morală de mare preț, ce presupune judecată dreaptă și un acord între ceea ce simțim, spunem și facem, ea folosește sinceritatea, dar e mai mult decât atât. Sinceritatea poate avea fețe, dar onestitatea este una singură. Fețele sincerității și limitele până

la care o putem folosi nu sunt întotdeauna ușor de distins. Poate pentru aceasta Dostoievski afirma că „nu există lucru mai greu decât sinceritatea”.

Această calitate morală se învață. În timp, odată cu maturizarea, noi parcurgem un drum în care alegem ceea ce este important pentru noi. Doar de pe această bază putem trăi onest, în primul rând cu noi și apoi cu ceilalți [Apud 36].

Aici prinde contur ideea că un elev merituos încearcă să nu facă astfel de acțiuni de care ar trebui să-i fie rușine, ceea ce ar trebui să ascundă de părinți și prieteni. Prin urmare, un elev cu adevărat cinstit încearcă întotdeauna să acționeze astfel ca să nu aibă nimic de regretat, nimic de reproșat. Un elev onest respectă și apreciază munca profesorilor. El este întotdeauna cinstit în fața altora și în fața lui însuși, are o voință puternică și un caracter solid, curajos. El este respectat, el are încredere, el poate întotdeauna conta pe el. Un elev cinstit întreprinde întotdeauna doar astfel de acțiuni pentru care nu-i este rușine și încearcă să facă acest lucru în așa mod încât nu trebuie să regrete nimic. Și, de asemenea, nu invocă niciodată pe nimeni. Elevul cinstit încearcă întotdeauna să-și îndeplinească promisiunea. În cele din urmă, el nu minte, nu înșală, are un caracter puternic, este curajos.

Onestitatea decurge în mod firesc, după aplicarea întru totul a regulilor morale [76]. A fi onest înseamnă a te comporta înțelept, înțelegând că în acest mod vei putea fi liniștit în interiorul tău și vei avea liniște și din partea celor din jur. Această virtute, numită onestitate, obligă să recunoaștem când am greșit, de ce am greșit, ce putem face pentru a corecta greșeala. Sunt oameni cinstiți care nu au curajul să se confrunte cu propriile lor greșeli, nu au curajul să le recunoască. A fi lucid și corect cu eul propriu, a nu fi orgolios și nici invidios sunt calități care se subsumează onestității. Onestitatea și integritatea sunt absolut necesare pentru a reuși în învățare și în viață și a fi sigur că nu vei fi acuzat și nu vei fi tras la răspundere. Dacă ai sămburele onestității, acesta poate germina, onestitatea poate fi dezvoltată. Elevul onest nu tânjește după ceea ce nu i se cuvine, nu minte și nu folosește diferite șiretlicuri pentru a lua, pentru a-și însuși ceva.

Trebuie să remarcăm faptul că onestitatea intelectuală în școală este definită în chip esențial de respectul pe care-l acordăm cunoașterii

produse personal și de ceilalți. Respectarea standardelor de onestitate intelectuală este una dintre cele mai importante reguli de conduită pe care o respectă membrii comunității școlare. Acest respect se manifestă prin folosirea regulată și sistematică a unor proceduri standardizate de o practică constantă și generală. Există mai multe tipuri de încălcări ale onestității intelectuale: fabricarea datelor și a rezultatelor unei activități; furtul intelectual prin prezentarea lucrărilor care au fost parțial sau complet scrise de altcineva; copiatul la evaluare după materiale existente sau după lucrarea unui alt coleg (inclusiv consultarea cu un alt coleg); introducerea în sală a unor materiale interzise (telefon, notebook, cărți, foi) etc.

În contextul actual al reformelor, școala trebuie să promoveze cu fermitate onestitatea și corectitudinea intelectuală ca valori morale, întrucât în lipsa lor, dreptul la proprietate intelectuală și evaluarea corectă a performanțelor elevilor ar avea de suferit din cauza unor practici inacceptabile precum copiatul, plagiatul, „fabricarea” rezultatelor învățării, tentativele de corupere etc. Lipsa de onestitate intelectuală semnifică toate tipurile de activități ce împiedică educația, dezvoltarea cunoașterii, evaluarea corectă a performanțelor elevilor. În sine, onestitatea intelectuală se manifestă în mod special în relația cadre didactice și elevi, relație care se bazează pe încrederea și respectul pe care le oferim unii altora. Respectul față de elev se manifestă prin crearea unor circumstanțe bune pentru ca elevul să poată demonstra produsul învățării lui. Aceste circumstanțe sunt legate direct de organizarea activităților didactice și standardizarea procedurilor care reglementează oferta de servicii educaționale.

Cinstea ca valoare a încrederii

Fără a intra în detalii, putem să afirmăm că *a fi cinstit* înseamnă a spune adevărul și a fi liberi de orice înșelăciune. Cinstea pretinde să ne dovedim corecți în toate relațiile noastre cu alții: să acționăm cu sinceritate și în mod onorabil, fără înșelătorie sau inducere în eroare. Un om onest este integru. Fiind întotdeauna demn de încredere, el nu îl va înșela niciodată pe aproapele său. Corectitudinea și sinceritatea, precum și relațiile întemeiate pe adevăr cu semenii noștri promovează cinstea. Astfel se creează un climat de fidelitate și încredere, care generează atitudini și relații sănă-

toase. Cinstea permite, de asemenea, să trăim mai degrabă într-o atmosferă de încredere, decât într-una de defensivă, care înseamnă pierdere de timp și de energie din cauza suspiciunii, a îndoielilor și a fricii de alții.

Remarcăm, de asemenea, că cinstea și alături de ea onoarea și corectitudinea rămân calități morale apreciate și considerate mai presus decât celelalte virtuți ale omului. Ele obligă omul să-și îndeplinească datoria socială, să respecte adevărul și dreptatea, să se comporte sincer și corect în societate. Elevul cinstit nu minte, nu denaturează realitatea și nu tăinuiește o realitate care, aflată de ceilalți, l-ar putea leza. El nu e complice nimănui, indiferent de prețul pe care îl plătește pentru aceasta. Nu este fățarnic sau duplicitar, nu defăimează pe cineva și nici nu răspândește informații false. Corectitudinea, la rândul ei, este virtutea care se naște din înțelepciune și reflectă atitudinea elevului față de sine, determină relații civilizate între oameni, pune în evidență sinceritatea, seriozitatea și consecvența. Elevul corect nu este lingușitor și nu aduce laude nejustificate, nu admite falsitatea vorbelor [Apud 77].

O altă problemă este faptul preîntâmpinării rivalității, care este obișnuită atunci când susținătorii unor activități concurează pentru atenția deosebită a profesorilor. Ideile cu privire la superioritatea intelectuală a unor elevi față de alții este o manifestare vătămătoare a unei astfel de rivalități și ar trebui descurajate prin recompensarea, în mod vizibil, a atitudinii opuse: recunoașterea cu onestitate intelectuală a neajunsurilor, limitărilor pe care fiecare dintre părți le poate genera răspunzând la „ce”-urile și „de ce”-urile referitoare la eficiența învățării.

În aria acestor problematici, trebuie să subliniem faptul că oamenii sunt, adesea, mai modești decât par. Orgoliul are, uneori, subtilitatea de a le îngădui să-și declare, fără sfială, incompetența, până și în teritorii în care nu e tocmai măgulitor să fii incompetent. A devenit, de pildă, un titlu de distincție interioară, un semn de onestitate intelectuală să poți admite că în cutare domeniu nu e cazul să te pronunți, că nu pricepi matematica, arta modernă, lingvistica sau orice altă disciplină. Toți acceptăm, de altfel, în retorica zilnică a conversației, că unele lucruri ne rămân inaccesibile. La limită, suntem chiar dispuși să recunoaștem că, în definitiv, există persoane mai inteligente decât noi sau, în orice caz, mai învățate decât noi.

Cu alte cuvinte, toți știm, din când în când, să admirăm, să privim către un altul de jos în sus, proiectându-l pe cerul exaltant al propriilor noastre, neatînse, idealuri. Suportăm să spunem și, la rigoare, să ni se spună că nu suntem destul de harnici, destul de iscușiți, destul de știutori, destul de îndemânatici. Ceea ce nu putem tolera, e să spunem și, mai cu seamă, să ni se spună ca suntem moralmente precari, că suntem necinstiți, discutabili din unghi de vedere etic. Un personaj lăuntric al nostru e gata neîncetat să-și atribuie toate defectele, cu condiția să i se recunoască în unanimitate măcar o calitate: ținuta morală.

Pe scurt, singura autoritate pe care conștiința individuală nu și-o pune niciodată sau aproape niciodată la îndoială e *autoritatea morală*. Capacitatea de a distinge între bine și rău, între viciu și virtute, dreptate și nedreptate, pare a fi la îndemâna tuturor. În materie de etică, funcționăm constant printr-o auto complezență. Omul ireproșabil, în măsura în care există, e dincolo de etic, într-un spațiu în care deliberarea etică e încheiată [75].

Competența morală nu asigură, cu necesitate, progresul moral. A trăi eticul nu e a deveni din ce în ce mai bun, ci din ce în ce mai atent la registrul binelui și la evoluția accidentată a sinelui propriu în raport cu el. Progresul moral e semnalat, mai curând, de modificarea percepției celorlalți, decât de înregistrarea propriei performanțe. Ești *mai bun* când începi să-i vezi pe ceilalți *mai buni* decât îți apăreau înainte și pe tine mai discutabil în comparație cu ei. Cu privire la sine, trebuie să fii plin de speranță, dar, în același timp, cu totul lipsit de iluzii. Determinațiile înnăscute ale fiecăruia sunt materia constantă a mișcării sale cognitive. A rezolva această problemă, în limitele condiției umane, e a-i adăuga un efort în fiecare clipă [Apud 75].

Persistența ca trăsătură de personalitate

Aici este cazul să vorbim încă o dată despre *persistență*, care este o trăsătură de personalitate sau capacitatea de a atinge obiective apropiate specifice, indiferent de obstacole și eșecuri, aceasta este loialitatea față de obiectivul apropiat. Adică, atunci când un elev se confruntă cu eșecurile care apar în învățare „aici și acum”, manifestă persistență. Elevii persistenți sunt rezistenți la interferențe, sunt capabili să dea dovadă de caracter în rezolvarea problemelor cu care se confruntă în învățare. De exemplu,

trebuie să facă ceva important în acest moment sau în viitorul apropiat. Aceasta nu este o chestiune ușoară, este asociată cu diferite dificultăți și probleme pe care nu știe să le rezolve. Dacă este o persoană persistentă, atunci va realiza ceea ce are de făcut cu orice preț, indiferent de problemele și dificultățile cu care se va confrunta. În același timp, fiind o persoană încăpățânată și care își face treaba, el nu încearcă să o facă într-un singur mod, în care eșuează în mod constant, ci caută alte opțiuni pentru a găsi opțiunea foarte corectă, ceea ce îi permite să reușească. Astfel, un elev persistent depune eforturi volitive și depășește dificultățile întâmpinate, pentru a-și îndeplini un obiectiv specific important. El face o încercare după alta, încearcă iar și iar, iar și iar să facă ceea ce are nevoie, dar în același timp toate acestea se întâmplă în modul aici și acum.

Persistența este o trăsătură de personalitate care permite unui elev să urmărească obiective îndepărtate, pe termen lung, care necesită eforturi mari și răbdare pentru a le atinge. Persistența se manifestă în capacitatea de a depăși obstacolele din activitatea de învățare pentru o lungă perioadă de timp. Un elev persistent, fără nicio îndoială și ezitare, se îndreaptă spre scopul propus și nu-l abandonează din cauza diferitelor dificultăți și obstacole care pot apărea în drumul său. Adică, spre deosebire de perseverență, perseverența necesită de la o persoană nu o singură dată, ci o manifestare sistematică a voinței, pentru a realiza un scop care este îndepărtat în timp.

Astfel, se dovedește că, arătând persistență pentru a atinge obiective apropiate și datorită acestei mișcări către un scop îndepărtat, mai semnificativ, un elev arată perseverență. Perseverența este capacitatea de a merge spre un scop, de a nu renunța, de a „urca” în mod constant pentru a obține rezultate. Și dacă rezistă și se va îndrepta în mod constant către obiectiv, atunci poate că îl va atinge. O minte independentă și imunitatea la sentimentele critice îi ajută elevului la construirea caracterului și la dezvoltarea perseverenței. În drumul către obiectivul său apare întotdeauna cineva care se îndoiește de corectitudinea deciziilor sale sau vrea să-l încurce. Trebuie să fie pregătit pentru critici, ridiculizări și cenzuri, să-și construiască imunitate la influențe negative și critici distructive, nefondate. Pentru a forma persistența, este necesar să fie făcut un obicei, deoarece conștiința absoarbe în mod constant o parte din experiența de zi cu zi [93].

Deci, perseverența este o valoare umană fundamentală. Permite elevului să continue înainte, să nu renunțe în ciuda dificultăților, obstacolelor, frustrării, descurajării, plictiselii, tendinței sau dorinței de a renunța sau de a părăsi o situație. Perseverența este o valoare pozitivă care ajută sau crește probabilitatea de a atinge obiectivele dificile și să aprecieze mai mult realizările.

Perseverența crește stima de sine atunci când elevul atinge succesul, ajută la îmbunătățirea abilităților și capacităților sale, dezvoltă tehnici noi pentru a depăși obstacolele și a învăța din greșeli. Perseverența permite elevului să obțină mari realizări individuale, în orice domeniu al activității sale.

În studiul perseverenței, psihologii occidentali disting trei domenii. În unul din ele perseverența este considerată o trăsătură de caracter care definește stabil comportamentul. Factorii situaționali din această abordare sunt ignorați, deoarece se crede că se suprapun cu trăsăturile de personalitate. În alt caz, persistența este studiată ca rezistență la dispariție: este investigată dependența persistenței de așteptarea succesului sau a eșecului. În același timp, s-a descoperit că, dacă o persoană crede că rezultatul depinde de sine și nu de „coincidența fericită”, el este mult mai persistent. Descrierea sarcinii la fel de dificilă sau ușoară este, de asemenea, relevantă. În primul caz, persistența se manifestă mai mult decât în al doilea. Un alt domeniu de studiu este perseverența în contextul problemei de motivație: este analizată dependența perseverenței de motivația realizării. Motivul pentru realizare se corelează cu persistența prezentată în rezolvarea pozitivă a problemei, iar motivul pentru evitarea eșecului este negativ. Astfel, s-a dezvăluit că perseverența se manifestă atât situațional, cât și ca trăsătură de personalitate.

Când se manifestă persistența, are loc o concentrare pronunțată a eforturilor umane asupra obiectului, conștiința apelează la planul obiectiv de activitate, care are o semnificație vitală distinctă. În comportamentul uman se manifestă atașamentul emoțional față de obiectivul activității. Mobilizarea resurselor are loc cu utilizarea pe scară largă a mecanismului emoțiilor.

Un elev persistent este capabil de o tensiune de energie lungă și de neoprit, o mișcare constantă către obiectivul propus. El își arată voința nu

ocazional, ci constant și metodic. În acest fel, ei diferă de elevii energici, dar instabili, care pot face față unor dificultăți semnificative. Persistența este o trăsătură de caracter necesară a elevului la etapa actuală. Se exprimă în capacitatea lui de a finaliza munca începută și de a atinge obiectivul în procesul unei activități destul de intense și de lungă durată. Manifestarea perseverenței depinde în mare măsură de: 1) gradul de încredere al elevului în atingerea scopului; 2) motivația de a realiza (dorința de succes); 3) nivelul revendicărilor; 4) prezența unor atitudini puternice pentru a depăși dificultățile. Persistența se realizează prin manifestarea repetată de perseverență și răbdare, prin urmare, prezența acestor calități volitive la un elev determină în mare măsură perseverența sa.

Desigur, pe calea atingerii unui obiectiv la distanță în timp, un elev poate suferi eșecuri individuale. Într-o formă impulsivă de răspuns, un elev renunță, considerându-se incapabil să depășească dificultățile care au apărut. Într-un răspuns punitiv la eșecuri, elevul poate considera factorii externi ca fiind cauzele lor, și invers, încearcă să demonstreze că poate face față dificultăților care au apărut, adică îi sporește persistența.

8. EDUCAȚIA VIITORULUI ȘI MERITOLOGIA

Rezumat: *Pedagogia ca știință a educației se afirmă astăzi ca o nișă care poate salva lumea de la ruina morală. În depășirea miturilor despre educație, tot mai insistent se vorbește despre o învățare aprofundată, despre concentrarea pe abilități atemporale, care sunt utile și durează toată viața, pe acceptarea experienței ca una vitală pentru învățare.*

Împuternicind elevii în prezent, noi îi pregătim pentru viitor. Este nevoie de a depăși modelul de predare bazat pe transmiterea de informație și de a le oferi ocazia elevilor să învețe de plăcere, într-un context relevant și semnificativ.

Civilizația ajunge la un nivel de dezvoltare când nanotehnologiile devin o metodologie a cunoașterii științifice, un instrument de lucru al cunoașterii.

Unul din vectorii viitorului este nanoeducația, ca o orientare specială în domeniul educației, care presupune o pătrundere în adâncimi, o disecare multinivelară a conținuturilor.

Cuvinte-cheie: *inovație, tehnologii, inteligență artificială, învățare aprofundată, abilități atemporale, relevanță, învățământ avansat, școli avansate, nanotehnologii, nanoeducație, metode puternice*

xxx

Summary: *Pedagogy as a science of education is asserting itself today as a niche that can save the world from moral ruin. In overcoming the myths about education, more and more insistently we talk about a deep learning, about focusing on timeless skills, which are useful and last a lifetime, on accepting the experience as a vital one for learning.*

By empowering students today, we prepare them for the future. There is a need to go beyond the teaching model based on the transmission of information and to give students the opportunity to learn for fun, in a relevant and meaningful context.

Civilization reaches a level of development when nanotechnologies become a methodology of scientific knowledge, a working tool of knowledge.

One of the vectors of the future is nanoeducation, as a special orientation in the field of education, which involves a deep penetration, a multilevel dissection of content.

Keywords: *innovation, technologies, artificial intelligence, in-depth learning, timeless skills, relevance, advanced education, advanced schools, nanotechnologies, nanoeducation, powerful methods.*

xxx

Mituri ale viitorului educației

Printre științele existente un loc special este dat pedagogiei astăzi, prin care se afirmă că este ca o nișă care poate salva lumea de la ruina morală, deoarece pedagogia este știința educației, adică transformarea omului într-o persoană reală, menită să creeze, nu să distrugă.

Sub influența unui proces educațional adecvat, o persoană devine guvernată în sensul bun al cuvântului. Calitățile și abilitățile inerente omului prin natură în procesul educației sunt îmbunătățite. Există o tranziție progresivă obligatorie de la cea inferioară la cea mai înaltă, mai nobilă și mai valoroasă. Toate acțiunile persoanei educate vizează aducerea la viață a unor momente care ușurează viața, dar nu o complică. Aceasta este sarcina pe care pedagogia o exercită ca știință [73].

În acest context, Spenser menționează patru mituri ce se atestă în perceperea viitorului educației, care sunt date mai jos.

Primul mit: Inovația înseamnă cu totul tehnologie. Școlile (din SUA) au cheltuit milioane de dolari pe aplicații de ultimă oră, noi inițiative și tehnologie superinovațională. Futurologii tehnologiei au promis că „cel mai bun lucru viitor” va revoluționa învățarea pentru totdeauna. În unele cazuri, se spunea că tehnologia va înlocui de fapt profesorii. Experții au spus aceasta despre casetele video și discurile laser. Mai târziu s-a auzit despre aceasta la apariția Internetului, a platformelor de învățare adaptativă și acum o auzim despre AI – inteligența artificială. Dar concentrarea pe tehnologie eșuează în a se adresa naturii umane și sociale a învățării.

Realitatea este următoarea: *Inovația este, de fapt, o învățare aprofundată.* Mare parte din tehnologia pe care o avem acum în clasă va deveni depășită (*obsolete*) în câțiva ani. Deși aceste instrumente au un potențial grozav, ele nu înseamnă nimic dacă nu conduc la o *învățare mai profundă*. De exemplu, există hiper-documente care sunt în esență fișe digitale.

Când avem o tablă interactivă, o folosim ca pe un video-proiector. Când avem un *netbooks*, îl folosim ca pe niște caiete de notițe foarte scumpe. Sunt clase unde elevii tipăresc lucruri foarte grozave cu imprimantele 3D, dar, de fapt, au modificat foarte puțin modelele pre-existente.

În câțiva ani, majoritatea tehnologiei din clase va deveni depășită. Dar elevii tot vor găsi bucurie în utilizarea markerelor mirositoare. În multe cazuri, instrumentele mai vechi conduc de fapt către o inovare mai profundă în învățare: Copiii au nevoie de unelte clasice [86].

Nu putem să prevedem viitorul. Nu știm în ce fel de lume vor trăi elevii noștri. Dar știm că învățarea mai profundă îi va ajuta să-și dezvolte acele abilități de bază (soft skills) care vor dura întreaga viață.

- Într-o lume în schimbare constantă, elevii vor trebui să fie *gânditori divergenți*;
- Într-o lume a inteligenței artificiale, elevii vor avea nevoie să fie filozofi. Singurul lucru care le lipsește computerelor este înțelepciunea. Prin natura lor, ele sunt programate, de aceea elevii noștri trebuie să gândească filozofic. *Într-o eră a inteligenței artificiale, filozofia este mai vitală ca oricând.*
- Într-o lume digitală, elevii vor avea nevoie de unelte analogice. Similar, într-o eră automatizată, elevii vor fi nevoiți să facă prototipuri fizice. *Banda de lipit și cartonul sunt opțiuni mai bune decât imprimanta 3D.*
- Într-o lume conectată, elevii au încă nevoie să fie empatici. Cel mai bun concept este deseori alimentat de elementul uman al empatiei. Atunci când elevii învață empatia, ei devin colaboratori și comunicatori mai buni. Dar ce este mai important, ei devin oameni mai buni.
- Într-o lume a informației instant, elevii vor trebui să fie curatori.
- Într-o lume globalizată, elevii vor trebui să îmbrățișeze localul (*factorii, valoarea locală*).
- Într-o lume a realității virtuale, elevii vor avea nevoie să studieze natura.
- Într-o lume a distracției, elevii au nevoie totuși să se angajeze într-o muncă profundă.

- Într-o lume a posibilităților infinite, elevii noștri vor avea nevoie să fie curioși.

Nimeni nu scrie scrisori de mulțumire celui care le dă fișe dar vor veni de la mari distanțe să-l găsească pe acel profesor care le-a schimbat lumea pentru totdeauna [86].

Mitul al doilea: Ar trebui „să ne întoarcem la lucrurile de bază”. Deci, dacă tehnologia nu corectează, asta înseamnă că vom arunca tehnologia pe fereastră? Că vom evita noile cercetări? O să aducem învățarea la „vechile zile bune”? Acesta este mitul „înapoi la lucrurile de bază” ca reacție la tehnologie. Adevărul este că „vechile zile bune” nu funcționau pentru mulți dintre elevi – în special pentru cei cu provocări de învățare (*copiii gifted, cei cu nevoi speciale*). Trebuie să schimbăm sistemele care erau și continuă să fie injuste. Există noi unelte, idei și abordări grozave pe care nu ar trebui să le evităm doar pentru că sunt noi. Ar trebui cu tot dinadinsul să acceptăm aceste unelte și să beneficiem de capacitatea creativă și de conectare pe care le oferă.

Realitatea este următoarea: Avem nevoie de noi idei, abordări și unelte. Ca educatori, trebuie să ne deschidem față de nou. Trebuie să băgăm în seamă cele mai noi cercetări. Trebuie să experimentăm și să încercăm strategii noi în clasele noastre. În termeni de tehnologie, trebuie să recunoaștem că tehnologia poate oferi posibilități uimitoare. Putem cerceta, putem să intrăm în conexiune cu experți, putem crea conținut digital uimitor și îl putem împărtăși cu o audiență. Nu ar trebui niciodată să evităm abordările inovative doar pentru că sunt noi. Nu ar trebui să ne retragem într-un tradiționalism bazat pe frică. În schimb, ar trebui să îmbrățișăm atât vechiul cât și noul. Ar trebui să explorăm ce înseamnă să le combinăm pe cele două [Apud 86].

Mitul al treilea: Ar trebui să ne concentrăm pe viitor.

Epistemologic vorbind, trăim într-o epocă de schimbări rapide. Informația este acum disponibilă la o rată fără precedent în comparație cu câteva decade în urmă. Mediul social ne permite să ne conectăm mult mai ușor decât altădată. Noi abia începem să experimentăm realitatea augmentată și realitatea virtuală și nu avem nici o idee ce va aduce în viitor *machine learning* (capacitatea roboților, a IA de a învăța singur pe baza

experiențelor) și inteligența artificială. Datorită acestor realități, multe școli se concentrează pe viitor. Dar există un pericol, deoarece este atât de nesigur, imprevizibil, putem aluneca cu ușurință într-o poziție unde ne concentrăm pe abilitățile și strategiile greșite doar pentru a descoperi că acestea au devenit demodate (*obsolete*) în zece-douăzeci de ani.

Realitatea este următoarea: Trebuie să ne concentrăm pe abilitățile atemporale. În loc să ne concentrăm pe viitor, ar trebui să ne concentrăm pe *abilitățile atemporale*, acelea care sunt utile și durează întreaga viață. Este interesant că abilitățile de top pe care Google le caută la angajați nu au fost acelea de scriere de coduri sau chiar cele legate de inginerie. Au fost abilitățile atemporale, acele *soft skills* – să fii capabil să rezolvi probleme, să fii educat, să comunici eficient, să ai empatie și să fii capabil să faci conexiuni între idei aparent fără legătură. Cu alte cuvinte, ar trebui să ne pregătim elevii pentru acele tipuri de abilități pe care computerele nu vor fi niciodată capabile să le aibă – abilități umane profunde [86].

Mitul al patrulea: Profesorii veterani sunt mai puțin inovativi. Există un mit comun în toate culturile că profesorii veterani sunt mai puțin inovativi decât noii profesori. Se observă această mentalitate ori de câte ori oamenii spun că „avem un personal foarte îmbătrânit, așa că sunt împotmoliți în modul lor de lucru”. O altă versiune a acestei mentalități este ”Avem nevoie de ceva personal proaspăt aici, ca să adauge niște idei proaspete.” Aceasta nu numai că este o discriminare de vârstă (*ageism*), ci, pur și simplu, nu este adevărat.

Unii din cei mai inovativi profesori au făcut aceasta de ani de zile. Între timp, se observă deseori aversiunea față de risc la unii din noii profesori. Este mai probabil ca ei să cadă în capcana de a preda conform modului în care au fost învățați. Deseori, în calea inovației se află o latură de perfecționism. În final, adevărul este că inovația nu are un platou de viață sau o dată de expirare sau o limită de vârstă.

Realitatea este următoarea: Experiența este vitală pentru inovație. Experiența dă încrederea de a-și asuma riscuri creative. În plus, dă o cunoaștere contextuală mai profundă a nivelului de studiu, ajută să continue să se clădească empatia cu elevii și, prin urmare, să construiască proiecte mai noi și mai bune. În final, trebuie să se facă distingerea între inovație și

noutate. Relevanța nu vine de la noi gadget-uri extravagante sau de la idei noi la modă [86].

Dacă vrem ca elevii să devină inovatori, trebuie să alegem „mai bine și diferit” în loc de „sclipitor și nou”. Relevanța nu se bazează pe utilizarea celei mai noi tehnologii disponibile. Este despre rezolvarea celor mai noi probleme utilizând tehnologia care se potrivește cel mai bine.

Inovația autentică, durabilă nu poate fi găsită într-o nouă aplicație sau într-un set de gadget-uri șmechere sau într-un nou sistem. Toate aceste lucruri vor fi necesare, dar până la urmă vor deveni demodate. *Uneltele și sistemele vor rămâne întotdeauna secundare în fața celui mai mare factor care influențează inovația: profesorul.*

Atunci când profesorii îmbrățișează inovația clasică, ei concep experiențe de învățare care rămân pentru totdeauna în mintea elevilor. Ei se uită înapoi privind înapoi. Ei amestecă uneltele analogice ale școlii vechi cu noi unelte și strategii. Împuternicindu-i pe elevi în prezent, noi îi pregătim pentru viitor. Aplicațiile se schimbă. Tehnologia devine demodată. Dar profesorii vor continua să-și asume riscuri creative și să experimenteze idei noi. Ei vor continua să construiască relații și să inspire noi posibilități în elevii lor. *Când uneltele noastre vor deveni demodate, profesorii vor continua să schimbe lumea.* [86].

În acest context, putem să amintim de școala Nova 21, care este un program care își propune să creeze o alianță pentru un sistem de învățământ avansat în Catalonia. Sursa de inspirație a fost invitația adresată de UNESCO societății civile, de a contribui la promovarea transformărilor educaționale, pentru a răspunde mai eficient la provocările globale ale prezentului. Programul este circumscris obiectivului de a depăși modelul de predare bazat pe transmiterea de informații și de a le oferi copiilor și tinerilor ocazia de a *învăța de plăcere*, într-un context relevant și semnificativ, care le îmbunătățește capacitatea de a duce o viață demnă, activă și fericită.

Logic vorbind, programul are la bază un program-cadru pentru școli avansate, care propune un orizont comun școlilor participante și care gravitează în jurul a patru caracteristici-cheie:

1. Educație concepută pentru a oferi competențe pentru viață.
2. Practici de învățare bazate pe cunoașterea modului în care învață

oamenii, concepute astfel încât să devină experiențe de studiu avansate.

3. Mecanisme de evaluare a capacității de învățare și a întregii game de competențe pe care le presupune o viziune holistică a educației.

O organizare autonomă și deschisă a școlii, care să permită actualizarea și adaptarea acțiunilor sale educaționale [Apud 43].

Nanoeducația

Ideea învățării aprofundate este preluată de nanoeducație ca vector universal. Umanitatea a ajuns la realizări tehnologice la baza cărora stau principiile de bază ale naturii vii. Începe o nouă etapă de dezvoltare, când de la o copiere tehnică a lumii omul este gata să recreeze sistemul lumii vii în baza nanotehnologiei. Una din cerințele de bază ale acestei noi tonalități științifice este pregătirea în învățământ a unor specialiști de formație *interdisciplinară*. Însă nu este nevoie de un număr mare de asemenea specialiști, ei constituind o elită a comunității. Civilizația ajunge la un nivel de dezvoltare când nanotehnologiile devin o metodologie a cunoașterii științifice, un *instrument de lucru al cunoașterii*, devenind baza educației, învățării.

Unul din vectori ar putea fi *nanoeducația*, ca o orientare specială în domeniul educației, așa cum se proiectează o *nanofilosofie*, care are ca sarcină să introducă schimbări în tabloul științific al lumii; să elaboreze noi metode și procedee ale analizei NT-realității; să elaboreze noi concepții filosofice, care ar avea în vedere realizările NT și nivelul de influență asupra vieții sociale și private [Apud 118]. Nanoeducația presupune o pătrundere în adâncimi, o disecare multinivelară a conținuturilor, instrumentelor. Nanoeducația trebuie să se raporteze la noua știință și să ridice la un nivel nou educația, spre noi orientări și tehnologii. Este nevoie de observarea atentă a situației socioculturale a fiecărui elev și evidența micro-bazelor, a reperelor profunde, a nucleelor. Plus la aceasta, este la ordinea zilei valorificarea unor „*metode puternice*”, care lucrează la niveluri mai adânci, pentru stimularea motivării personale specifice, cointeresarea profundă, conștientizarea totală etc. De asemenea, utilizarea *punctuală* a unor proceduri educaționale „scumpe” energetic care, ulterior, se recu-

perează înzecit (de exemplu, a folosi mai mult timp și energie pentru un elev astfel, ca ulterior, el să se descurce singur); alegerea de către elev a propriului demers de învățare; crearea confortului învățării; transformarea pereților școlii în table de scris; elaborarea planurilor personalizate; axarea pe rezultate metadisciplinare etc. [Apud 131].

Nanoeducația reprezintă educația la o scară destul de mică, scara *structurilor cognitive* de dimensiuni mici. Dacă ne raportăm la nanotehnologii, trebuie să amintim faptul că un nanometru este mai mic decât un mărla fel cum un măr este mai mic decât globul pământesc. În nanoeducație este important că tehnologiile educaționale aplicate pot prezenta noi valențe formative în procesul de valorificare a conținuturilor educaționale pe porțiuni mici, dar profunde. Nanoconținuturile educaționale ar putea genera noi tehnologii de predare și ar putea facilita la maximum învățarea, fapt ce ar schimba radical procesul de învățare. Nanoeducația ar încerca să răspundă provocărilor societății actuale din ultimii ani.

Starea de bine a copilului, a elevului, ca deziderat major, începe să dobândească din ce în ce mai mult teren, iar construcția școlilor astfel ca acestea să se bazeze pe relaxare, pe starea de bine a elevului urmează să devină o realitate prin saltul spre meritologie, educația de elită, personalizarea și nanoeducație.

Astfel, e nevoie de o altă structură a mentalității – inter- /transdisciplinară, de comandă, inovativă; de legătura strânsă dintre știință și practica școlară; crearea de complexe inovaționale, o atitudine mai atentă pentru materiile mai restrânse și a efectelor obținute; activitatea la microniveluri, fapt care influențează macronivelul; diversitate etc.

Observarea atentă a situației socioculturale a fiecărui elev și evidența unor fundamente-micro, de adâncime, a nucleelor și a modificărilor în ele vizează macro-efectele.

Nanoeducația presupune cunoașterea valorilor diversității, recunoașterea dreptului minorității. Dacă se aplică standarde, atunci în limite maximal dinamice. Programele școlare trebuie să fie fundamentale, cu accent deosebit pe științele naturii; elevul trebuie să aibă posibilitatea să-și aleagă propriul demers educațional. Școala trebuie să promoveze o practică socială a managementului inovațional în știință și educație. Într-o

școală unde se realizează nanoeducația se practică intens modelizarea, elaborarea de către elevi a diverselor tipuri de modele.

Nanoeducația, pornind de la sensul elementului de compunere *nano*, care presupune un sens savant și este folosit la formarea cuvintelor cu sensul de „extrem de mic”, este educația bazată pe cele mai mici detalii raportate la procesul cognitiv de formare a personalității.

A învăța tot timpul

Posibil că actualmente schema „a primit diploma și a mers să lucreze” își trăiește ultimele zile. Oamenii în viitor vor învăța tot timpul – câte puțin și în momentele necesare. Societatea are nevoie nu de cei care vor lucra la conveier, ci de cei care vor crea linii robotizate. Și deci școala urmează să se restructureze. În primul rând, este nevoie de micșorat numărul de elevi în clasă, reieșind din orientarea spre personalizarea învățării. În al doilea rând, vorbim despre *microînvățare*, care presupune ca anumit conținut de extindere să fie divizat în „parcele” mai mici, care pot fi asimilate mai ușor de către elevi. În acest caz, elevul se simte bine, deoarece a asimilat ușor conținutul dat și acest lucru îl motivează să învețe mai departe.

Actualmente, rubrica „Educație” se schimbă la angajare în câmpul muncii în rubrica „Competențe”. După cum arată cercetările, cele mai solicitate competențe în viitor vor fi următoarele:

- competența de a lua decizii;
- competența de a genera idei;
- a învăța independența;
- competența de a-și construi strategiile învățării;
- originalitatea;
- priceperea de a sistematiza și a analiza datele;
- competența de deducție;
- o privire complexă asupra problemei;
- gândirea critică;
- competența de a-și gestiona propriile resurse;
- gândirea critică.

În viitor elevii vor avea mai multe oportunități să învețe în momente și locuri diferite. Uneltele de eLearning vor facilita oportunități de învă-

țare la distanță, în ritmul propriu. Clasele vor fi răsturnate (*flipped classrooms*), ceea ce înseamnă că partea teoretică este învățată în afara clasei, în timp ce partea practică ar trebui să fie predată față-în-față, interactiv. Elevii vor învăța cu unelte de studiu adaptate capacităților fiecăruia. Asta înseamnă că elevii peste medie (*gifted*), conform principiului meritologiei, ar trebui provocați cu sarcini și întrebări mai grele atunci când ating un anumit nivel. Elevii care au dificultăți la un subiect vor avea oportunitatea să practice mai mult până ating nivelul cerut. Elevii vor fi susținuți pozitiv în timpul proceselor învățării lor individuale. Din aceasta pot rezulta experiențe pozitive de învățare și vor duce la reducerea numărului elevilor care-și pierd încrederea în abilitățile lor de învățare. Mai mult, profesorii vor avea posibilitatea să vadă clar ce elevi au nevoie de ajutor și în ce arii. Deși fiecare subiect predat țintește spre aceeași destinație, calea ce conduce spre acea destinație poate varia de la elev la elev. Similar cu experiențele de învățare personalizate, elevii vor fi capabili să modifice procesul lor de învățare cu uneltele care simt ei că le sunt necesare. Elevii vor învăța cu unelte diferite, cu programe și tehnici diferite, pe baza propriei lor preferințe. Învățare integrată (*blended learning*), clase răsturnate și BYOD (*Bring Your Own Device* – adu-ți propriile ustensile) vor forma o terminologie importantă în cadrul acestei schimbări [68].

Pe măsură ce carierele profesionale se adaptează viitorului economiei libere, elevii de astăzi se vor adapta la învățarea și lucrul bazat pe proiecte. Asta înseamnă că ei vor trebuie să învețe cum să-și aplice abilitățile pe termen scurt, într-o varietate de situații. Acesta este momentul în care abilitățile organizaționale, de colaborare și de management al timpului pot fi predate ca bază pe care orice elev o poate utiliza în carierele lor academice ulterioare (*sau în profesia-meseria pe care o vor face după școală – teoretică sau profesională*).

Deoarece tehnologia poate facilita mai eficient în anumite domenii, curriculumul va face loc unor abilități care cer cunoașterea umană și interacțiuni față-în-față. De aceea experiențele „pe teren” vor fi accentuate în timpul cursurilor. Școlile vor oferi elevilor mai multe oportunități de a obține abilități ale lumii reale care sunt reprezentative pentru locurile lor de muncă viitoare. Asta înseamnă că în curriculum va fi creat mai mult loc pentru ca elevii să participe la stagii (*internship-uri*), proiecte colabora-

tive și de mentorat etc. Deși matematica este considerată una din cele trei materii care fac parte din alfabetizare, este fără îndoială că partea manuală a acestei materii va deveni irelevantă în viitorul apropiat. Computerele vor avea grijă curând de toate analizele statistice, vor descrie și analiza datele și vor prezice tendințele viitoare. De aceea, interpretarea umană a acestor date va deveni o parte mult mai importantă a curriculumul viitor. Aplicarea cunoașterii teoretice a numerelor și utilizarea judecății umane pentru a deduce logica și tendințele din aceste date va deveni un nou aspect fundamental al acestei competențe de bază. Deoarece platformele de curs vor evalua capacitățile elevilor la fiecare pas, măsurarea competențelor lor prin întrebări și răspunsuri poate deveni irelevantă sau ar putea să nu fie suficientă.

Mulți argumentează că examenele sunt în acest moment concepute în așa fel încât elevii tocesc materialele și le uită a doua zi după examen. Educatorii își fac griji că examenele ar putea să nu măsoare corect tot ce se cere și de care elevii ar trebui să fie capabili atunci când intră la primul loc de muncă. Deși cunoașterea factuală poate fi măsurată în timpul procesului de învățare, aplicarea cunoașterii lor este cel mai bine testată atunci când lucrează la un proiect pe teren. Elevii vor deveni din ce în ce mai mult implicați în formarea curriculumului pe care îl învață. Menținerea unui curriculum care este contemporan, la zi și util este un obiectiv realist numai atunci când sunt implicați atât profesioniștii cât și „cei mai tineri”. Aportul decisiv din partea elevilor asupra conținutului și al valabilității cursurilor lor este obligatoriu pentru un program de studiu care să-i cuprindă pe toți. În următorii ani elevii vor încorpora atât de multă independență în procesul lor de învățare încât mentoratul va deveni fundamental pentru succesul elevilor. Profesorii vor forma un punct central în jungla informației cu care elevii noștri își vor pava drumul lor printre acestea. Deși viitorul educației pare că se va desfășura la distanță, profesorul și instituția educațională sunt vitale pentru performanțele școlare [68].

Însă capacitatea noastră de a determina viitorul este mult mai mică decât ne-am putea aștepta, mai ales în contextul schimbărilor actuale, atât de rapide, atât de complexe. S-ar putea ca viitorul să aducă schimbări semnificativ mai mari decât orice previziunea pe care o avem la momentul acesta. Prin urmare, ar trebui să-i ajutăm pe copii să fie autonomi, să

descoperii ei ce înseamnă viitorul, să nu mai fie atât de prinși în interpretările noastre, trebuie să le creăm o autonomie mai mare astfel încât să nu mai rămână la cum credem noi că va fi viitorul, ci să-l descopere chiar ei, odată ce îl experimentează.

Pedagogia competențelor

Studiul contrastelor în pedagogie duce la formularea unei concluzii evidente: pedagogia acum și în viitor este și va fi o pedagogie pentru competențe. Competențele se dezvoltă pe două dimensiuni complementare: în plan teoretic și în plan operațional-creator. Dinamica accentuată la nivelele conceptual, strategic și al metodologiei științelor, conferă domeniului educației un loc bine precizat în strategiile dezvoltării naționale și globale. Este vorba de schimbări de optică, de mentalitate și de practică. Se depun eforturi sistematice în vederea asigurării unei legături solide și stabile între școală, pe de o parte, și comunitate, pe de altă parte, între educație și viața reală. Integrarea socio-economică a educației a devenit o prioritate în toate statele lumii, vorbindu-se despre o societate creativă. Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competențe, încorporează rezultate ale unor căutări, evaluări și aplicații mai recente în sistemele educaționale. Sunt propuse spre reflecție în practica școlii: învățarea în profunzime, predarea interactivă, curriculumul transdisciplinar, formarea competențelor, pedagogia cu o nouă structură și abordare, cu proiecții în pregătirea omului pentru mileniul III [33]. Principii larg mediatizate astăzi, ca de exemplu: economia bazată pe cunoștințe, era cunoașterii (knowledge age), educația globală, învățare pe parcursul întregii vieți (lifelong learning), educație inclusivă, șanse egale, parteneriat în educație, școală experimentală și comunitate experimentală, reprezintă provocări la itinerarii esențiale pentru reforma comprehensivă a învățământului [33, p. 9].

Pentru a forma elevul de astăzi pornind de la principiul meritologic, urmează să se țină cont de următoarele aspecte:

- Elevul de astăzi are nevoie să i se descrie concret cum arată ascultarea activă, atenția, liniștea în bancă. Are nevoie de stabilire de mize pentru aceasta și de laude pentru comportament stabil sau autocontrol – așa-zisa disciplină pozitivă.

- Elevii au nevoie de laude permanente ale eforturilor, nu ale rezultatelor; lauda inteligenței distruge nevoia de a încerca lucruri noi sau capacitatea de a se ridica din eșec, de teama invalidării valorii personale.
- Elevul de astăzi are nevoie ca în clasă să existe: măcar câte un element de noutate în fiecare zi – în modul de aranjare a mobilei sau în bogăția de material didactic sau de strategie a profesorului; măcar câte un element de „wow” – ceva care să le stârnească atenția, mirarea; câte un rol social atribuit în oră: „ceasornicar”, „observator social”, „facilitator”, „managerul materialelor”; de întrebări care le hrănesc „ego-ul”: „tu ce părere ai?”/„ce te face să crezi asta?”
- Cel mai bine elevul de astăzi învață dacă se mișcă. Fiecare profesor, chiar și cel de matematică, poate organiza ora ca să existe momente de deplasare, cu un scop anume, din bancă, de regroupare, de schimbare de rol.
- Elevul de astăzi are nevoie ca toate criteriile de evaluare să fie dinainte stabilite pentru munca lui, clar și transparent, astfel încât să se poată nota singur – autoevaluarea. Testele-surpriză, de pedeapsă sau testele-fulger sunt percepute ca nedrepte: sunt bune doar dacă sunt acceptate ca provocări.
- Orele pot începe de la stabilirea de comun acord a obiectivelor. Ce știu/Ce nu știu/Ce aș vrea să aflu – poate fi organizat într-un tabel, ca set de întrebări la care să răspundă înainte de ora propriu-zisă.
- Elevii de azi au gândire stelară sau în rețea. Se plictisesc dacă nu există conexiuni între informații către toate domeniile de activitate sau de cunoaștere; au nevoie de provocări cognitive în ritm susținut într-o predare integrată.
- Elevii de astăzi au nevoie de trăiri puternice ca să rețină informația. Emoționalul este fundamental pentru memorie și energia de lucru.
- Elevii de astăzi au nevoie de lideri puternici – de profesori democrați, dar fermi, capabili să le susțină emoțiile și să stabilească

riguros planul de lucru, ce este și ce nu este acceptabil în oră.

- Fiecare oră nu are nevoie de titlu, ci de transmiterea clară a beneficiilor aduse de ea.
- Elevul de astăzi are nevoie de ghidaj pentru tehnici de respirație, meditație, autoreflexivitate, centrare în sine, aliniere cu voința și intențiile proprii.
- Elevul de astăzi are nevoie mai puțin de informație, decât de strategii de lucru și gândire. Înainte de a fi profesori de istorie, geografie sau matematică, va trebui să le arătăm cu ce contribuim la creșterea și rafinarea gândirii lor. Pedagogia gândirii vizibile, cu protocoale sau jocuri de gândire este una dintre cele mai eficiente în lume.
- Tehnologia trebuie integrată în învățare. Mobilele, tabletele și computerele nu pot lipsi de pe bancă începând cu clasa a IV-a.
- Elevul de astăzi învață foarte bine prin joc de rol, prin punerea în pielea personajelor sau a situațiilor istorice, a personalităților științifice etc. Are nevoie de modele pozitive și de empatie.
- Elevul de astăzi învață foarte mult în afara clasei – vizite, excursii; are mare nevoie de mobilitate și diversitate. Activitățile extrașcolare și transdisciplinare au un rol important, mai ales dacă sunt corelate cu unitățile de învățare pentru o învățare autentică și relevantă.
- Elevul de astăzi nu suportă educația doar cu stiloul în mână. Învață făcând lucruri cu mâinile – modelând structuri, machete, instalații; învață negociind, selectând, exprimând opinii personale.
- Elevul de astăzi are nevoie să își vadă familia efectiv interesată de viața lui școlară.
- Elevul de astăzi are nevoie să își vizualizeze grafic progresul, direcția, planul de creștere personală [15].

Fără îndoială, pentru a pune în practică aceste idei, trebuie luate în considerare conceptele educației secolului 21-lea: cooperarea; gândirea critică; creativitatea; comunicarea; cultura/cetățenia; educarea caracterului, conectivitatea [Apud 15].

ÎN LOC DE CONCLUZII

Tot ce am expus mai sus poate genera mai multe discuții, dar problematica abordată nu poate fi înțeleasă la suprafață, ca simplă constatare, ci numai în și pornind de la raportul pe care îl stabilește cu procesul de formare a personalității elevului. Fără îndoială, toate aceste aspecte caracterizează, în primul rând, noile orientări în educație. Astfel, nu putem interpreta ceva ca fiind meritologie, dacă nu am înțeles deja ceva despre evaluare, calitate, inteligență, onestitate, demnitate și așa mai departe. De asemenea, nu putem explica ceva ca fiind meritologie, dacă nu avem o înțelegere preliminară despre ceea ce este performanță. Ca atare, pledăm în favoarea ideii că meritologia trebuie să se preocupe de ceea ce poate fi privit ca dreptul persoanei la ceea ce i se cuvine. Orientarea spre ierarhizări și aprecieri prin diverse criterii, principalul fiind cel de merit, pune în prim plan problema meritologiei ca o reacție la schimbările vertiginoase din educație. În acest context, meritocrația, ca noțiune din sociologie, își rezervă un loc în pedagogie, semnificând obținerea unui rezultat deosebit în baza superiorității personale. Deoarece noțiunea de meritocrație conține etimonul *putere*, în domeniul pedagogiei este mai potrivit de utilizat noțiunea de *meritologie*, care conține etimonul *logos*, ca *principiu, bază*. În promovarea meritologiei este foarte important să fie stabilit nivelul de inteligență a elevului și gradul efortului depus în dezvoltarea acesteia. Un rol esențial are dotarea ereditară, talentul sau capacitățile elevului. Legitimarea meritologiei se face prin evaluare, care trebuie să fie cât mai echitabilă din punct de vedere moral și cât mai exactă din punct de vedere științific. Meritologia este un domeniu strategic al educației, de aceea promovarea ideii meritologice devine azi o prioritate a sistemului educației naționale, bazată pe bucuria și plăcerea învățării, pe șansele egale ale fiecărui copil de a reuși în viață.

Rezumând, putem afirma că modul în care putem ajunge la meritologie nu poate fi doar o simplă imagine mintală, ci un proces care definește ideologia „privirii” acestui proces. Astfel, putem identifica câteva perspective în jurul cărora gravitează principalele idei expuse pe parcurs:

- ✓ Pornind de la M. Young, putem considera că progresul în educație depinde de *combinarea cuvântului cu intelectul*, de folosirea potențialului și talentului individual al fiecărui elev, destinația meritologiei fiind în *intelectualizarea vieții școlare* și dezvoltarea capacităților naturale ale elevului.
- ✓ Meritologia asigură o evaluare corectă a realizărilor personale ale elevului, oferindu-i șanse egale la educație. Învățarea riguroasă, eficientă, fundamentală a elevului îi oferă acestuia șanse reale de a-și demonstra capacitatea, intelectul, competențele, atât în perioada școlară cât și în activitatea ulterioară.
- ✓ În societatea actuală capitalul fundamental îl constituie competențele, cunoștințele, intelectul. În această societate e mai greu să-ți faci o carieră de succes dacă nu ai studii de calitate. Învățământul meritologic este certificat prin diplome, atestate, care deschid calea spre obținerea unei munci prestigioase.
- ✓ Unul din instrumentele meritologiei în învățare este *tehnica SARS*. Această *tehnică meritologică* reprezintă o poziționare intelectuală față de învățarea școlară, implicând o apreciere a capacităților elevilor și provocând, până la urmă, dorința de a învăța. Această interpretare leagă procesul educațional de practicile sociale, urmând linia formativă a trainingului sistematic și preluând, de fiecare dată, mecanismul meritologic dezvoltativ.
- ✓ Viziunea despre meritologie ca un factor de reușită școlară, prin stimularea practicilor de competiție pozitivă și gândire rațională reclamă, evident, o reîntoarcere la *meritul personal*, care este vizat de contemporaneitatea mișcării spre o viață mai bună.
- ✓ Efortul intelectual ca element al meritologiei presupune trezirea puterilor spirituale, un proces de gândire intens, puterea de analiză, de generalizare, memorizare operativă și conștientă, promptitudinea reamintirii, siguranță, îndemânare în acțiuni, stăpânire de sine și percepții active. În timpul efortului creierul „muncește din greu”.
- ✓ *Inteligența*, ca esență a meritologiei, denotă capacitatea de a discerne, de a separa, de a alege între diferite alternative și de a

putea lua decizia cea mai potrivită. Inteligența este *puterea de a învăța* sau de a înțelege, este capacitatea care permite elevului să se adapteze destul de repede posibilităților disponibile, este acea putere care permite elevului cunoașterea realității în diverse grade și niveluri de profunzime.

- ✓ *Grit* este un fenomen în plină evoluție academică, presupunând o combinație trainică între pasiune și perseverență, care clarifică cum poate fi demersul educațional al generației actuale, cum pot fi încurajați elevii să învețe „până la capăt”, fără să cedeze în fața greutăților.

Meritologia școlară și meritocrația socială sunt concepte corelate. Din perspectiva teoriei meritocratiei, care este în ascensiune la ora actuală, clasamentele școlare reprezintă o prefigurare a meritelor sociale. Este însă important de știut în ce măsură meritologia școlară determină/condiționează meritocrația socială și profesională, care este raportul de determinare dintre ele. Așadar, o privire asupra orientărilor actuale în pedagogie ne sugerează că situația se schimbă esențial, postulând existența unor domenii foarte actuale, cum este cel al meritologiei, judecat în circumstanțele pragmatice ale școlii. Astfel, trebuie să deducem că în domeniul educației, pornind de la ideea meritologiei, evaluarea reprezintă, în sens larg, nu doar un act psihopedagogic, prin care se stabilește relevanța unor performanțe ale elevilor. Performanța elevului, ca rezultat complex, semnificativ, este constatabilă și evaluabilă socio-contextual. Indicatorul cel mai concret al performanței este comportamentul vizibil al elevului, evaluarea a ceea ce știe să facă elevul. Performanța este un sistem omogen de prestații integrate în cadrul unei anumite acțiuni și valorificate în modele acționale utilizate de evaluat.

Discutând problematica educației ca factor de dezvoltare, am putut releva cinci accepțiuni de perspectivitate, ca cinci salturi spre etern în educație și, evident, spre rezultate notabile. Astfel, într-un prim pas vorbim despre *cosmodernism*, care presupune un larg proces de înfrumusețare și ordonare a lumii, dar și a educației, construind o cultură comună a omenirii, omul primind și un înalt sentiment al libertății. Astfel, dacă vom considera aceste afirmații ca valori, rezultă clar unele linii de acțiune

pentru reprezentanții educației: *a baza educația pe o largă cultură, „înfrumusețând-o” permanent cu noi și noi valori și oferind elevului largi posibilități pentru libertatea cunoașterii.*

Evocarea acestor premise de bună organizare a vieții socio-economice facilitează înțelegerea sensibilizării educației, a situației de tranzitivitate ca gestiune a dominantei cognitive în procesul de învățare. Dată fiind această dialectică, care antrenează diversele laturi ale educației, este justificată, în cele din urmă, meritologia ca o teorie a meritului, care vizează îmbinarea intelectului cu efortul în învățare pentru a aduce sistemul educațional în corespundere cu cerințele concurenței internaționale, învingând inerția sistemului ca atare. Astfel, apare ca sarcină *promovarea învățământului meritologic în vederea ridicării meritului școlar pe o treaptă net superioară, printr-o competiție onestă a inteligențelor și capacităților și printr-un efort bine distribuit.*

Discutând raportul dintre social și educațional și pornind de la regula rigorii, trebuie să menționăm că secolul XXI este secolul elitelor, al celor care creează noi valori. Educația de elită este echivalentul calității superioare, tendința de a fi cel mai bun fiind pusă în om încă de la naștere. Însă garantul succesului meritologic este onestitatea. *Este deci necesar de a realiza o educație de elită, elevul elitei fiind elevul cunoașterii. Dacă elevul este deștept (D), inteligent (I), creativ (C) și depune un anumit efort (E), el trebuie și va primi tot ceea ce merită (principiul DICE).*

Asimilarea analitică a unei realități de perspectivă a educației se poate manifesta prin raportul dintre semnele prezentului și cele ale viitorului, reprezentat printr-o evoluție sinusoidală. În acest context, personizarea încearcă să dezvolte cea mai înaltă competență posibilă a persoanei și în cât mai multe zone posibile, pentru a obține o formă de excelență cognitivă. Personizarea înseamnă a avea o *mentalitate de creștere*, care implică o concentrare deliberată pe a obține creștere versus cunoaștere, indiferent la ce lucrează elevii și credința elevilor că ei au abilitatea de a atinge obiectivele prin schimbarea modului în care abordează noi experiențe de învățare. *De aici, se configurează necesitatea de personizare în școală, prin căutarea și acceptarea de noi provocări și, evident, de orientare spre mentalitatea de creștere, care încurajează efortul ce conduce la învățarea adevărată a persoanei.*

Educația este un domeniu foarte elaborat, în care procesele formării personalității umane își găsesc o reflectare adecvată, stabilizând ordinea componentelor sale, menținându-și aspectul de entitate ferm structurată, cu un ideologem socio-cultural bazat pe cauze și efecte, cu evoluție bine stabilită. În aceste circumstanțe, este relevantă *orientarea spre nanoeducație, care presupune o pătrundere în adâncimi, o disecare multinivelară a conținuturilor, instrumentelor, utilizarea punctuală a unor proceduri educaționale „scumpe” energetic dar înalt productive.*

Am dori să încheiem cu spusele lui G. Liiceanu „Într-o teorie a destinului, reușita sau eșecul nu interesează decât în măsura în care ele sunt condiționate de gradul de perseverare în proiect. Deoarece scuza eșecului și *ne-meritul* reușitei sunt forme de recunoaștere ale *contingentului* în universul rațional al proiectului, ele nu fac parte din economia destinului. În schimb, pentru că sunt forme de recunoaștere ale *libertății* în universul irațional și contingent al omului, participă la o teorie a destinului *ne-scuza eșecului și meritul reușitei*. Rezultă de aici că destinul este *restul de libertate* al fiecărei vieți. Proiectat pe fundalul unei vieți, destinul apare ca linie mereu frântă a libertății și permanentă recompunere a ei” [49, p. 85].

GLOSAR

MERITOCRAȚIE este un termen larg vehiculat prin deceniile șase-șapte ale secolului trecut, desemnând situația în care pozițiile sociale și recompensele asociate acestora (venit, putere, prestigiu, privilegiu etc.) nu sunt moștenite, ci dobândite în funcție de calitățile și meritele personale. Deși este o noțiune sociologică, noțiunea de meritocrație a fost utilizată inițial în context educațional de către filosoful germano-american H. Arendt în eseu „*Criza educației*”, în 1954. Este combinația dintre rădăcina de origine latină „merit” (din „*mereo*”, care înseamnă „a câștiga”) și sufixul grecesc antic „*cracy*” (care înseamnă „putere”, „regulă”). În literatura teoretică pot fi depistate două grupe de interpretări, care pot fi numite „*meritocrație falsă*” și „*meritocrație pură*”. Prima include o idee proporțională a dreptății, iar a doua coincide cu concepția egalității sociale a posibilităților, care este formulată de sociologi reieșind din stratificarea instructivă și include ideea dreptății bazate pe criteriul responsabilității. Egalitatea șanselor este un principiu care poate substitui egalitatea posibilităților. Dar există o anumită antinomie între egalitatea posibilităților și egalitatea șanselor. Țările/școlile în care nivelul egalității rezultatelor este mai înalt se caracterizează și printr-un nivel mai înalt al egalității posibilităților.

MERITOLOGIE Noțiunea vine etimologic din greacă: *meritus-merituous*; *logos – cuvânt, idee, sens, noțiune*. Deci meritologia presupune o idee, un logos despre merit. Meritologia derivă de la *meritocrație* (gr. *kratos-putere*), fondatorul fiind M. Young, însă ideea meritocrației vine încă de la Socrate, care a formulat principiul unei guvernări ideale – nu cel care este născut împărat trebuie să conducă, ci cel care are capacități în a conduce. *Meritologia* înseamnă în general inteligență plus efort, având obligația de a identifica (la fiecare persoană) cât mai timpuriu capacitatea acestor calități, pentru a fi formate selectiv prin promovarea unui sistem educațional menit să încurajeze și să impună meritele respective cât mai repede posibil, în așa fel încât acestea să se configureze sub forma unei elite pregătite temeinic. Meritologia presupune crearea cadrului de șanse egale în afirmarea meritelor elevilor și o selecție respectuoasă a acestor merite înnăscute sau dobândite personal, diriguindu-le spre merite recu-

noscute în plan social. *Meritologia* este o noțiune ce indică obținerea unui rezultat personal în baza meritului sau a superiorității personale. Convingerea meritologică este că lumea este corectă și că fiecare primește ceea ce merită.

MERITUL este o valoare în creștere. Într-o astfel de ideologie, în structura meritului achizițiile *dobândite prin efort* sunt cele care au prioritate, nu neapărat talentul. Mesajul transmis de concepția meritocratică este că se face dreptate, că fiecare este ceea ce este în funcție de aptitudinile sale, de meritele sale, de efortul depus și de rezultatele pe care le obține. Evoluția și ascensiunea socială trebuie să depindă, să fie condiționată de merit. Meritul trebuie să devină *marele ordonator*. Astfel, conform definiției de dicționar, *meritul* este o calitate, o însușire deosebită, care face ca cineva sau ceva să fie vrednic de stimă, de laudă, de răsplată; însușire, vrednicie; calitate deosebită care impune respect; justificarea și atragerea unei răsplăți pentru valoarea pe care o reprezintă sau pentru faptele săvârșite. Valorile meritului, ale recompensei, proporționale cu efortul depus sunt centrale.

MERITUL CUNOAȘTERII Importanța pe care această problemă o capătă în pedagogia recentă se datorează apariției uneia dintre cele mai discutabile realizări intelectuale – *meritul cunoașterii*. Aducerea în prezent și asimilarea de mentalitatea pedagogică contemporană, prin efortul preocupărilor de a cerceta cât mai minuțios relația dintre social și pedagogic acest fenomen, conferă noi configurații procesului educațional, influențând reconsiderarea *meritului școlar*, care este și trebuie să fie convertit în *valoare socială*, ca efect compensator.

ABORDAREA SOCIOLOGICĂ a educației rezidă din faptul că oricât de pragmatici am fi, nu putem da la o parte efuziunile educogene ale mediului concret în care are loc învățarea. Influența socială își pune amprenta sigură în procesul de realizare a educației. Semnificația socio-pedagogică a meritologiei se află deci la mijloc: între ideea socială și cea pedagogică a formării omului care tinde spre perfecțiune. Pornind de la unele teorii sociologice actuale, o societate este considerată meritocratică dacă fiecare individ are șansa de a reuși în viață prin școală și dacă reușita școlară se traduce printr-o reușită socială.

EVALUAREA ȘCOLARĂ dezvoltă un mecanism de asigurare a calității care să jaloneze politicile evaluării, fapt ce presupune modernizarea sistemului de înregistrare și comunicare a rezultatelor obținute de elevi, prevenirea și combaterea prin reguli clare și aplicate a fraudelor academice (copiat, plagiat, importul de lucrări etc.) Evaluarea este un proces care, pe lângă faptul că implică subiecți concreți și are efecte în mintea și conștiința celor evaluați, implică aproape în toate cazurile și judecăți de valoare, raportate la valori morale și la însușiri de caracter. Evaluarea exprimă nu numai performanțe și capacități pure de tipul inteligență, memorie, imaginație, cunoștințe, capacități, competențe etc., ci și calități de ordin moral, însușiri de voință și caracter.

SELECȚIA Evaluarea în învățământ înseamnă și selecție, iar *selecția* presupune identificarea *elitelor*. Selecția celor mai buni se face întotdeauna prin evaluare. Una dintre funcțiile importante ale evaluării este cea de selecție, pe lângă multe altele, cum ar fi funcția educativă, funcția de feedback, de certificare, de competiție etc. Selecția are un impact major asupra poziției școlare a elevului. Existența unei selecții explicite poate da elevilor o încredere mai mare în legitimarea poziției lor. La nivelul clasei întotdeauna funcționează clasamente ale elevilor, ierarhizări ale acestora, la baza cărora stau diferite criterii mai mult sau mai puțin evidente, mai mult sau mai puțin pedagogice. În viața școlară pot fi depistați copiii capabili de performanțe deosebite, iar unul din indicatorii viabili de departajare îl reprezintă performanța ieșită din comun, depășind calitativ și/sau cantitativ posibilitățile comparabile ale semenilor. În consecință, principalul indicator obiectiv al înzestrării superioare, al talentului, al creativității române performanța obiectiv comparabilă.

EGALITATEA DE ȘANSE Din această perspectivă, ceea ce contează nu este doar *egalitatea de șanse* ca *egalitate de acces*, ci *egalitatea de șanse* înțelesă și ca *egalitate de rezultate*. Egalitatea de șanse este un concept în jurul căruia gravitează multe dintre reformele în educație. Totuși această egalitate de șanse a fost tradusă în „egalitate de acces”, mai puțin ca „egalitate de rezultat”. Or, elevii intră la școală, dar ei intră de pe poziții inegale, uneori decalajele de ordin material (transportul până la școală, cameră proprie, acces la calculator, conexiune la Internet, biblio-

tecă etc.) fiind destul de mari. Egalitatea de șanse de reușită este o condiție necesară a meritologiei școlare. Însă dacă *egalitatea de reușită* este mai ușor de măsurat, atunci *egalitatea șanselor de reușită* este mai greu de garantat.

REUȘITA ȘCOLARĂ se definește prin formarea la elevi, în concordanță cu cerințele programelor școlare, a structurilor cognitive (sisteme de cunoștințe), afectiv-motivaționale și socio-morale (atitudini, trăsături de voință și de caracter). Reușita școlară trebuie analizată din perspectiva obținerii de către elevi a unui randament școlar superior, care să le permită în viitor integrarea socio-profesională și realizarea ca personalități productive, receptive față de schimbări, inteligente, creative, capabile să ia decizii și să se adapteze rapid la situații noi. Reușita școlară este determinată de mai mulți factori, inteligența fiind doar unul din elementele constelației factorilor interni ai performanței școlare. Nu în toate cazurile acesta este factorul cel mai important, deoarece pe lângă inteligență, performanța școlară depinde și de alte condiții interne (motivație, atitudini etc.), cât și externe (metoda, exigențele, natura sarcinilor școlare, manualele etc.). *Reușita* este un proces dinamic, orientat spre un anumit scop. Acest proces impune și necesită, în egală măsură, integrarea și corelarea tuturor parametrilor. Pentru a atinge scopul propus, elevul trebuie să își fixeze, cu rigurozitate, obiective intermediare, care vizează orizonturi temporale scurte și medii. Și, mai presus de orice, reușita necesită transpunerea faptică a unor mijloace specifice, ceea ce este echivalent cu aplicarea așa-numitelor „strategii ale excelenței”.

A FI PERFORMANT necesită a dispune de un potențial psihologic și mental caracteristic (ilustrat, spre exemplu, prin capacitatea de a se autodepăși, prin încrederea în el însuși, prin combativitate și ambiție). Acest potențial declanșează un proces exprimat prin căutarea constantă a ameliorării propriilor rezultate. *Performanța* este un rezultat obiectiv, urmărit permanent și a cărui prezență stimulează, fără încetare, procesul reușitei. Performanța școlară depinde, pe lângă inteligență, și de alte condiții interne (motivație, atitudine etc.), cât și externe (metoda, exigențele, natura sarcinilor școlare, manualul etc.).

IMAGINEA DE SINE sau imaginea propriei personalități constituie o caracteristică esențială a elevului merituos. Acesta știe să se autoeva-

lueze foarte bine, apreciindu-și capacitățile, disponibilitățile și posibilitățile. Crearea, dezvoltarea și impunerea propriei imagini în mediul ambiant de apartenență sunt considerabil stimulate de densitatea „competițiilor” la care participă și, de asemenea, de concurenții întâlniți.

ELEVUL MERITUOS știe să își evalueze și să își stimuleze atât motivațiile (punctele „forte”), cât și aspectele deficitare (punctele „slabe”) ale propriei activități. Această aptitudine poate fi caracteristică sub forma unei originalități preexistente statutului său dar, cel mai frecvent, ea se constituie într-o capacitate învățată, cultivată și dezvoltată, apoi exprimată și exteriorizată. Elevul posedă nu numai încredere în sine, ci și stimă față de propria-i persoană, fapt care îi permite să își genereze o gândire fundamental pozitivă.

SUCESUL ȘCOLAR este evidențiat prin calitățile superioare ale personalității elevilor, cum ar fi: capacități intelectuale elevate (memorie, logică, gândire abstractă și creativă, imaginație bogată și creativă, spirit de observație, coeficient mare de inteligență (peste 100) etc.); aptitudini și înclinații deosebite, spirit de independență, inițiativă și competiție loială, capacitate de adaptare școlară și socială, capacitate de autoinstruire, autodepășire și de autoevaluare, motivații și aspirații superioare față de învățatură și viață, trăsături etice și sociale valoroase, comportament demn, civilizată etc. Succesul școlar ca fenomen pedagogic poate și trebuie să fie privit ca una dintre problemele cele mai importante ale activității educative, și poate și trebuie să fie transformată într-o coordonată importantă a vieții colective.

Cunoașterea *capacității intelectuale reale* de a face față sarcinilor școlare permite, în cele din urmă, identificarea chiar și a celorlalți factori determinanți ai reușitei școlare. Capacitatea de învățare reală a elevului, raportată la performanța lui școlară actuală, ne permite să aflăm ce ar fi în stare să învețe, „să facă” elevul slab la învățatură dacă s-ar schimba sistemul de cerințe educaționale, metoda de predare, materialele prezentate la lecție, motivația, atitudinea elevului față de activitatea școlară etc. Gradul de adaptare la activitatea școlară arată capacitatea și trebuința elevului de a cunoaște, de a asimila, de a interioriza cerințele externe, influențele educaționale programate, alături de dorința și capacitatea lui de a se modela, de a se acomoda, de a se exterioriza în sensul acestora.

INTELIGENȚA ȘCOLARĂ este o dimensiune bipolară și, în același timp, multifactorială a personalității elevului. Performanțele intelectuale pot fi ierarhizate în diferite grade, niveluri de eficiență mentală. Realizarea unei conduite inteligente presupune colaborarea, convergența celor mai diverse procese, operații mintale. Criteriul cel mai valid al cunoașterii, diagnosticării inteligenței este performanța intelectuală care exprimă „capacitatea de a face” ceva. Acest „savoir faire” este un aspect esențial al inteligenței. Reușita la învățătură nu indica în mod fidel eficiența inteligenței școlare a elevului, datorită faptului că aceasta reprezintă numai unul din factorii determinanți ai rezultatelor la învățătură. Calea cea mai sigură a cunoașterii nivelului funcțional al inteligenței școlare constă în explorarea rolului și a contribuției mecanismelor intelectuale ale elevului la realizarea unui anumit randament școlar. Dacă remarcăm sensurile cuvântului *inteligentă*, constatăm următorul șir de cuvinte: *istețime, pătrundere, agerime, agilitate, pricepere, iscusință, deșteptăciune, dibăcie, ingeniozitate, îndemânare, înzestrare, înțelepciune, minte, dezghețare, chibzuință, flexibilitate* etc.

Teoria pune în evidență trei aspecte referitor la ceea ce oamenii denumesc inteligență: (1) *inteligența analitică* sau ceea ce corespunde definiției standardelor psihometrice și corespunde teoriei componentiale timpurii; (2) *inteligența creativă*, care implică introspecția, sinteza, abilitatea de a reacționa și răspunde la noi stimuli și situații, aceasta constituie aspectul experiențial al teoriei; (3) *inteligența practică*, ceea ce implică abilitatea de a descoperi, înțelege, rezolva probleme adevărate de viață din complexitatea vieții de zi cu zi. *Inteligența fluidă* are o componentă ereditară și biologică, cu o origine fiziologică, capabilă să acționeze în orice situație și care reflectă capacitatea pe care trebuie să o adaptăm la diferite situații sau probleme care apar fără a avea nevoie de experiențe anterioare. Aceasta reflectă capacitățile de bază ale persoanei în raționamentul și procesele mentale superioare. Inteligența fluidă poate fi măsurată prin teste pentru a obține capacitatea persoanei de a dobândi cunoștințe; *inteligența cristalizată*, finalizând-o pe cea anterioară prin cunoștințele învățate, are originea în experiențele persoanei și cuprinde abilitățile cognitive în care învățarea anterioară s-a cristalizat. Această inteligență este evaluată prin teste de

școlarizare și cunoștințe dobândite prin interacțiunea cu mediul socio-cultural. *Inteligența monolitică* face parte din concepția teoretică a inteligenței. Această abordare a fost prima estimare care s-a făcut asupra inteligenței. Din concepția *monolitică* derivă trei dintre principalele concepte: vârsta biologică, coeficientul de inteligență și factorul G, numit și inteligență generală. Prin *inteligența cristalizată* înțelegem valoarea educației verbale, iar inteligența fluidă desemnează valoarea gândirii analitice, mai ales în situații noi. Există ipoteza că *inteligența fluidă* este cea care se moștenește cel mai ușor.

FORMULA MERITOLOGIEI *Ideologia dotării ereditare*: Meritocrația interpretată din perspectiva ideologiei dotării ereditare este valabilă într-o societate fondată pe recunoașterea capacităților individuale, a aptitudinilor și chiar a talentului.

- *Ideologia efortului*, a muncii, a strădaniei: În timp, meritocrația a început să desemneze o societate fondată pe recompensa efortului și a muncii. Meritocrația, interpretată prin perspectiva ideologiei efortului, desemnează o societate întemeiată pe recompensa muncii. Se asociază cu deviza „Muncești mai bine ca să câștigi mai bine”.
- *Ideologia dublei determinări*: talent (dotare ereditară) plus efort (muncă). Dotarea ereditară este foarte importantă, dar și munca, strădania, efortul elevului care este motivat pentru învățare, chiar dacă nu este prea dotat. Prin urmare, formula meritologiei este următoarea: $M = \text{creier} + \text{știință de carte} / \text{dobândită prin efort} + \text{caracter}$ (M. Manolescu). Cea mai răspândită formulă a meritologiei este următoarea: $M (\text{meritul}) = \text{gradul de inteligență} + \text{efortul în muncă}$.

EFORTUL Un real determinant pe care-l reclamă meritologia este *efortul* care constată, în ultimă instanță, caracterul obiectiv al meritului. Efortul, ca instrument ce servește meritologiei, își influențează rezultatele, chiar dacă el aparent servește la a menține contactul cu învățarea, înlesnind drumul către aceasta. Dată fiind această situație, meritologia își justifică calitatea de principiu științific, fiind concepută ca o *techne* cu misiune foarte clară.

EFORTUL INTELECTUAL reprezintă încordarea voluntară a puterilor mintale și psihice ale organismului în vederea realizării unui randament superior celui obișnuit. *Intensitatea efortului* reprezintă cantitatea de lucru intelectual efectuat într-o unitate de timp. De fapt, efortul presupune o stare subiectivă plăcută, sănătoasă, însoțită de tendința de a continua activitatea. Există chiar și un triplu criteriu al efortului: a) obiectiv – sporirea randamentului; b) subiectiv – senzația de capacitate sporită; fiziologic – alterări ale constantelor mediului intern. Când efortul intelectual atinge o anumită intensitate, când are dramatismul unei strădanii colegiale, există în el ceva ce cuvintele nu pot acoperi. Efortul intelectual presupune trezirea puterilor spirituale, iar învățarea poate da elevului merituos o *elegantă umanitate*. Pedagogul, ca atare, „dăruiește” tuturor elevilor, potrivit capacității fiecăruia de a folosi darul.

Dacă ar fi să menționăm sensurile cuvântului *efort*, ajungem să constatăm un șir destul de impunător de cuvinte: *diligență, sârguință, străduință, ardoare, asiduitate, râvnă, osârdie, sforțare, trudă, silință, strădanie, sârg, perseverență, căznire, acribie, zel, forțare, pasiune, hărnicie, nepregetare* etc.

TEMPO DE VIAȚĂ (TV), măsurat și interpretat prin indicatori cum sunt *viteza, intensitatea, oscilația, durata comportamentelor* de zi cu zi ale unui subiect, este considerat un rezultat al personalității subiectului, format de-a lungul întregii filo- și ontogeneze și a cărei specificitate este dată de întâlnirea unică a circumstanțelor biosociale cu tendințe biologice înnăscute. El se apropie de ceea ce noi numim *tempo personal*, fiind prin aceasta mai greu de observat și de măsurat.

TEMPO INTELECTUAL (TI) sau de învățare are statutul unei forme specifice de comportament individual, dobândit ca urmare a interacțiunii subiectului cu legitățile mediului extern, măsurat și evaluat cu aceiași parametri: *viteză, intensitate, oscilație, durată* și care poate dispărea ca element controlabil dacă nu este întărit prin exercițiu sistematic, prin repetare. Este construit pe mecanismele tempoului de viață.

TEMPO MENTAL (TM), considerat una dintre formele superioare ale dezvoltării comportamentului inteligent, este prezent în situații opționale, definiționale și chiar atitudinale, precum și în unele forme de comportament volițional.

CAPACITATEA înseamnă posibilitatea de reușită și de competență într-un domeniu anumit, ea putând fi constatată direct într-un context școlar sau profesional și indirect prin teste. D. Wechsler definea inteligența ca o capacitate globală a individului de a acționa intenționat, de a gândi rațional, de a face față cu eficiență mediului său.

ABILITATEA circumscrie un ansamblu de competențe ce se actualizează în comportamente eficiente și care în general este rezultatul unei învățări. Sternberg sublinia că abilitatea de a învăța, de a opera cu abstracții și de a rezolva probleme sunt trăsături și totodată funcții ale inteligenței, care, după opinia autorului, poate fi academică sau practică, organizată în următoarele grupe de abilități: abilitatea de a învăța și profita de experiență; abilitatea de a gândi sau raționa abstract; abilitatea de adaptare la capriciile unei lumi schimbătoare și nesigure; abilitatea de a te motiva pe tine însuși cu scopul de a realiza ceva expeditiv.

APTITUDINEA este o dimensiune a personalității care asigură reușita unei activități, fie ea sarcină izolată, conduită complexă, învățare sau exercitarea unei profesii. De asemenea, inteligența este o aptitudine generală care contribuie la formarea capacităților și la adaptarea cognitivă a individului în situații noi. De fapt, noțiunea de inteligență nu are o semnificație univocă, fiind definită din două perspective: *funcțional*, inteligența însemnând aptitudine generală, orientată spre adaptarea la situații problematice noi, care presupun analiza și înțelegerea problemei, inventarea și verificarea critică a soluțiilor posibile, grație raționamentului și utilizării achizițiilor anterioare; *structural*, conceptul de inteligență presupune convergența proceselor psihice, memorie, atenție, imaginație, gândire, limbaj etc., care, combinându-se în mod particular, formează o structură cognitivă complexă și dinamică. Cu alte cuvinte, inteligența este o structură funcțională mobilă.

SUPRADOTAREA este un fenomen observat în toate culturile și epocile istorice. În Antichitate supradotarea era privită ca un dar al zeilor, un har, o energie divină în surplus pentru unii aleși sau o investitură a zeilor dată unor aleși. Legendele și poveștile clasice surprind foarte bine modul în care supradotarea era privită în acea perioadă: răsplată dată de zei către muritorii ce și-au dovedit meritul, era primirea „harului”. Acum

supradotarea este privita ca fiind o manifestare umană deosebită, cu multiple fațete, ce au ca element comun excepționalitatea și este realizată prin combinarea fericită a unor capacități intelectuale și aptitudini deosebite cu anumite trăsături de personalitate. Conform ultimelor definiții, sunt considerate *supradotate* acele persoane care prezintă spontaneitate și/sau un înalt randament în activitate.

La momentul actual supradotarea este atribuită unui cumul de factori din două direcții „*nature și nurture*”. Factorul natural al copiilor născuți cu abilități deosebite „*nature*” este dublat de mediul care-i hrănește dotarea inițială „*nurture*”. Faptul că oamenii se nasc cu anumite însușiri ce nu sunt condiționate de mediul social este evidențiat prin studiile asupra gemenilor crescuți în familii separate, care prezintă caracteristici psiho-comportamentale surprinzător de asemănătoare, deși au fost crescuți separat și în medii sociale diferite (factorul „*nature*”). Factorul „*nature*” al hrănirii copiilor cu afectivitatea și informațiile de care au nevoie în procesul dezvoltării abilităților este de asemenea foarte clar evidențiat de proporția foarte mare de merituozii antrenați de pedagozi buni.

EXCEPȚIONALITATEA INTELLECTUALĂ este un construct complex, multidimensional, care poate fi abordat din multiple puncte de vedere: componential (mecanismele mentale care determină nivelele excepționale ale inteligenței); experiențial (abilitățile de a face față elementelor de noutate și abilitățile de a forma automatisme în prelucrarea informației); contextual (capacitatea de adaptare, transformare și selectare a mediului). Pe baza acestei teorii „*triarhice*” sunt delimitate trei forme de manifestare a inteligenței: analitică, sintetică și practică. Pentru analiza complexității fenomenului excepționalității intelectuale se abordează un concept mai larg decât cel de inteligență. În acest scop, este propus conceptul de *intelență succesuală*.

ÎNVĂȚAREA VICARIANTĂ este un tip de învățare derivat din surse indirecte, cum ar fi *observarea*, în loc de instrucțiuni directe. De aici și altă denumire a acestei învățări – învățarea observațională. Cuvântul «*vicar*» vine din latina «*vād*», ceea ce are o semnificație simbolică: învățarea și informarea sunt transferate de la o persoană la alta prin observare. Rolul experienței vicariante este puternic accentuat în teoria socio-cogni-

tivă a psihologului și pedagogului din Canada Albert Bandura. Învățarea vicariantă sau observațională apare atunci când comportamentul unui observator (în cazul nostru elevul) se schimbă după vizualizarea comportamentului unui model. Comportamentul unui elev poate fi afectat de consecințele pozitive sau negative, numite întărire vicariantă sau pedeapsă vicariantă, ale comportamentului unui model.

ÎNVĂȚAREA INTENSIVĂ se referă la intensificarea și tehnologizarea învățării, cu scopul de a spori performanța unui anumit elev. Acest lucru este posibil prin utilizarea pe scară largă a intrărilor, cum ar fi conținutul selectat, efortul depus, procedurile folosite, competențele vizate, finalitățile așteptate etc., ceea ce are drept rezultat creșterea performanței într-un termen scurt. În acest sistem, utilizarea intrărilor este relativ mare. Intensificarea înseamnă *câștig, creșterea intensității, performanței, eficienței*.

PARADIGMA MERITOCRATICĂ este una dintre cele mai originale din mai multe motive: fiecare dintre noi are impresia că el merită, că el a făcut ce ține de el și că e mai bun decât colegul/partenerul; fiecare dintre noi tinde să își aroge întru totul meritele pentru succes. Ori de câte ori avem succes, fiecare este sedus de ideea că reușește prin forțele lui, că e perfect independent, liber și capabil de autodeterminare.

EFACTUL DUNNING-KRUGER, numit și efectul de supraîncredere/ supraapreciere, denumește un mecanism de gândire care generează o eroare de autoevaluare, în virtutea căreia persoanele ignorante, incompetente își apreciază nivelul de inteligență, de cunoaștere și de competență ca fiind cu mult mai ridicat decât în realitate.

PRINCIPIUL LUI PETER Acest principiu a fost enunțat în felul următor: În orice ierarhie, fiecare angajat este promovat până la nivelul lui maxim de incompetență. Aserțiunea care însoțește acest principiu este că, pe termen lung, multe posturi vor fi ocupate de angajați incapabili să își asume responsabilități.

TEHNICA SARS Această tehnică presupune ca elevul să învețe în baza următorului demers: să privească, să vadă problema de „sus”, cuprinzând un spațiu cât mai larg, dar, în același timp, să nu piardă detaliile (S); să *analizeze* problema profund și rațional prin imaginație și creativitate și să genereze noi soluții pentru problema dată (A); să analizeze *realitatea*

concretă în care se încadrează problema respectivă (R); să formuleze acțiuni concrete de *soluționare* a problemei în baza viziunii sale (S).

CONCEPTUL DE ELITĂ este ambivalent: el se referă atât la persoanele considerate ca fiind cele mai bune sau cele mai remarcabile într-un grup, cât și la persoanele care, într-o privință sau alta, ocupă primul loc într-un ansamblu dat. Aceste două accepții ale elitei pot intra fie într-un raport de juxtapunere, fie într-unul de opoziție. În limbajul curent se folosește singularul *elită*, care trimite la existența unei elite unice ce reunește toate persoanele importante din politică, administrație, armată, cultură, educație și știință. Însă alții preferă utilizarea pluralului *elite* cu gândul la funcționarea mai multor grupuri elitare aflate sau nu într-o oarecare competiție pentru putere și privilegii: elitele politice, elitele din administrație, elitele intelectuale și culturale. Or, educația de calitate conduce la apariția unei elite de calitate, *elită* însemnând aici cei care *crează noi valori*. Elita școlară fiind, în acest sens, ceea ce însumă în sine tot ce este cel mai valoros, cel mai bun. Elita nu este un domeniu al privilegiului, dar o sferă a datoriei: elita are mai multe datorii, decât drepturi. Omul elitei este omul științei, iar elevul elitei este elevul cunoașterii. Cuvântul *elită* vine din latină *elitus*, ceea ce înseamnă *partea cea mai bună a ceva*.

ELITATEA este formată primar în copilărie. Tendința spre ce e mai bun este pusă în om de la naștere. Elitatea reflectă, până la urmă, cunoștințele noastre ce dezvăluie demnitatea personalității noastre. Misiunea elitei constă ca persoana să fie cu adevărat cea mai bună și să-i facă și pe ceilalți mai buni.

ELITOPEDAGOGIA este o direcție redeterminată în științele educației. Ea poate studia geneza formativă a personalității talentate, procesul autoeducației și a acelor sisteme pedagogice care îi permit să-și descopere începutul creativ. *Educația elitară* este un tip de educație calitativă superioară, având un *caracter deschis*, incluzând copiii cu un intelect înalt dezvoltat, din diverse clase sociale. Spre deosebire de *educația elitară*, *educația elitistă* este pentru un cerc restrâns, destinată pentru cei din familii asigurate, social superioare, ca un *sistem închis*.

PRINCIPIUL DICE prevede faptul că dacă elevul este *deștept* (D), *inteligent* (I), *creativ* (C) și depune un anumit *efort* (E), el trebuie și va

primi tot ceea ce merită. Acest elev trebuie să lucreze independent, permanent și să se afle într-un proces de concurență, care ajută dezvoltarea.

PERSONIZARE Secolul XXI este numit și secolul personizării, adică a ceea ce stă în fiecare din noi ca persoană, ceea ce este de nebiruit în noi. Și fiecare primește după merit și doar ceea ce este al său. Educația elitară se prezintă ca o *elitare sistematică orientată a persoanei* în baza actualizării ei creative. A ne imagina viitorul fără educația elitară de azi, care creează un nou *personism*, este greu sau chiar imposibil, deoarece într-o societate actuală poate supraviețui doar acela a cărui sistem social și economic este construit optimal din punct de vedere al progresului științific. Scopul personizării este de a îmbunătăți potențialul cognitiv al elevului, istoricul personal, inteligența, sensibilitatea și abilitățile, ceea ce caracterizează fiecare individ ca persoană, pentru a realiza o formă de *exelență cognitivă*, dezvoltând toate atitudinile, abilitățile și talentele care sunt unice pentru el. Rezultatele și obiectivele învățării vor fi, prin urmare, diferite pentru fiecare elev.

PRINCIPIUL PERSONIST Esența acestui principiu în educație constă în afirmarea persoanei în totalitatea egalității de șanse și este scopul existenței noastre, toate celelalte aspecte ale vieții și activității omenesci clarificându-se astfel în a fi mijloace prin care se realizează acest scop. Ierarhia valorilor se stabilește la modul personal în funcție de contribuția, deci meritul pe care slujirea acelei valori susține afirmarea persoanei umane. Personizarea înseamnă folosirea unei game largi de strategii pentru a îmbunătăți imaginea personală a elevului, inteligențele, sensibilitățile și abilitățile care caracterizează fiecare elev, pentru a obține o formă de excelență cognitivă care să-i dezvolte cel mai bine abilitățile și competențele. Personizarea înseamnă a avea o *mentalitate de creștere*.

ELITOLOGIA PEDAGOGICĂ este stratul superior în sistemul educației, având funcții deosebite, legate de sistem în general, de elaborare a valorilor și normelor, care asigură funcționarea sistemului, dezvoltarea lui, orientarea spre mișcarea într-o anumită direcție. Elita în educație este acea grupă referențială la valorile căreia se orientează tot sistemul. Există anumite legități ale elitologiei – legități ale structurii, legități de funcționalitate, de dezvoltare.

ȘCOALA DE ELITĂ este acea școală care pune accentul pe calitățile personale, pe superioritatea personalității; școala elitară este acea școală care pune accentul pe superioritatea de statut în rezultatul ierarhizării. Școlile de elită se apreciază în baza calității educației, iar școlile elitare după superioritatea financiară. Școlile de elită se conduc de principiul meritologic, școlile elitare – de producere a elitelor care deservește anumite interese.

PERSEVERENȚA a devenit un cuvânt cheie în procesul de dezvoltare și educație. În psihologie, termenul de *perseverență* (eng. *grit*) se referă la un echilibru între pasiune, motivație și determinare. Asociația Americană de psihologie susține că perseverența face cel mai bine diferența între ideea de *suficientă* și cea de *exelență*. Atunci când găsești un astfel de scop în care investești pasiune și perseverență, cel mai probabil ți-ai descoperit competența numită *grit*, iar calea spre succes și rezultate este una sigură. Principala rațiune a *perseverenței* este tendința unei persoane de a avea o continuitate într-o anumită activitate care va oferi un scop final dorit. Obstacolele ar putea include bariere fizice, psihologice, culturale, critice sau descurajatoare. Cuvântul perseverență vine din latină *perseverantia* și înseamnă să rămânem la ceva strict. Dacă o persoană face ceva în ciuda tuturor dificultăților implicate, el este strict cu ea însăși. *Perseverența* este factorul determinant atunci când vine vorba de succes în orice obiectiv pe care îl propunem. Prin urmare, oricine, indiferent de situația lui, poate învăța și dezvolta orice calitate, atâta timp cât încearcă destul de mult. *Grit* încearcă să prezică succesul în cel mai fiabil mod, depășind chiar și IQ-ul.

GRIT Dacă examinăm în adâncime noțiunea de *grit*, aceasta apare atunci când simți pasiune pentru ceea ce faci și rămâi conectat cu acea activitate indiferent de obstacolele care apar. Pasiunea nu se referă la emoții intense, ci la o formă de angajament care nu cunoaște limite, în care poți să lucrezi din greu și pentru care orice eșec este un pas înainte spre obiectivul tău. Când suntem *gritty*, nu căutăm neapărat perfecțiunea, ci ne străduim să atingem excelența. Dacă perfecțiunea o raportăm mereu la percepția celorlalți despre ceea ce facem, excelența este doar o atitudine, nu este finită. Excelența este legată de împlinirea scopului, este asociată

cu virtutea și îți permite să accepți și eșecul, și vulnerabilitatea în calea ta spre îmbunătățire. Grit este atributul celor care obțin performanță înaltă.

DEMNIȚATEA exprimă onoarea, prestigiul, considerația, cinstea, stima, buna credință, probitatea, corectitudinea, onestitatea, respectul, prețuirea de care se bucură o persoană, atât din partea sa însăși, cât și din partea celorlalți. Demnitatea apare astfel ca o valoare. Orice valoare am lua în considerare, vom ajunge, în cele din urmă, la a sublinia importanța sa pentru calitatea de om, pentru demnitatea de a fi om. Virtute și valoare (arete), onoare (time), reputație (doxa) și glorie (kleos) constituiau concepte etice și politice importante, bazate pe o semnificație foarte similară celei corespunzătoare noțiunii latine de *dignitas*. Termenul latin *dignitas* se referea, în esență, la valoare ca atribut al ființei umane. Dar nu orice valoare, ci doar aceea asociată unei recunoașteri publice – fie sub forma demnității date de ocuparea unei funcții publice, fie ca atribut aristocratic al unor *happy few* (patricienii sau „optimates”), fie ca realizare, atingere a excelenței umane într-un anumit domeniu, prin dezvoltarea unei abilități sau dispoziții personale.

ONESTITATEA (din latină *honestitas, -ātis*) este o virtute care constă în a susține adevărul, în a fi decent, *precaut, rezonabil* și just (echitabil). Din punct de vedere filozofic, este o calitate umană care constă în a acționa (elevul) în conformitate cu ceea ce gândește și simte (cu coerență). Se face referire la calitatea prin care este definită acea persoană sau elev care manifestă (atât prin activitatea sa cât și prin modul său de gândire), că este corect, just și integru. Elevul care manifestă onestitate se caracterizează prin verticalitate, prin integritate în tot ceea ce face, prin respectarea (mai presus de toate), a acelor reguli care sunt considerate corecte și adecvate în mediul școlar. În sensul său cel mai evident, onestitatea poate fi înțeleasă ca *simpliciter respect pentru adevăr* în relația elevului respectiv cu faptele și cu persoanele din lumea sa exterioară; precum și relația dintre el și el însuși. *Onestitatea* este calitatea cinstului și constituie o calitate umană care constă în a te comporta și a te exprima cu sinceritate și coerență, respectând valorile de justiție și adevăr. Onestitatea decurge în mod firesc, după aplicarea într-un tot al regulilor morale. Omul onest știe că trebuie să fie onest în primul rând cu sine. Această virtute,

numită onestitate, obligă să recunoaștem când am greșit, de ce am greșit, ce putem face pentru a corecta greșeala.

CINSTEA presupune a spune adevărul și a fi liber de orice înșelăciune. Cinstea pretinde să ne dovedim corecți în toate relațiile noastre cu alții: să acționăm cu sinceritate și în mod onorabil, fără înșelătorie sau inducere în eroare. Un om onest este integru. Fiind întotdeauna demn de încredere, el nu îl va înșela niciodată pe aproapele său. Corectitudinea și sinceritatea, precum și relațiile întemeiate pe adevăr cu semenii noștri promovează cinstea. Astfel se creează un climat de fidelitate și încredere, care generează atitudini și relații sănătoase. Cinstea permite, de asemenea, să trăim mai degrabă într-o atmosferă de încredere, decât într-una de defensivă, care înseamnă pierdere de timp și de energie din cauza suspiciunii, a îndoielilor și a fricii de alții.

NANOEDUCAȚIA, ca o orientare specială în domeniul educației, presupune o pătrundere în adâncimi, o disecare multinivelară a conținuturilor, instrumentelor. Nanoeducația trebuie să se rializeze la noua știință și să ridice la un nivel nou educația, spre noi orientări și tehnologii. Este nevoie de observarea atentă a situației socioculturale a fiecărui elev și evidența micro-bazelor, a reperelor profunde, a nucleelor. Plus la aceasta, este la ordinea zilei valorificarea unor „*metode puternice*”, care lucrează la niveluri mai adânci, pentru stimularea motivării personale specifice, cointeresarea profundă, conștientizarea totală etc. De asemenea, utilizarea *punctuală* a unor proceduri educaționale „scumpe” energetic care, ulterior, se recuperează înzecit (de exemplu, a folosi mai mult timp și energie pentru un elev astfel, ca ulterior, el să se descurce singur); alegerea de către elev a propriului demers de învățare; crearea confortului învățării; elaborarea planurilor personalizate; axarea pe rezultate metadisciplinare etc. Nanoeducația, pornind de la sensul elementului de compunere *nano*, care presupune un sens savant și este folosit la formarea cuvintelor cu sensul de „extrem de mic”, este educația bazată pe cele mai mici detalii raportate la procesul cognitiv de formare a personalității.

BIBLIOGRAFIE

1. ANGHEL A. C. Cucuș. Educația. Reîntemeieri, Dinamici, Prefigurări. Recenzie. În: Revista de Pedagogie, 2018 (1)., nr. LXVGI, p. 173-177.
2. ASPECTE ale dezvoltării de tip heterocronic la supradotați. <https://www.qdidactic.com/sanatate-sport/psihologie/aspecte-ale-dezvoltarii-de-tip-heterocronic-la-supra251.php>
3. BEJAT M. Talent, inteligență, creativitate. București: Editura Științifică, 1971. 180 p.
4. BENITO Y. Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială. Iași: Polirom, 2003.
5. BERGER P. L., LUCKMANN. Construirea socială a realității. București: ART, 2008. 250 p.
6. BOCOȘ M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. Pitești: Paralela 45, 2008. 426 p.
7. CARMEN A. Psihologie educațională. Academia. Edu/5915001/ Psihologie_educationala.
8. CE ESTE învățarea vicariantă? <https://ro.thpanorama.com/blog/psihologia/qu-es-el-aprendizaje-vicario.html>
9. CERNATM. Meritocrația și importanța CV-ului în evaluarea candidaților la posturi universitare. carfia.unibuc.ro/2019/06/23/meritocratia-si-importanta-cv-ului-in-evaluarea-candidatilor-la-posturi-universitare/
10. CELE 9 cele mai cunoscute teorii ale inteligenței (primare și moderne). ro.thpanotama.com/blog/psihologia/las-9-teoras-de-la-inteligenția
11. COENEN-HUTHERJ. Sociologia elitelor. Iași: Polirom, 2007. 227 p.
12. CONCEPTE despre supradotare. https://ro.wikipedia.org/wiki/Concepte_despre_supradotare
13. CONCEPTUL de demnitate umană. Conceptul de demnitate. dvoiris.ru/ro/spring/tema-raboty-ponyatie-chelovecheskoe-dostoinstvo
14. CONCEPTUL de reușită/nereușită-eșec. Playfullerlearning.ro/centru/conceptul-de-reusita
15. Conceptele școlii viitorului. <https://clasnagov.com/conceptele-scolii-viitorului/>
16. CORNELIUS S. Trei moduri în care poți utiliza învățarea personalizată pentru a promova o mentalitate de creștere. creeracord.com/2017/06/24/trei-moduri-in-care-poti-utiliza
17. CORUTZ P. Sosirea zeilor. București: ALTpublica, 2013. books.googl.md

18. COSTIN A. Teoria și metodologia evaluării. Partea a II-a. academia.edu/6548392/teoria-si-metodologia-evaluarii
19. CREȚU C. Curriculum diferențiat și personalizat. Iași: Polirom, 1998.
20. CUCIUREANU M. , Alecu G. , Badea D. etc. Motivația elevilor și învățarea. IȘE, 2015, 63 p.
21. CUCOȘ, C. Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări. Iași: Polirom, 2017. 278 p.
22. CUCOȘ C. Meritocrație. . . în secretomanie?! <http://www.constantinucos.ro/2019/11/meritocrație-fara-secretomanie>
23. DE BONO, E. Gândirea paralelă: de la gândirea socratică la gândirea lui De Bono. București: Curtea Veche, 2017
24. DUCKWORTH A. Grit. Puterea pasiunii și a perseverenței. București: Editura Publică, 2016. 384 p.
25. EFECTUL Dunning-Kruger – de ce ignoranții și incompetenții se supraapreciazăși sunt promovați? [Destepti.ro/efectul –dunning-krugind-de-ce-ignorantii](http://Destepti.ro/efectul-dunning-krugind-de-ce-ignorantii)
26. ELITELE. <https://understandingpeopletoday.wordpress.com/tag/pareto/>
27. ENĂCHESCU C. Tratat de teoria cercetării științifice. Iași: Polirom, 2005.
28. EVALUAREA școlară – repere conceptuale, tendințe de modernizare. [Proform.snsr.ro/campanie-online/evaluarea-scolara-repre –conceptuale](http://Proform.snsr.ro/campanie-online/evaluarea-scolara-repre-conceptuale)
29. FACTORII reușitei școlare. Scritub.com/sociologie/Factorii-reusitei-scolare 14246 2316. php
30. FRANGAPOL Petre. T. Madiocritate și excelență. O radiografie a științei și a învățământului din România. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2019, Vol. 7. 264 p.
31. FRANGAPOL Petre. T. Formarea elitelor pentru viitorul României. În: Revista de Politica Științei și Scientometrie-Serie nouă, 2013, nr. 2(3), p. 243.
32. GARDNER H. Inteligențele multiple. Noi orizonturi. București: Sigma, 2006.
33. GHINDEANU E. -S. Studiul pedagogiei. Tendințe în trecut și viitor. 16 p. <https://pdfcoffee.com/studiul-pedagogiei-tendinte-in-trecut-si-viitor-pdf-free.html>
34. GIUGĂL A. Despre merit și meritocrație. <https://revistacultura.ro/2019/despre-merit-si-meritocrație-daniel-markovits-the-meritocracy-trap>
35. GRIT-puterea pasiunii și a perseverenței, o nouă conferință a ECA. <https://www.itsybity.ro/grit-puterea-pasiunii-si-perseverentei-o-noua-conferinta-eka/>

36. HEFCO A. Onestitatea ca mod de viață. Doxologia. ro/societate/terapie
37. HUME D. Onestitate filosofică. Canada: Universitatea Victoria, 2020.
38. INTELIGENȚA ca dimensiune a personalității. Socioumane. ro/ blog/ mariusdragas/ fikes/ 2016/ 05/5. suport-de-curs-inteligenta. pdf
39. INTENSIFICAREA învățării. Abordarea didactică a problemei intensificării învățării. Principii pentru proiectarea procesului de învățare. <https://warfields.ru/ro/family/intensifikaciya-obucheniya-didakticheskii-podhod-k-probleme-intensifikacii/>
40. INTELIGENȚA. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Intelligen%C8%9B%C4%83>
41. ÎNȚELEGEREA meritocrației dintr-o perspectivă sociologică. <https://www.greelane.com/ro/%C8%99tiin%C8%9B%C4%83-tehnologie-math/stiinte-sociale/meritocracy-definition-3026409>
42. ÎNVĂȚAREA observațională. <https://tombouctou-food.com/ro/invatarea-observational/>
43. ÎNVĂȚĂMÂNTUL preuniversitar al viitorului. <https://www.Schooleducationgateway.eu/ro/pub/latest/practices/school-education-of-the-future>.
44. JIGĂU M. Copiii supradotați. București: Editura Științifică și Tehnică, 1994. 328 p.
45. KELEMAN G. Modele educative adaptabile copiilor supradotați. <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/15%20Okrugli%20sto/KelemenG%20-%202023.pdf>
46. KIRN W. Pierdut în meritocrație. https://www.huffpost.com/entry/does-the-ivy-turn_b_278936
47. LAZĂR M. Paradoxuri ale modernizării. Elemente pentru elitele culturale românești. Cluj-Napoca: Limes, 2002. 304 p.
48. LEU C. Despre meritocrație. Palide reflecții despre meritocrație, în umbra deconcentrată a nemeritocrației. Boocs. corect.com/ro/boocs/preview/51/pdf
49. LIICEANU G. Despre limită. București: Humanitas, 2004. 224 p.
50. MAYER, J. D. Inteligența personală. Puterea personalității și cum ne modelează viața. București: Litera, 2016, 336 p. ISBN 97860663307782 <https://books.google.md/books?id=hEWvDwAAQBAJ&pg=PT65&lpq=P-T65&dq=inteligen%C8%9Ba+personal>
51. MANOLESCU M. Evaluarea în educație. Meritocrația și mediocritatea. București: Editura Universitară, 2019. 416 p.
52. MANOLESCU M. Teoria și metodologia evaluării. București: Editura Universitară, 2010.

53. MANOLESCU M. Referențialul în evaluarea școlară. București: Editura Universitară, 2015.
54. MANOLESCU A. Modelul Antim, modelul Păltiniș. București: Humanitas, 2015.
55. MANOLESCU M. , BĂNCILĂ L. Monografia învățământului din satele comunei Bobicești, Județul Olt. O perspectivă istorică. Craiova: Reprograph, 2018. 509 p.
56. MERCEA M. K. , ZAMORA E. Fiziologia efortului fizic sportiv. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință. 2003
57. MARINESCU P. Gânduri despre meritocrație. capital.ro/ganduri-despre-meritocrație.html
58. MARIUS L. Paradoxuri ale modernizării: elemente pentru o sociologie a elitelor culturale românești. Cluj-Napoca: Limes, 2002. 304 p.
59. MERITOCRAȚIA și importanța CV-ului în evaluarea candidaților la posturi universitare. cafia.unibuc.ro/2019/06/23/meritocrația-si-importanța-cv-ului
60. MERITOCRAȚIE. Scrigroup.com/educatie/sociologie/65311.php.
61. MERITOCRAȚIE. O iluzie tenace. Soirsblog.wordpress.com/meritocrație
62. MERITOCRAȚIE. ro.wikipedia.org/wiki/Meritocrație.
63. MERITOCRAȚIE –Este. . . Ce este Meritocrația. Principiul Meritocrației. ro.unansea.com/meritocrație-este-ce-este-meritocrație
64. MERITOCRAȚIA. Meritocracy.ro/gaz.wiki/Meritocracy
65. MITRAN DUȚU L. M. , Stoica F. , Adrian Romeo C. , Țîrlui. Copiii supradotați. Ghid pentru părinți și profesori. București: 2016. 44 p.
66. MOTIVAȚIA elevilor și învățarea. București: IȘE, 2015. 63 p.
67. MURGOCI S. Copiii supradotați și rolul școlii în stimularea acestora. <https://www.slideshare.net/butcovanlucia/copiii-supradotați-rolul-scolii>
68. NOUĂ lucruri care vor modela viitorul educației: Cum va arăta învățarea peste 20 de ani? <https://creeracord.com/2019/06/24/9-lucruri-care-vor-modela-viitorul-educatiei-cum-va-arata-invatarea-peste-20-de-ani/>
69. ONESTITATE. Ro.wikipedia.org/wiki/Onestitate
70. ORGANIZAREA muncii intelectuale. Rasfoiesc.com/educatie/psihologie/organizarea-muncii-intelectuale
71. OSHO. Inteligența. Reacționează creativ la prezent. București: Litera, 2014. 224 p.

72. PĂTRĂȘCOIU Cr. Scurt despre sociologia elitelor. <https://www.lapunkt.ro/2015/03/scurt-despre-sociologia-ELITELOR/>
73. PEDAGOGIA este o știință care aparține viitorului. <https://ro.play-az-labs.com/obrazovanie/90512-pedagogika-kak-nauka-kotoroy-pri-nadlezhit-budushee.html>
74. PERSEVERNȚA ca valoare. 6 moduri de a învăța [https://ro.thp \(exemple de +3\).anorama.com/blog/superacion-personal/perseverancia-como-valor-6-formas-de-aprenderla-3-ejemplos.html](https://ro.thp(exemple de +3).anorama.com/blog/superacion-personal/perseverancia-como-valor-6-formas-de-aprenderla-3-ejemplos.html)
75. PLEȘU A. Minima moralia. Elemente pentru o etică a intervalului. www.romanianjournal.com/scriitori/andrei-ple-su/minima-moralia
76. POPOVICI V. Despre onestitate și mitocănie. [occidentul-romanesc.com/vavila-popovici-despre-onestitate-si-mitocanie](http://www.occidentul-romanesc.com/vavila-popovici-despre-onestitate-si-mitocanie).
77. POPOVICI V. Despre cinste, necinste și ticăloșie. <https://www.occidentul-romanesc.com/vavila-popovici-despre-cinste-necinste-si-ticalosie/>
78. POTOLEA D. , NEACȘU I. , MANOLESCU M. Metodologia evaluării realizărilor școlare ale elevilor. Ghid metodologic general. București: Erc Press, 2011. 136 p.
79. PRIMO L. Meritocrația și meritocratismul. București: Antet, 2013. 296 p.
80. PRIMO L. Meritocrația. București: Antet, 2009 <https://www.futuroinsieme.files.wordpress.com/2018/03/meritocrac89bia.pdf>
81. RADU I. T. Evaluarea în procesul didactic. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 286 p.
82. SAMOILĂ A. Relația între elita politică și cea intelectuală. Conflict și/sau colaborare? În: Revista Română de Sociologie, 2008, nr. 1-2, p. 163-172.
83. SANDEL M. Tirania meritului. Ce s-a întâmplat din binele comun. Farrar: Straus și Giroux, 2020.
84. SÂMBOIAN C. Cum a intrat demnitatea în drept și ce a adus demnitatea dreptului. În: Juridical Tribune, Vol. 2, Issue 1, 2012, p. 149-154.
85. SDROBIȘ D. Limitele meritocrației într-o societate agrară. Iași: Polirom, 2015. 264 p.
86. SPENCER J. Patru mituri despre educația viitorului. <https://www.creeracord.com/2020/01/15/4-mituri-despre-educatia-viitorului/>
87. STATE ȘTIRBU A. M. Elitele și democrația. În: Sinteza, nr. 40, 2017.
88. ȘERCAN A. Deontologie academică. Ghid practic. Universitatea din București, 2017. 60 p.
89. TĂNASE M. Evaluarea – componentă esențială a procesului instructiv-educativ. www.tanasexpert.files.wordpress.com/2011/11/evaluare-componen-ta-esentiala-Brașov, 2011.

90. TURCU E. Curs de psihologie școlară. diriginte. ucoz. com/psihologie/diwnlo. ad. pdf
91. TORRALBA F. Inteligența spirituală. București: Curtea Veche, 2012. 282 p.
92. ȚOC S. Clasă și educație. Inegalitate și reproducere socială în învățământul românesc. București: Prouniversitaria, 2018. 263 p.
93. VALOAREA perseverenței. Ce este persistența? Tenacitate și perseverență. <https://ik-ptz.ru/ro/diktanty-po-russkomu-yazyku--5-klass/nastoichivost-znachenie-chto-takoe-nastoichivost-uporstvo-i.html>
94. VARZARI P. Introducere în elitologie. Chișinău: CE USM, 2003.
95. VÎRTOP S/-A. Teorii contemporane despre inteligență. În: Analele Universității „C. Brâncuși”, Seria Științe ale Educației, 2010, nr. 3, p. 61-74.
96. VLĂDESCU E. Dictatura meritocrației, 2017. semneletimpului.ro/international/economie/dictatura-meritocrației.html
97. VOGLER J. Evaluarea în învățământul preuniversitar. Iași: Polirom, 2003.
98. ZLATE, M. Fundamentele psihologiei. Iași: Ploirom, 2009. 336 p.
99. АКСЕНОВ П. В. Элитное образование как фактор формирования интеллектуальной элиты. În: Мир науки, культуры, образования. 2011, nr. 2 (27), p. 263-267.
100. АРЕНДТ Х. О деятельной жизни. Москва: Маргинем Пресс, 2017. 416 с.
101. АРТЮХИН М. И. Научная элита: проблема идентификации и типологии. Социологический альманах, Минск, 2011, № 2, с. 311-319.
102. АФАНАСОВ Н. Б., ПАВЛОВ А. В. Образы современности в XXI веке: космодернизм. În: Знание, понимание, умение, 2019, nr. 2, p. 46-62.
103. АШИН Г. К. Курс истории элитологии. Москва: МГИМО, 2003. Studfile.net/preview/2088033.
104. АШИН Г. К. Элитное образование. În: Общественные науки и современность, 2001, № 5, с. 82-99.
105. АШИН Г. К. Элитология: история, теория, современность. Москва : МГИМО-Университет, 2010. 600 с.
106. АШИН Г. К. Мировое элитное образование. Москва: Анкил, 2008. 350 с.
107. АШИН Г. К., БЕРЕЖНАЯ Л. Н., КАРАБУЩЕНКО П., РЕЗАКОВ Р. Теоретические основы элитологии образования. Москва, Астрахань: Из-во Моск института международных отношений, 1998. 432 с.
108. АНУФРИЕВ С. И. Элитное образование: проблемы организации. În: Высшее образование в России, 2007, № 3, с. 78-84.
109. БЕНАДУСИ Л. Неудержимый рост меритократии как тоталитарного принципа справедливости: социологическая и политическая дискуссия.

Google com/ search? Q=Luciano+Benadussi. Rlz=1C1GGRV_en MD 777

110. БРАУН Ф. Школьная меритократия. *În*: Социология, том 1, nr. 1, 2010.
111. БОРОВКОВ А. И., РОМАНОВ П. И. О понятии элитное инженерное образование. Педагогические науки. <http://assets.fea.ru/uploads/fea/projects/2019/03/o-ponyitii.pdf>
112. БОРОВКОВ А. И., РОМАНОВ П. И. О понятии «Элитное образование». В сборнике: Материалы конференции ГНИИ «НАЦРАЗВИТИЕ». Сентябрь 2017. Сборник избранных статей, 2017, с. 60-71.
113. ЖУК А. Реформа системы образования в Сингапуре и ее роль в развитии страны. *În*: Историческая и социально-образовательная мысль, том 9, nr. 2/1, 2017.
114. КАЛЬНЕЙ М. С. Идея меритократии: нерушимые чары Платона. *În*: Экономическое и социально-гуманитарные исследования, 2014, nr. 3-4, p. 47-50.
115. КАНАРШ Г. Ю. Элитарный дискурс справедливости: современные концепции. *În*: Философия и современность, 2019, nr. 2, p. 62-71.
116. КАНАРШ Г. Ю. Элитаристский дискурс справедливости: теоретические истоки. *În*: Знание. Понимание. Умение. 2019, №1, p. 83-98.
117. КАРАБУЩЕНКО П. А. Стандартная модель элитогенеза: ДНК элиты, ПДК элитности, и КПД элитизации. Философия и общество, выпуск nr. 4(72), 2013.
118. КАРАБУЩЕНКО П. А. Меритократия и актуальные проблемы развития современного элитного образования. *În*: Культурная жизнь Юга России, 2015, nr. 3(38), p. 14-21.
119. КАРАБУЩЕНКО П. А. Элита как ценность: смысл избранности, 2016, p. 48-61. Cybrieninka.ru/article/n/elita-kak-tsennost
120. КАРАБУЩЕНКО П. А. Элитология образования и личность: от олигархической элитарности к меритократической элитности. *În*: Элиты и лидеры: стратегии формирования в современном университете. Из-ский дом Астраханский ун-т, 2017, с. 9-12.
121. КРОЛЬ М. М. Меритократия как царство разума. [Cloudwatcher. Ru /analytics/ 3/ view/ 35](http://Cloudwatcher.Ru/analytics/3/view/35)
122. ОЛЬХОВСКАЯ Е. Ю. Институализация элитарного образования в России. Ученые записки ЗабГГПУ, 2012, с. 52-57.
123. ПРИНЦИПЫ меритократии. Как они работают и работают ли вообще? [Businessrevisor. ru2019/05/meritocracy](http://Businessrevisor.ru2019/05/meritocracy)

124. РАИТЦКАЯ Л. К. Элитарное образование и социальная ответственность. Mgimo.ru/about/news/experts/247107/
125. РЕЗАКОВ Р. Г. Интеллектуальная элита и ее роль в современном мире. *În: Педагогика*, 2003, nr. 2, с. 34-41.
126. РЕЗАНОВА З. И. Элита, элитный, элитарный: семантика и функционирование. *În: Язык и культура*. 2009, № 2, с. 69-79.
127. ТЮЛЕНЕВ П. В. Наша система образования отстает на 3 тысячи лет, 2014. Proza.ru/2014/05/18/2051
128. ТЮЛЕНЕВ, П. В. Как воспитывать ребенка одаренным в эру новой исторической общности Человека Развитого proza.ru/2013/05/24/1506
129. ШПАК В. Ю. Политология. Словарь. Google.com/search?rlz+=1C1GGRV-enMD777MD
130. ЧЕКАРЕВА А. Представления о меритократии. Docplayer.ru/585570411-Predstavlenia-o-meritocratii
131. ЭПШТЕЙН М. Какой быть школе в эпоху нанотехнологий. Guoedu.ru/userfiles/school-nano.pdf
132. ЯНГ М. Возвышение меритократии. *În: Утопия и утопическое мышление*. Москва: Прогресс, 1991, с. 317-346
133. BELL D. On meritocracy and equality. *National Affairs. Public Interest*, 1972, vol. 29, p. 29-68.
134. BELL D. A. , LI C. *The East Asian Challenge for Democracy: political meritocracy in comparative perspective*. Cambridge University Press, 2013, p. 3.
135. BLOODWORTH J. *The Myth of Meritocracy. Why Working Class Kids Still/ Get Working Class Jobs*. Biteback:Publishing, 2016.
136. BOUDON R. *Le juste et le vrai. Etudes sur l'objectivite des valeurs et de la connaissance*. Paris: Fayard, 1995. 575 p.
137. BOURRICAUD F. *Les antinomies de la meritocratie*. *Etudes*, 1990, p. 335-345.
138. BREEN R. , GOLDTHORPE J. H. *Class inequality and meritocracy*. *În: British journal of sociology*, 1999, nr. 50, p. 1-27.
139. BRINBAUM Y. , DURU-BELLAT M. *La meritocratie scolaire: une ideologie partagee?* 2^{eme} congres de l'Association Francaise de sociologie, Bordeaux, 2006.
140. CASTILLA E. J. *Gender, race, and meritocratie in Organizational careers*. *În: American Journal of Sociology*, 2008, nr. 113 (6), p. 1479-1526.

141. DANIELS N. Merit and meritocracy. În: *Philosophy Publica Affairs*, Spring, 1978, vol. 7, nr. 3, p. 206-223.
142. DUBET F. L"egalite et le merite dans l"ecole democratique de masse. În: *L"annee sociologique*, 2000, nr. 50, p. 383-408.
143. DUBET F. L"ecole des chances. Qu"est-ce qu"une ecole juste? Seuil Paris: *La Republique des idees*, 2004. 96 p.
144. DUBET F. , DURU-BELLAT M. Qu"est-ce qu"une ecole juste? În: *Revue Francaise de Pedagogie*, 2004, nr. 146, p. 105-114.
145. DURU-BELLAT M. L"inflation scolaire. Les desillusions de la meritocratie. Paris: Seuil, 2006.
146. DURU-BELLAT M. Le merit contre la justice. Paris: Presses de la Fondation National des Sciences Politiques, 2009. 166 p.
147. GARDNER H. Multiple Intelligences. The Theory in Practice. A Reader. New York: BasicBooks, 1993.
148. GENIEYS W. Sociologie politique des elites. Paris: Armand Colin, 2011. 368 p.
149. IEVA L. Fundamenti di meritocrazia. Roma: Europa Edizioni, 2018. 281 p.
150. MANOLESCU M. The dynamic of the academic merit. Relationships-social position. diacronia.ro/ro/indexing/details/v3111/pdf
151. MISSOUM G. , MINARD J. L. L"Art de reussir: l"esprit du sport applique a l"entreprise. Paris: Les Editions d"Organisations, 2001, 200 p.
152. NORMANDIN F. La douce illusion de la meritocratie. [Rewuegestion. ca/la-douce-illusion-de-la-meritocratie](http://Rewuegestion.ca/la-douce-illusion-de-la-meritocratie)
153. POP C. The evalutin of school performances-essential component of the didactic process. În: *Journal of Romanian Literary Studies*, 2017, nr. 11, p. 283-290.
154. TALBOT L. L"evaluation formative. Paris: Armand Colin, 2009.
155. TENRET E. L"ecole et la croyance en la meritocratie. Universite de Bourgogne. Texte presente en vue de l"obtention du titre de Docteur en Sociologie, 2008. 397 p.

