

**UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA**

---

**ISSN 1857-2103**

**ISSN online 2345-1025**

*Revistă Științifică Categoria C*

# **STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE**

**SERIA**

**Științe ale  
educației**

- **Pedagogie**
- **Psihologie**

Fondată în anul 2007

**Chișinău  
CEP USM**

**Nr.9(69)  
2013**

## **Redactor-șef**

**Vladimir GUTU**, profesor universitar, doctor habilitat

## **Consiliul academic**

**Svetlana SEMIONOV**, secretar responsabil

**Carolina PLATON**, profesor universitar, doctor habilitat

**Otilia DANDARA**, conferențiar universitar, doctor habilitat

**Elena MURARU**, conferențiar universitar, doctor

**Mihai ȘLEAHTIȚCHI**, conferențiar universitar, doctor

**Viorica GORAȘ-Postică**, conferențiar universitar, doctor

**Maia ȘEVCIUC**, conferențiar universitar, doctor

**Angela POTÂNG**, conferențiar universitar, doctor

**Tatiana CALLO**, profesor universitar, doctor habilitat

**Ludmila DARII**, doctor

**Sorin CRISTEA**, profesor universitar, doctor (România)

**Valentin BLÂNDUL**, doctor (România)

**Mihaela NEACȘU**, doctor (România)

**Natalia COJOCARU**, doctor

**Vasile COJOCARU**, profesor universitar, doctor habilitat

**Venera COJOCARIU**, conferențiar universitar (România)

**Carmen CREȚU**, profesor universitar (România)

**Nina BERNAZ**, conferențiar universitar, doctor

**Valentina BODRUG-LUNGU**, conferențiar universitar, doctor habilitat

**Jana RACU**, conferențiar universitar, doctor habilitat

**Viorica ANDRIȚCHI**, conferențiar universitar, doctor habilitat

**Vasile PANICO**, conferențiar universitar, doctor

## **Coordonatori**

**Maria ȘLEAHTIȚCHI**, conferențiar universitar, doctor

**Leonid GORCEAC**, conferențiar universitar, doctor

**Raisa CREȚU**

**Lilia CEBAN**

## **Redactori literari**

**Ariadna STRUNGARU** (limba română)

**Valentina MLADINA** (limba rusă)

**Dumitru MELENCIUC**, conferențiar universitar, doctor (limba engleză)

**Anatol LENȚA**, conferențiar universitar, doctor (limba franceză)

## **Asistență computerizată**

**Ludmila REȘETNIC**

**Tatiana VASILICĂ**

**Alesea SECRIERU**

---

*Articolele incluse în prezentul volum au fost recomandate de catedre, consiliile profesoriale ale facultăților, consiliile științifice ale instituțiilor în cadrul cărora activează autorii, recenzate de specialiști în domeniu și aprobate spre publicare de către Senatul USM (proces-verbal nr.10 din 21 iunie 2013).*

## CUPRINS

## SUMMARY

### Studii și cercetări: Științe ale educației

*Vladimir GUȚU, Alexandru NI*

AXIOMATICA ȘI NORMATIVITATEA  
ÎN EDUCAȚIE

3 AXIOMATICS AND NORMATIVITY IN  
EDUCATION

*Stela CEMORTAN*

FORMAREA COMPETENȚELOR DE ÎNVĂȚARE  
ȘI A ATITUDINILOR – ASPECT METODOLOGIC  
AL PROCESULUI DE SOCIALIZARE  
A COPIILOR DE VÂRSTĂ TIMPURIE

7 FORMATION OF LEARNING COMPETENCES  
AND ATTITUDES – THE METHODOLOGICAL  
ASPECT OF THE PROCESS OF SOCIALIZATION  
AT CHILDREN OF EARLY AGE

*Valeriu CABAC, Oxana SCUTELNIC*

FORMAREA COMPETENȚELOR PRIN  
PROCESELE DE CONTEXTUALIZARE –  
DECONTEXTUALIZARE –  
RECONTEXTUALIZARE

10 COMPETENCE TRAINING THROUGH THE  
PROCESS OF CONTEXTUALIZATION –  
DECONTEXTUALIZATION –  
RECONTEXTUALIZATION

*Svetlana NASTAS*

PORTOFOLIUL: ORIENTĂRI ȘI PERSPECTIVE

15 PORTFOLIO: DIRECTION AND PROSPECTS

*Светлана ПОМЯН*

МЕТОДЫ ОЦЕНКИ УРОВНЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ИНФОРМАТИКА  
И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНАЯ ТЕХНИКА»

23 EVALUATION METHODS OF THE QUALITY OF  
TRAINING STUDENTS OF DIRECTION  
«COMPUTER SCIENCE AND ENGINEERING»

*Adela BRADEA*

PRINCIPII ALE COACHINGULUI ÎN  
ACTIVITATEA DIDACTICĂ

29 PRINCIPLES OF COACHING IN TEACHING  
ACTIVITY

*Tatiana REPIDA, Viorelia LUNGU*

TENDINȚE DE IMPLEMENTARE  
A EDUCAȚIEI PROSPECTIVE ÎN SISTEMUL  
DE ÎNVĂȚĂMÂNT UNIVERSITAR

34 IMPLEMENTATION OF PROSPECTIVE TRENDS  
IN UNIVERSITY EDUCATION

*Lilia PARHOMENCO*

DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN  
SPAȚIUL CARPATO-DANUBIANO-PONTIC

40 THE DEVELOPMENT OF EDUCATION ON THE  
CARPATHO-DANUBIANO-PONTIC TERRITORY

*Svetlana NASTAS, Alionușca ISAC*

REPERE TEORETICO-METODOLOGICE DE  
EVALUARE ÎN CONTEXTUL COMPETENȚELOR

45 RÉPÈRES THÉORIQUES ET MÉTODOLOGIQUES  
POUR LE PROFESSEUR ÉVALUATEUR PAR  
APPROCHE DES COMPÉTENCES

*Ludmila SAMANATI*

COLABORAREA ȘCOALĂ-FAMILIE ÎN  
EDUCAȚIA LITERAR-ARTISTICĂ A  
ELEVILOR MICI

52 THE COOPERATION FAMILY-SCHOOL IN THE  
LITERARY-ARTISTIC EDUCATION  
OF YOUNG PUPILS

<i>Veronica CLICHICI</i> PROIECTAREA CURRICULUMULUI DE EDUCAȚIE PENTRU TIMPUL LIBER LA LICEENI	57	DESIGN LEISURE EDUCATION CURRICULUM HIGH SCHOOL STUDENTS
<i>Angela POPESCU</i> SPECIFICUL STUDIERII GRAFICII INGINEREȘTI ÎN DEZVOLTAREA GÂNDIRII CREATIVE	66	PECULIARITY OF STUDYING GRAPHICS ENGINEERING IN THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE THINKING
<i>Mariana VLADU</i> MODELUL DECIZIONAL DE IMPLEMENTARE A INOVAȚIILOR ÎN ÎNVAȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR	73	IMPLEMENTING THE DECISION MODEL INNOVATION IN PREUNIVERSITY EDUCATION
<i>Silvia ȘPAC</i> PRAXIOLOGIA EDUCAȚIEI PENTRU MASS- MEDIA A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ ÎN CADRUL COLABORĂRII ȘCOALĂ-FAMILIE	81	THE PRAXEOLOGY OF EDUCATION FOR MASS-MEDIA FOR PUPILS OF SCHOOL AGE IN SCHOOL-FAMILY COLLABORATION
<i>Zada BADARNE</i> MATURITY ISSUES AND SCHOOL DEBUT	96	PROBLEMA MATURITĂȚII ȘI DEBUTUL ȘCOLAR
<i>MiriGIL</i> SCHOOL' LEADERSHIP	99	LIDERISMUL ȘCOLAR
<b>Studii și cercetări: Psihologie</b>		
<i>Mihai ȘLEAHIȚCHI</i> INSTRUMENTELE DE ANALIZĂ STRUCTURALĂ A SPAȚIULUI REPREZENTAȚIONAL: ANALIZA SIMILITUDINII	105	STRUCTURALANALYSIS TOOLSREPRESENTATIONSPACE: SIMILARITY ANALYSIS
<i>Petru SOLTAN, Ana SÂRBU</i> EMOȚIILE ȘI CUGETAREA	112	EMOTIONS AND MEDITATION
<i>Aliona MÎRLEANU, Ana IURCU, Natalia COJOCARU</i> REPREZENTAREA SOCIALĂ A PROFESIEI DE PSIHOLOG: DE LA INTERVENȚII „CLASICE” LA INTERVENȚII ORGANIZAȚIONALE (STUDIUL EXPLORATIV)	117	SOCIAL REPRESENTATION OF THE PSYCHOLOGY PROFESSION: FROM THE „CLASSICAL” INTERVENTIONS TO ORGANIZATIONAL INTERVENTIONS (EXPLORATIVE STUDY)
<i>Inga RUSSU</i> DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE GESTIONARE A CONFLICTULUI ÎN FAMILIE	127	DEVELOPMENT OF CONFLICT MANAGEMENT SKILLS IN FAMILY
<i>Aliona PALADI</i> ANALIZA INDICILOR STRUCTURALI AI STILURILOR APRECIATIVE	135	THE ANALYSES OF STRUCTURAL INDICES OF APPRECIATIVE STYLES
<i>Tatiana TURCHINĂ</i> STILUL DE ATAȘAMENT – MEDIATOR AL RUMINAȚIEI ȘI IERTĂRII ÎN CUPLU	139	THE ATTACHMENT STYLE AS MEDIATOR OF THE RUMINATION AND FORGIVENESS IN A COUPLE

<i>Жанна РАКУ</i> УСПЕШНОСТЬ И ОБЩИТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ	145	SUCCESS AND COMMUNICATION AS EFFECTIVE SOCIALIZATION FACTORS
<i>Людмила АНЦИБОР, Анжела НИКОЛОАУ</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ВЫБОРА БРАЧНОГО ПАРТНЁРА	154	THE THEORETICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF CHOOSING A MARRIAGE PARTNER
<b>Studii și cercetări: Didactici particulare</b>		
<i>Раиса КОВРИКОВА</i> МЕТОДОЛОГИЯ ВНЕДРЕНИЯ ЭКОНОМИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ДОУНИВЕРСИТЕТСКИЙ КУРС МАТЕМАТИКИ	162	THE METHODOLOGY OF ECONOMIC AND MATHEMATICAL PROBLEMS IMPLEMENTATION IN THE PRE-UNIVERSITY COURSE OF MATHEMATICS
<i>Mitrofan CIOBAN, Antonina CIOBAN-PILEȚCAIA, Larisa SALI</i> ROLUL MODELELOR ÎN ORGANIZAREA ACTIVITĂȚII INDIVIDUALE A STUDENȚILOR	171	THE ROLE OF MODELS IN THE ORGANIZATION OF STUDENTS' INDIVIDUAL WORK
<i>Elena MIHAILOV, Maia CHERDIVARĂ, Galina DRAGALINA</i> FORMAREA COMPETENȚELOR PRIN ABORDAREA AXIOLOGICĂ A PROBLEMELOR DE CHIMIE	180	SKILLS TRAINING THROUGH AXIOLOGICAL APPROACH OF THE PROBLEMS AT CHEMISTRY
<b>Studii și cercetări: Educația adulților</b>		
<i>Лилиана ПОСЦАН</i> НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА 2012 ГОД: СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ	183	NON - FORMAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA 2012: STATE AND PROBLEMS
ÎNDRUMAR PENTRU AUTORI	195	

Adresa redacției:  
str. A.Mateevici, 60  
MD2009, Chișinău, Republica Moldova  
Tel. (37322) 577414; 577442; FAX (37322) 577440  
e-mail: [usm.revista.sum@gmail.com](mailto:usm.revista.sum@gmail.com)  
<http://usm.md/studiau/>

Formatul 60×84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Coli de tipar 25,0. Coli editoriale 29,5.  
Comanda 280. Tirajul 100 ex.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM  
str. Al.Mateevici, 60. Chișinău, MD 2009

# STUDII ȘI CERCETĂRI: POLITICI EDUCAȚIONALE

## AXIOMATICA ȘI NORMATIVITATEA ÎN EDUCAȚIE

*Vladimir GUȚU, Alexandru NI*

*Universitatea de Stat din Moldova*

În articol se abordează două probleme prin comparație: problema axiomelor în educație și problema normei în educație. Axiomatica determină, în mare parte, dezvoltarea teoriei educației și stabilitatea cadrului normativității. În același timp, normele în educație validate în timp pot deveni axiome.

**Cuvinte-cheie:** *axiomă, axiomatică, metodă axiomatică, normă, normativitate, standarde, standardizare.*

### AXIOMATICS AND NORMATIVITY IN EDUCATION

This article presents a comparative analysis of two issues: axioms and norms in education. Axiomatics determines, in large part, the development of education theory and the establishment of the normativity framework. At the same time, the norms in education, validated through time, can become axioms.

**Keywords:** *axiom, axiomatics, axiomatic method, norm, normativity, standards, standardization.*

Axioma (*grec.* = prevedere care nu necesită demonstrații) – rațiune obiectivă care este acceptată în calitate de temei inițial în cadrul elaborării teoriilor științifice și se pune în baza demonstrării altor prevederi. Axiomele decurg/reies din practică. Actualmente, în baza axiomelor sunt construite aproape toate teoriile științifice. În acest caz, teoria științifică se constituie din:

- a) un număr necesar de prevederi-axiome;
- b) un număr de prevederi care se deduc logic din acestea.

În teoria educației, în ultimul timp nu se abordează pe larg problema axiomaticii. Se identifică numai unele încercări de a formula axiomele pedagogice (I.P. Podlasii). În același timp, nimeni nu neagă existența unor prevederi generale în educație valabile pentru toate timpurile și popoarele.

Teoria educației, la etapa actuală, este la acel nivel de dezvoltare, când ea poate produce prevederi axiomatiche, care vor deschide noi oportunități în evoluția sa.

Este evident faptul că fundamentarea unei teorii a educației valorice este posibilă numai în condițiile când unele părți ale acesteia vor fi deduse axiomatic. Nu este nevoie de fiecare dată și de neconținut de a demonstra ceea ce a fost axiomă încă din antichitate.

Introducerea axiomelor în teoria educației poartă denumirea de *metodă axiomatică*. Această metodă indică trei condiții în raport cu logica construirii teoriilor axiomatiche:

1. Determinare clară a noțiunilor de bază care vor fi folosite în sistemul axiomelor. Aceste noțiuni vor trebui să fie concrete, precise și cu același sens.
2. Construirea corectă a axiomelor din numărul inițial al rațiunilor/prevederilor. Ansamblul de noțiuni trebuie să fie unit prin intermediul interconexiunii logice. Această interconexiune se fixează în mod unic, fără a fi interpretate în mod diferit.
3. Deducerea adecvată/corectă din sistemul axiomelor în urma introducerii noilor noțiuni mai complexe în baza noțiunilor inițiale.

Metoda axiomatică este greu de supraapreciat. Ea asigură organizarea eficientă a sistemului de cunoștințe științifice, determinarea conexiunilor logice interne dintre diferite categorii ale teoriei, identificarea prevederilor inițiale determinate axiomatic. Avantajul metodei axiomatic constă în aceea că ea devine un instrument al determinării unor noi legități, noi teorii etc.

Primul pas de aplicare a metodei axiomatic constă în prezentarea/structurarea fixă/clară a noțiunilor/termenilor de bază. De menționat că practica seculară, dar și teoria pedagogică relativ tânără, au determinat noțiuni și termeni de bază/fundamentali în domeniul educației: educație, învățământ, instruire, dezvoltare, formare, predare-învățare-evaluare, proces educațional, conținut, curriculum, activitate/acțiune educativă, strategie didactică, tehnologie didactică, metodă, formă, interes etc.

La etapa actuală nu putem afirma că toate aceste noțiuni sunt înțelese la fel de comunitatea pedagogică și cea științifică.

Calea de diminuare a acestei stări de lucruri constă în aplicarea noțiunilor de bază la un nivel înalt de abstractizare, dar și prin dezvoltarea științelor educaționale pe plan internațional.

Noțiunile se „ambaleză” în prevederi axiomatic prin intermediul conexiunilor. Orice știință are drept scop de a prezenta propriile teorii în mod compact, accesibil și citabil. Această procedură poate fi realizată prin convertirea informațiilor și prin intermediul simbolurilor/semnelor convenționale.

Valorificarea pedagogiei prin aplicarea simbolurilor este la etapa incipientă. Semnul/simbolul, prin potențialul său, ușurează operații logice și face procesul de gândire mai eficient. Formalizarea teoriei educației – etapă necesară în dezvoltarea sistemului de cunoștințe. Cu alte cuvinte, elaborarea regulilor de „convertire” a cunoștințelor și simbolurilor respective devine un obiectiv praxiologic important. Există și unele încercări de a elabora un sistem al simbolurilor pedagogice.

Cel mai cunoscut sistem este prezentat de I.P. Podlași. De exemplu: simbolul „^” înseamnă „și”, simbolul „v” înseamnă „sau”. Alte noțiuni pot fi prezentate prin intermediul primei litere: E – educație, D – dezvoltare, I – instruire etc. [2].

Sistemul de simboluri poate fi diferit, important să fie respectată logica conexiunilor, care întotdeauna trebuie să fie constantă.

Clasificarea noțiunilor de bază poate fi realizată în cadrul unui sistem. Acest sistem nu poate include un număr exagerat de mare de prevederi axiomatic. Important este ca axiomele să nu conțină rațiuni contradictorii. Identificarea axiomelor este un rezultat al progresului teoriilor științifice. Însă, știința nu se oprește la un nivel, de aceea nu poate exista un sistem finalizat al axiomelor. Totdeauna vor exista oportunități pentru sistemul axiomatic mai valoroase, mai performante.

În axiome sunt reflectate valorile educaționale generale. Aducem câteva exemple de prevederi axiomatic selectate din lucrările lui Confucius, Platon, Aristotel și alții:

*Axioma 1.* Dezvoltarea spirituală și fizică a omului este un proces unic.

*Axioma 2.* Instruirea și cunoștințele asimilate – factorul de bază al dezvoltării omului.

*Axioma 3.* Educația formează omul pentru viață.

*Axioma 4.* Acțiunea/activitatea – mijlocul cel mai important de dezvoltare a omului.

*Axioma 5.* Interesul – puterea motrice a învățării.

*Axioma 6.* Cunoașterea și înțelegerea – condiția instruirii eficiente.

*Axioma 7.* Personalitatea profesorului – condiție importantă a învățării eficiente.

*Axioma 8.* Ereditatea – factorul dezvoltării omului.

*Axioma 9.* Neglijarea educației este moartea oamenilor, familiilor, statelor și a întregii lumi. (I.Comenius)

*Axioma 10.* Baza unei educații de calitate constă în aceea ca toți să se învețe a înțelege prin ce se deosebește omul de animal, omul bun de omul rău, omul învățat de omul neînvățat, omul deștept de cel prost și, în final, prin ce se deosebește viața pe pământ de cea în viitor și calea care duce spre fericire de calea care duce spre degradare. (I.Comenius)

*Axioma 11.* Educația se realizează în conformitate cu natura.

Așadar, prevederile axiomatic pot fi prezentate pe o pagină, însă pot și să constituie volume întregi, important ca ele să conțină valori educaționale fundamentale.

Termenul „normă” (*lat.* „prescrip a to” = prescripție, regulă) se asociază cu ceva ce nu se schimbă și există continuu. De regulă, normativitatea este ceva cu care majoritatea este de acord și care corespunde unui model indiscutabil. Așa caracteristici ca „model”, „tipic”, „general acceptat” se referă la indicatori ai normei. Este



foarte greu de închipuit câte argumente au fost aduse și expuse în discuții seculare cu privire la ceea ce este norma.

Noțiunea de *normă*, *normalitate* este una instabilă. Aceea ce încă câțeva vreme în urmă era anormal astăzi poate deveni normă, iar mâine va fi exclusă din normalitate.

Norma absolută este o abstracție ca și „omul ideal”. Norma este ceea ce determină viața majorității în contexte reale. Se schimbă contextele – se schimbă și normele. Norma nu poate fi subiectivă. Atingerea normei – scopul principal al oricărei educații. Educația a atins finalitatea respectivă; atunci când educabilul corespunde unui model acceptat, devine purtătorul unui standard de viață acceptat de majoritate.

Așadar, din această afirmație putem deduce:

1. Normativitatea reflectă cele mai principale valori și obiectivele educaționale.
2. Normele sunt dinamice, schimbătoare, deoarece obiectivele educaționale se schimbă la diferite etape și contexte ale dezvoltării sociale.
3. Misiunea educației – de a asigura formarea-dezvoltarea fiecărui elev în raport cu normele acceptate de către societatea respectivă.

În acest context, apare întrebarea: Cum poate fi stabilită „norma” în educație? În baza reprezentărilor teoretice despre procesele psihice, conținutul și direcțiile activității educabililor la diferite vârste, despre obiectivele și modalitățile de atingere a acestora.

Pe de o parte, aceste reprezentări sunt rezultatul generalizării comportamentului educabililor, pe de altă parte – rezultatul descoperirilor științifice.

Există mai multe abordări cu privire la stabilirea normei în educație. Însă, nicio abordare nu poate avea un caracter indiscutabil și de siguranță.

Cea mai cunoscută abordare a normativității în educație este standardizarea – procedura de identificare a celor mai importante caracteristici/criterii/indicatori și prezentarea acestora într-un document oficial – *standard*.

Pentru a înțelege mai bine cum și cine stabilește normele în educație, este nevoie de a identifica nivelurile cerințelor față de educație:

*Nivelul metodologic/valoric.* La acest nivel, normele se deduc din valorile general umane, idealuri, din obiectivele generale ale educației, precum și din axiomele educației.

*Nivelul politic.* La acest nivel se stabilesc cerințele, normele față de educație din perspectiva dezvoltării social-economice și se reflectă în documentele de politici educaționale. De fapt, se programează niște cerințe față de nivelul de educație a populației care ar putea să aplice intențiile politicianilor.

*Nivelul pedagogic.* La acest nivel se realizează transformarea prevederilor generale în obiective/acțiuni practice realizabile. Se creează baza teoretică și tehnologică pentru atingerea acestora. Acest nivel este puternic influențat de cerințele societății, care poate influența schimbarea/modificarea normelor existente.

*Nivelul corporativ.* La acest nivel se constată că partidele politice, grupurile financiare, profesiunile religioase etc. vor să constituie norme proprii în educație.

Toți vor ca educația să se realizeze în favoarea lor. Lupta pentru sufletele și mințile omenești devine tot mai dură. Sarcina de a împăca toate aceste inițiative/curențe îi revine statului prin stabilirea unor standarde educaționale obligatorii pentru toți.

Însă, normele proiectate de diferite structuri nu totdeauna coincid conceptual și conținutul. Foarte des, pedagogii/cercetătorii nu înțeleg ce dorește societatea, ce perspective își planifică în plan comportamental. În acest sens, deoarece este imposibil a defini clar științific noțiunea de normă, se ia ca normă cea mai întâlnită semnificație.

O normă are următoarele aspecte:

- caracterul normei, care privește natura acesteia (de obligație, interdicție, permisiune);
- conținutul normei, care desemnează ceea ce „trebuie”, „nu trebuie” și „poate” fi realizat într-o acțiune; în acest sens, normele pot fi împărțite în pozitive și negative;
- condiția de aplicare a normei (ca posibilitate de efectuare a conținutului normei în cauză); din acest punct de vedere, deosebim norme categorice – acestea nu mai pun nicio altă condiție în afară de cea prevăzută de conținutul ei;
- subiectul normei, adică persoana sau agenții cărora le este adresată norma și care urmează să o respecte;
- autoritatea normei, care denumesc cine emite norma – statul ca legiuitor, organele de conducere ale diferitelor instituții și organisme sociale etc., care ordonă și garantează ca aceasta să fie în vigoare;

- ocazia de aplicare a normei care se referă la un anumit moment sau interval de timp, în care urmează ca respectiva normă să fie realizată: „acum”, „luna viitoare”, „peste o săptămână”, „odată”, „uneori”, „întotdeauna”.

Dintre aceste componente, caracterul, conținutul și condiția de aplicare a normei sunt nucleul, celelalte sunt caracteristici ale normei [1, p.189].

Normele în educație pot fi atribuite atât întregului sistem, cât și subsistemelor constituente. În dependență de nivelul cerințelor față de educație (metodologic, politic, pedagogic, corporativ) și conținutul normei se stabilesc și forme/modalități de formulare și prezentare a acesteia. De regulă, normele la nivel metodologic/valoric se formulează ca o prevedere conceptuală/directorie și se reflectă în documentele de politici educaționale: Legea Învățământului, regulamente etc. La nivel politic, normele se formulează la fel ca și în primul caz și se reflectă în documentele de politici educaționale privind strategia dezvoltării învățământului. Altfel se formulează normele la nivel pedagogic:

1. În formă de standarde structurate pe dimensiuni/subsisteme educaționale în raport cu criteriile și descriptorii respectivi. Forma de prezentare – documentul „standarde”.
2. În formă de prescripții și reguli de acțiuni într-un limbaj indicativ (ce și cum trebuie?) sau interdictiv (ce nu trebuie?). De regulă, normele la acest nivel sunt reflectate în monografiile, ghiduri metodologice, manuale, teste docimologice etc.

Categoriile de norme în educație alcătuiesc în totalitatea lor *normativitatea pedagogică*, aceasta fiind un pilon/o valoare teoretică și practică de excepție pentru comportamentul subiecților din sistemul educațional.

Analizând fenomenele de axiomatică și normativitate în educație, putem deduce următoarele:

1. Axiomele reprezintă niște norme/valori fundamentale care nu cer argumentare suplimentară și sunt valide în timp.
2. Normele în educație sunt determinate teleologic, contextual și sunt schimbătoare în timp.
3. Axiomele în educație determină în mare parte și normativitatea.
4. Normele în educație cu valențele formative înalte și validate în timp pot deveni axiome.

#### **Bibliografie:**

1. CALIN, M. *Teoria și metateoria acțiunii educative*. București: Aramis, 2003.
2. ПОДЛАСЬИЙ, И.П. *Педагогика*. Москва: Владос, 2007.
3. КОМЕНСКИЙ, Я.А. *Избранные педагогические сочинения*. Москва: 1982, т.1, т.2.
4. ПЛАТОН. *Сочинения*. Москва, 1970-1974, т.1-3.
5. АРИСТОТЕЛЬ. *Сочинения*. Москва, 1975-1980, т.1-4.

*Prezentat la 23.05.2013*

**FORMAREA COMPETENȚELOR DE ÎNVĂȚARE ȘI A ATITUDINILOR –  
ASPECT METODOLOGIC AL PROCESULUI DE SOCIALIZARE  
A COPIILOR DE VÂRSTĂ TIMPURIE**

*Stela CEMORTAN*

*Institutul de Științe ale Educației*

Teoria Noilor Educații lansată de ONU stabilește o serie de obiective fundamentale, care sunt unice în sistemul de învățământ din lume. Unul dintre aceste obiective este formarea competențelor de învățare înainte de școlarizare. Se consideră că dezvoltarea acestor competențe este importantă pentru debutul școlar. În acest scop, este obligatoriu ca copiii să obțină un anumit volum de cunoștințe pentru a-și forma unele competențe și atitudini necesare pentru procesul de învățământ din școală.

*Cuvinte-cheie: competențe, atitudini, preșcolar.*

**FORMATION OF LEARNING COMPETENCES AND ATTITUDES – THE METHODOLOGICAL  
ASPECT OF THE PROCESS OF SOCIALIZATION AT CHILDREN OF EARLY AGE**

The theory of New Educations emitted by UNO, establishes a range of fundamental objectives which are unique for the world educational system. One of these objectives is the formation of learning competences before scholarly. It is considered that the development of these competences is important for the schooling debate. On this purpose it is compulsory for the children to study a certain volume of knowledge, to form some competences and attitudes necessary for the educational process in school.

*Key-words: competences, attitudes, preschool.*

Unul dintre obiectivele generale prevăzute de Teoria Noilor Educații lansată de ONU este pregătirea copiilor pentru școală prin *formarea competențelor și a atitudinilor*. În psihopedagogie e dovedit ca acest proces are un caracter continuu, începe în copilăria timpurie și evoluează pe parcursul vieții. El influențează în general personalitatea și contribuie direct la socializarea individului, la formarea și dezvoltarea competențelor sale de cunoaștere, a atitudinilor.

După cum susțin psihologii, *personalitatea desemnează acele însușiri psihice globale (de ansamblu) care ies în evidență în cadrul raportului dintre individul uman și societate*.

În perioada preșcolarității dinamica personalității depinde de mai mulți factori și decurge neuniform. S-a dovedit că ea depinde în fond de gradul de dezvoltare a celor trei categorii de procese psihice: cognitive, afective și reglative.

Prin interdependența lor activității copilului preșcolar i se asigură o unicitate specifică, deoarece dezvoltarea personalității lui depinde mult de nivelul dezvoltării acelor procese care contribuie indirect și la formarea competențelor de cunoaștere, de învățare.

Experimentul pedagogic efectuat pe parcursul anilor ne-a convins că în procesul de pregătire a copiilor pentru activitatea de învățare, pe lângă alte cunoștințe, competențe și atitudini ce li se formează copiilor în preșcolaritate, este necesar să li se formeze și *competențe de învățare*. Întru realizarea acestui scop un rol aparte revine procesului de *dezvoltare a operațiilor de gândire*. Iar *dezvoltarea operațiilor de gândire în vârsta copilăriei timpurii* derulează, după cum se știe, conform legii generale de însușire și interiorizare a acțiunilor de orientare exterioară și se realizează prin intermediul activității fundamentale pentru această vârstă – a celei de joc.

Conform concluziilor cercetătorilor încadrați în experimentul pedagogic organizat de noi în instituțiile preșcolare pilot, în această perioadă de dezvoltare a copilului familia și cadrele didactice au un rol decisiv.

Pe parcursul experimentului s-a evidențiat că în activitate, în dependență de tipul acțiunilor, de faptul cum decurge interiorizarea lor, gândirea copilului, care opera până în prezent mai mult cu imagini, trece treptat în vârsta preșcolară mare la operarea cu simboluri: cuvinte, cifre, litere etc. Or, fiecare trebuie pregătit pentru această etapă a vieții, prin care neapărat va trece, parcurgând o cale grea de la activitatea de joc la cea de învățare.

Deoarece activitatea de învățare, tipică vieții școlare, include procesul de lărgire a sferei de probleme accesibile gândirii logice, în vârsta preșcolară mare este necesar să se acorde o atenție deosebită dezvoltării cognitive a copilului, dezvoltare ce se află într-o strânsă dependență de însușirea cunoștințelor noi, care sunt prevăzute de Curriculumul școlii primare, la general, și al clasei I, în special.

Experimentul ne-a dovedit, de asemenea, că dobândirea cunoștințelor este una dintre condițiile obligatorii ale dezvoltării gândirii logice a preșcolarilor și competențele de învățare se dezvoltă la această vârstă treptat, în procesul de acumulare a cunoștințelor și de formare, în baza lor, a competențelor și a atitudinilor de angajare (efective, practice).

Activitățile experimentale efectuate în grădinițele pilot ne-au demonstrat și faptul că în procesul de formare a competențelor elementare de învățare o parte din cunoștințe copiii le obțin nemijlocit în viața cotidiană în mod independent, altă parte – prin activitatea și observațiile proprii reglate și orientate de către cei maturi (părinți și cadrele didactice). Educatorii au observat că numai lărgirea volumului de cunoaștere a copilului, luată aparte, nu poate stimula procesul de dezvoltare a gândirii lui, de dezvoltare intelectuală și nu-i poate forma comportamentul cognitiv. Acest lucru s-a confirmat și prin experimentul pedagogic efectuat de către cercetătorii din laborator în grupele mari și pregătitoare.

S-a dovedit că unii copii la finele preșcolarității încă nu sunt în stare să asculte atent și să înțeleagă explicațiile educatorului, să însușească la timp cunoștințele predate. Ei trebuie învățați să gândească creativ, să evidențieze acele legături și corelații de care depinde succesul activității lor în viitor. Activitățile practice efectuate în grădinițele experimentale ne-au convins că numai atunci când copilul se joacă și experimentează în mod independent el însușește prin propria activitate cunoștințele necesare și le include în procesul ulterior de dezvoltare a gândirii logice, de formare a competențelor, folosindu-le pentru soluționarea noilor sarcini, pentru formarea priceperii de a opera cu simboluri.

Operarea cu „simboluri”, după cum menționează și psihologul V.Muhina, cere să se facă abstracție de obiectele reale, să se lucreze cu substituenți ai obiectelor, să se utilizeze tehnologiile „modelării”.

Necesitatea formării competențelor de învățare și concluziile la care am ajuns în rezultatul experimentului pedagogic ne-au sugerat ideea elaborării unui set special de materiale didactice pentru preșcolari. Pe parcursul activităților experimentale ne-am convins că utilizarea caietelor didactice, a fișelor, a Abecedarului preșcolarului, tablourilor, imaginilor, jocurilor de masă și a altor materiale contribuie la formarea gândirii logice, că gândirea, formată cu ajutorul simbolurilor, este o gândire logică.

Or, dezvoltarea gândirii logice este o condiție obligatorie a procesului de pregătire a copilului pentru școală, de formare a competențelor de învățare, iar formarea competențelor de învățare la copil depinde, la rândul ei, și de realizarea corectă a sarcinilor practice, cognitive, care necesită operații de gândire logică.

Procesul educativ, care include implicit și dezvoltarea gândirii logice, permite ca copilul să poată evidenția mai ușor legătura dintre aspectele principale ale situațiilor și însușirile obiectelor, fapt ce are o importanță substanțială în formarea atitudinii pozitive față de activitatea de învățare, în speță, și a atitudinilor, la general.

În procesul experimentului pedagogic cercetătorii din laborator au acordat o atenție aparte și evidențierii modalităților de formare a atitudinilor la copii; astfel, au observat că competențele de învățare la debutul școlar pot fi de diverse niveluri (minim, intermediar sau avansat).

S-a concluzionat, de asemenea, că în formarea competențelor de învățare un rol important au cunoștințele (informația) și capacitățile, apoi procesului de formare a atitudinilor, funcția decisivă aparținând afectivității. Acest fapt este susținut și de cercetătorul I.Frățilă, care susține că „produsele proceselor psihice din categoria intelectului sunt imaginile psihice și ideile și, la rândul lor, aceste produse psihice constituie informația pe care subiectul o are despre realitatea obiectivă sau, altfel spus, cunoștințele privitoare la această realitate”.

Probele efectuate în scopul pregătirii copiilor pentru școală și al formării competențelor de învățare ne-au demonstrat de asemenea că pentru aceasta este necesară stabilirea unui coraport adecvat între procesele psihice din categoriile cognitive și cele ale afectivității. Am observat că deoarece afectivitatea are ca componenți emoțiile, sentimentele și pasiunile, *competențele de cunoaștere (de învățare) se formează prin intermediul unității realizate prin interdependența proceselor psihice concretizate prin existența convingerii.*

Importantă pentru noi a fost și concluzia psihologilor că convingerea este expresia implantării cunoștințelor (informației) în afectivitate, adică „expresia unei susțineri reciproce”.

Or, în procesul formării comportamentului cognitiv și a competențelor de învățare, cunoștințele (informația) transmise copiilor trebuie să aibă un suport cognitiv adecvat, deoarece dacă nu există o îmbinare a suportului afectiv cu cel cognitiv cu greu se formează competențele, iar cele formate pot fi clasificate ca necorespunzătoare.

Important este că atunci când există o unitate între procesele psihice intelectuale și cele afective, când *competențele formate la nivel elementar se includ în procesul psihic reglativ, ele se concretizează în existența atitudinii, care este și ea un element fundamental în procesul educativ-instructiv.*

Deci, *atitudinea este expresia implicării, implantării convingerii în procesul psihic reglativ* (îndeosebi în voință). Sau, mai bine zis, „atitudinea este expresia susținerii reciproce, adecvate dintre convingere și procesul psihic reglativ – voință”.

De aceea, pentru a forma chiar la nivel elementar competențele de învățare, e necesară nu doar o pregătire intelectuală și afectivă a copilului, dar și o *pregătire volitivă*, care are ca suport o convingere adecvată, corespunzătoare ce îi formează o *atitudine pozitivă față de învățare*, îi educă curiozitatea și dorința de a învăța, dragostea de carte, îi formează activismul. Or, dacă *atitudinea este prin ea însăși activism psihic*, ea nu poate fi o formă a pasivității, deoarece în cazul pasivității este vorba despre lipsă de atitudine.

În psihologie, prin conceptul de atitudine se face trecerea de la psihic în sensul de activitate psihică la ideea de psihic în sensul de ansamblu al însușirilor de personalitate. Nu întâmplător, prin cercetarea sa I. Frățilă susține că *atitudinea este de două tipuri*:

- atitudine de angajare, prin care subiectul trece la acțiunea afectivă, practică;
- atitudine ca abținere, prin care subiectul nu trece la activitatea practică, nu întreprinde o acțiune prin care se atinge un obiectiv (se îndeplinește o anumită sarcină). În acest caz, abținerea de a nu face ceva înseamnă un activism psihic situat la toate nivelurile posibile.

E cunoscută și concluzia psihologilor că un individ uman (în cazul nostru un preșcolar), format pentru activitatea practică de învățare, adică un individ uman cu adevărat civilizat este acela care dă dovadă atât de *atitudini de angajare*, cât și de *atitudini de abținere*. Deci, în scopul formării competențelor de învățare, copilul la debutul școlar, adică la finele preșcolarității, pe lângă un volum de cunoștințe și capacități trebuie să posede un nivel elementar de atitudini de angajare și abținere. Numai în atare cazuri putem aprecia pozitiv gradul de pregătire al copilului pentru școală, putem susține că preșcolarului i s-au format cele mai elementare competențe de învățare, bazele maturității școlare.

În concluzie putem menționa că experimentul pedagogic ne-a convins că procesul de formare a competențelor elementare de învățare în preșcolaritate:

- ✓ este un proces complicat și de lungă durată;
- ✓ el trebuie realizat treptat, pe parcursul preșcolarității în cadrul activităților practice cu obiecte, de joc și de comunicare;
- ✓ acest proces cere dezvoltarea în ansamblu a sferelor motivaționale, intelectuale, emoționale și a voluntarității;
- ✓ o condiție fundamentală a rezolvării cu succes a acestei probleme este parteneriatul familie-grădiniță-școală-comunitate;
- ✓ realizarea eficientă a acestui proces cere cunoașterea tehnologiilor educaționale moderne de către adulții preocupați de procesul pregătirii preșcolarilor pentru școală (cadrele didactice și părinții).

#### **Bibliografie:**

1. CEMORTAN, S. *Valențele educației preșcolare*. Chișinău: Stelpart, 2005.
2. *Curriculumul preșcolar. Educația și instruirea copiilor în instituțiile de diferite tipuri.* / Coordonator S.Cemortan. Chișinău: Lyceum, 1996.
3. *Curriculumul educației și instruirii copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R. Moldova*. Chișinău, 2007.
4. FRĂȚILĂ, I. *Psihologia generală și educațională*. București: EDP, 1993.
5. RADU, I. *Psihologie socială*. Cluj-Napoca: Ene SRL, 1994.
6. БОЖОВИЧЬ, Л. *Личность и его формирование в детском возрасте*. Москва: Просвещение, 1968.
7. УСОБА, А. *Общение в детском садике*. Москва, 1981.

Prezentat la 09.04.2013

**FORMAREA COMPETENȚELOR PRIN PROCESELE DE  
CONTEXTUALIZARE – DECONTEXTUALIZARE – RECONTEXTUALIZARE***Valeriu CABAC, Oxana SCUTELNIC**Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Ultimele două decenii, datorită fenomenului globalizării și multiplelor efecte ale acestui fenomen, sistemul educațional, inclusiv sistemul de formare, trăiește sub semnul competenței. Preluată, ca și abordarea prin obiective, din sfera producției, abordarea prin competențe își propune ca cunoștințele să fie achiziționate paralel cu formarea deprinderilor de utilizare a acestor cunoștințe. Altfel spus, abordarea prin competențe presupune formarea unui specialist care, pe lângă posedarea unui bagaj de cunoștințe, este capabil să le utilizeze în diverse situații.

**Cuvinte-cheie:** *competență, competență de transfer, context, contextualizare, mentalizare, decontextualizare, recontextualizare.*

**COMPETENCE TRAINING THROUGH THE PROCESS OF  
CONTEXTUALIZATION – DECONTEXTUALIZATION – RECONTEXTUALIZATION**

For the last two decades, due to the globalization and the multiple effects of this phenomenon, the educational system, including the training, lives under the sign of competence. Taken, as well as the objective based approach from the field of production, competence based approach offers that knowledge should be acquired parallel to competence training along with the use of this knowledge. In other words, the competence based approach involves the formation of professional competences, which in addition to knowledge, should be able to use in different situations.

**Keywords:** *competence, transfer competence, context, contextualization, mentalization, decontextualization, recontextualization.*

Una dintre finalitățile importante ale formării este competența studentului de a reutiliza în situațiile profesionale cunoștințele și capacitățile dobândite în sălile de curs, cunoscută sub numele de *competență de transfer*. Rezultatele multiplelor examinări demonstrează că o parte din cunoștințele achiziționate de către studenți sunt utilizate doar în sala de curs și numai în acele situații în care cunoștințele au fost învățate. Fiind confrunțați cu situații diferite de cele în care au fost achiziționate cunoștințele, studenții nu sunt capabili să realizeze transferul.

Cunoscutul pedagog francez Ph.Meirieu definește transferul drept un proces prin care subiectul însușește cunoștințele, le integrează și le reutilizează la propria inițiativă [4]. Pentru ca acest proces să se realizeze, studentul trebuie să găsească anumite analogii între situația-sursă (în care au fost achiziționate cunoștințele) și situația-țintă (în care cunoștințele trebuie reutilizate). Identificarea analogiilor nu este simplă, deoarece trebuie comparate două situații ce apar în locuri (circumstanțe) diferite și în timp diferit.

Din aceste considerente, Ph.Perrenoud propune utilizarea metaforei mobilizării în loc de metafora transferului [6]. Altfel spus, dacă transferul poate fi interpretat drept deplasarea cunoștințelor dintr-un loc în altul, căutând similaritățile între cele două situații, atunci mobilizarea semnifică un proces mai lung, dar mai bine argumentat: decontextualizarea cunoștințelor, apoi recontextualizarea lor.

Conceptul de mobilizare este mai fecund, consideră Ph.Perrenoud, deoarece:

- mobilizarea nu postulează existența analogiilor, fie ele și parțiale, dintre situația actuală și situația trecută;
- conceptul de mobilizare cuprinde atât crearea unor răspunsuri originale, cât și simpla reproducere a unor răspunsuri standard;
- mobilizarea descrie mai degrabă o dinamică decât un deplasament;
- mobilizarea lasă deschisă problema conceptelor, reprezentărilor și cunoștințelor create în funcție de situație;
- mobilizarea presupune o orchestrare, o coordonare de resurse multiple și eterogene [7].

Ph.Perrenoud consideră că transferul și mobilizarea resurselor sunt conceptele-cheie în dezvoltarea competențelor. Ignorarea aspectelor ce țin de transferul și mobilizarea resurselor poate afecta esențial formarea inițială a viitoarelor cadre didactice. Mobilizarea și transferul resurselor nu se dezvoltă în mod automat/de la

sine. În formarea inițială trebuie prevăzute ore pentru dezvoltarea acestor competențe. Totodată, mobilizarea resurselor nu se învață; această capacitate trebuie antrenată într-o manieră reflexivă.

La orice post de lucru există (sau, cel puțin, trebuie să existe) documente care prescriu activitatea angajatului. Or, între activitatea reală a angajatului și activitatea prescrisă există un ecart inevitabil. Competențele (care trebuie dezvoltate la angajat) îi permit să activeze eficient chiar dacă condițiile, mijloacele, forțele și modalitățile de activitate reale nu coincid cu cele prescrise.

Mobilizarea resurselor nu poate fi o procedură formalizată. După cum afirmă Ph.Perrenoud, fiecare acțiune a unui profesionist, care tratează o situație complexă, este o „invenție originală” (deși modestă). Această invenție pune în relație situația și ansamblul de resurse de care dispune profesionistul [7].

Pedagogul canadian J.Tardif consideră că „transferul face în mod esențial referință la un mecanism cognitiv care constă în utilizarea într-o sarcină-țintă a cunoștințelor construite sau a competențelor dezvoltate la realizarea unei sarcini-sursă” [8, p.58]. Tardif afirmă că transferul devine posibil datorită faptului că sarcina-țintă și sarcina-sursă sunt izomorfe, adică au aceeași structură. Ph.Jonnaert [3] afirmă că, dimpotrivă, izomorfismul situațiilor nu poate prezice transferul cunoștințelor: deși situațiile sunt asemănătoare, ele nu sunt identice. Cunoștințele sunt întotdeauna înscrise într-un *context* în care ele își găsesc semnificația. Transferul, scrie Ph.Jonnaert, este mecanismul care permite utilizarea într-un context nou a cunoștințelor achiziționate anterior, iar situația este numai un element al contextului.

Apariția noțiunii de context în procesul de transfer al cunoștințelor a fost, în opinia noastră, un moment principal. Dicționarele definesc contextul drept un ansamblu de circumstanțe care însoțesc un eveniment; conjunctură, stare de lucruri într-un anumit moment. Contextul (din lat. *contextus* – cuplare, legătură) reprezintă un întreg ce leagă și explică faptele, procesele, evenimentele. Prof. A.Verbițchi definește *contextul* drept un sistem de factori și condiții interne și externe ale comportamentului și activității persoanei, sistem care influențează perceperea, înțelegerea și transformarea de către persoană a unei situații concrete [9]. Deoarece nu este corect să vorbim despre identitatea situației-sursă și situației-țintă, noțiunea de context, mai precis, noțiunea de *contextualizare* a cunoștințelor devine conceptul central al procesului de transfer. Didactica tradițională orientează procesul de instruire/formare spre achiziționarea unor cunoștințe decontextualizate. Explicația acestei orientări este simplă: decontextualizarea permite a achiziționa cunoștințe de un nivel de generalitate foarte înalt. Exemple elocvente în acest sens le oferă majoritatea manualelor/surselor în care este descris un limbaj de programare de nivel înalt. Modalitatea de descriere a construcțiilor limbajului este, de regulă, următoarea:

- este prezentat formatul general a construcției;
- este explicat detaliat modul de funcționare a construcției limbajului;
- este adus un exemplu în care este utilizată construcția descrisă.

O asemenea viziune tradițională a predării, care poate fi numită viziune *deductivă*, pornește de la general (în afara contextului) la particular (în context) [2].

Specialiștii în domeniul psihologiei cognitive dar și mulți practicieni consideră că punctul slab al viziunii deductive, descrise mai sus, constă în aceea că ea nu favorizează reutilizarea de către student a cunoștințelor în cazul unor sarcini reale. Cunoștințele achiziționate în afara contextului rămân inerte. Pentru student aceste cunoștințe devin niște obiecte inutile pentru practică etichetate, posibil, cu următoarea inscripție: „Pentru examenul din 14 ianuarie”.

Se poate observa că cunoștințele contextualizate nu au un caracter general, fapt ce nu ne permite a le transfera în contexte diferite de cel în care a fost realizată învățarea. De aceea, este necesar ca numărul de exemple în care apar cunoștințele contextualizate să fie multiplicat. Didactica modernă, spre deosebire de didactica tradițională, insistă asupra importanței contextualizării inițiale a cunoștințelor și a interacțiunii dintre general și particular. Contextualizarea se realizează prin prezentarea conceptelor, legilor, principiilor, algoritmilor, tehnologiilor drept mijloace de rezolvare a problemelor profesionale sau drept răspunsuri posibile la unele chestiuni practice.

Reprezentanții psihologiei cognitive [5, p.11-19] afirmă că, în faza inițială a învățării, encodarea și memorizarea informațiilor noi și contextul în care informațiile au fost percepute nu pot fi disociate.

Informațiile memorizate sunt confundate cu contextul în care a avut loc memorizarea. Contextul contribuie la atribuirea de sens informațiilor și capacităților noi. Cu cât mai semnificativ, mai securizant este contextul de învățare, cu atât mai eficient va avea loc integrarea noilor informații în cunoștințele deja existente. De aici rezultă importanța contextualizării în achiziția de noi cunoștințe.

Pentru student, contextualizarea, adică asocierea informației noi cu un context semnificativ de învățare, reprezintă o condiție a unei învățări eficiente. Contextualizarea permite studentului să înțeleagă la ce concret pot servi informațiile noi.

Pentru cadrul didactic, contextualizarea semnifică conceperea/realizarea situațiilor/contextelor care ar permite studentului contextualizarea noilor informații. Demersul inductiv și modelarea didactică reprezintă două demersuri privilegiate, care îl pot ajuta pe student să contextualizeze noile informații.

Privită din perspectiva învățării experiențiale, contextualizarea semnifică perceperea informației noi. Privită din perspectiva etapelor de formare a competenței, contextualizarea, adică plasarea repetată a studentului în diverse contexte, constituie etapa de explorare (conștientizarea și analiza familiei de situații în care va fi exersată competența), care precede etapa de structurare a resurselor.

Contextualizarea este punctul de pornire în dezvoltarea competențelor. Totodată, reducerea procesului de dezvoltare a competenței numai la contextualizare nu este posibilă: în majoritatea cazurilor, studentul nu recunoaște informația memorizată în afara contextului în care informația i-a fost prezentată [1]. Reieșind din aceste considerente, informația memorizată trebuie în continuare *decontextualizată*.

În procesul de decontextualizare, studentul formalizează progresiv datele din informația contextualizată. Are loc o „teoretizare” a informației percepute în contextul inițial. Acest proces de decontextualizare va favoriza ulterior utilizarea informațiilor „teoretice” în contexte diferite de contextul inițial. Ph.Meirieu [4] a introdus termenul *mentalizare* drept sinonim al decontextualizării. Prin mentalizare ilustrul pedagog francez înțelege operația prin care un subiect își reprezintă achiziția cunoștințelor în absența tuturor elementelor materiale care pot servi acestei achiziții.

Procesul de decontextualizare presupune o activitate metacognitivă a studentului, care trebuie să conștientizeze faptul că informația percepută în situația inițială de învățare poate fi utilizată ulterior în alte situații, de complexitate crescândă. Mai mult ca atât, studentul trebuie să fie capabil să formuleze verbal/să explicitizeze condițiile și contextele în care informația percepută și memorizată poate fi reutilizată.

Pentru a-i oferi studentului ocazii de exersare a activității de decontextualizare, cadrul didactic va propune situații variate, unele dintre care vor fi tratate de către student sub conducerea nemijlocită a cadrului didactic, altele – în parteneriat cu colegii, cele de a treilea – în mod independent (autonom). Concomitent, cadrul didactic va ajuta studentul în recunoașterea și reținerea datelor care sunt comune diverselor situații și în recunoașterea condițiilor de aplicare sau reutilizare a informațiilor în alte situații de învățare de o complexitate mai mare.

Din perspectiva dimensiunilor structurale ale învățării experiențiale, decontextualizarea reprezintă înțelegerea informației percepute, iar din punctul de vedere al etapelor de formare a competenței decontextualizarea coincide cu etapa de structurare a resurselor.

Pentru a utiliza informația „teoretizată” în procesul decontextualizării în situații/contexte noi, ea trebuie *recontextualizată*.

*Recontextualizarea* reprezintă procesul în care studentul reutilizează resursele formate și memorate anterior pentru a trata noi situații. Pentru a efectua recontextualizarea resurselor (cunoștințe, capacități, alte competențe), ele trebuie structurate, organizate și bine stăpânite. Studentul va fi capabil să recontextualizeze resursele în măsura în care el poate activa mecanismele de recunoaștere a similarităților dintre situația inițială (unii specialiști o numesc situație-sursă) și situația propusă pentru tratare (numită și situație-țintă). Pentru aceasta studentul trebuie să fie conștient de resursele pe care le posedă. El trebuie să știe cum să le reactiveze și să le mobilizeze. În sfârșit, el trebuie să poată justifica condițiile care îi permit să reutilizeze resursele în contexte noi.

Capacitatea de recontextualizare a resurselor nu apare de la sine; ea trebuie învățată. Cadrul didactic trebuie să ghideze studentul în formarea acestei capacități:

- prin plasarea studentului într-o varietate de contexte (situații-sursă) și acordarea sprijinului în identificarea elementelor comune ale situațiilor și formularea condițiilor de aplicare sau reutilizare a resurselor utilizate în contextele propuse;
- prin plasarea studentului în mai multe situații-țintă și acordarea sprijinului în reperarea elementelor comune ale situațiilor (sursă și țintă) și prin activarea resurselor potrivite pentru tratarea acestor situații.

Din punctul de vedere al dimensiunilor structurale ale învățării experiențiale, recontextualizarea reprezintă transformarea informațiilor. Din perspectiva etapelor de formare a competenței, recontextualizarea coincide cu etapa de integrare a resurselor și cu etapa de adaptare la situații noi.

În Figura 1 este prezentat modelul generalizat de formare/dezvoltare a competențelor.



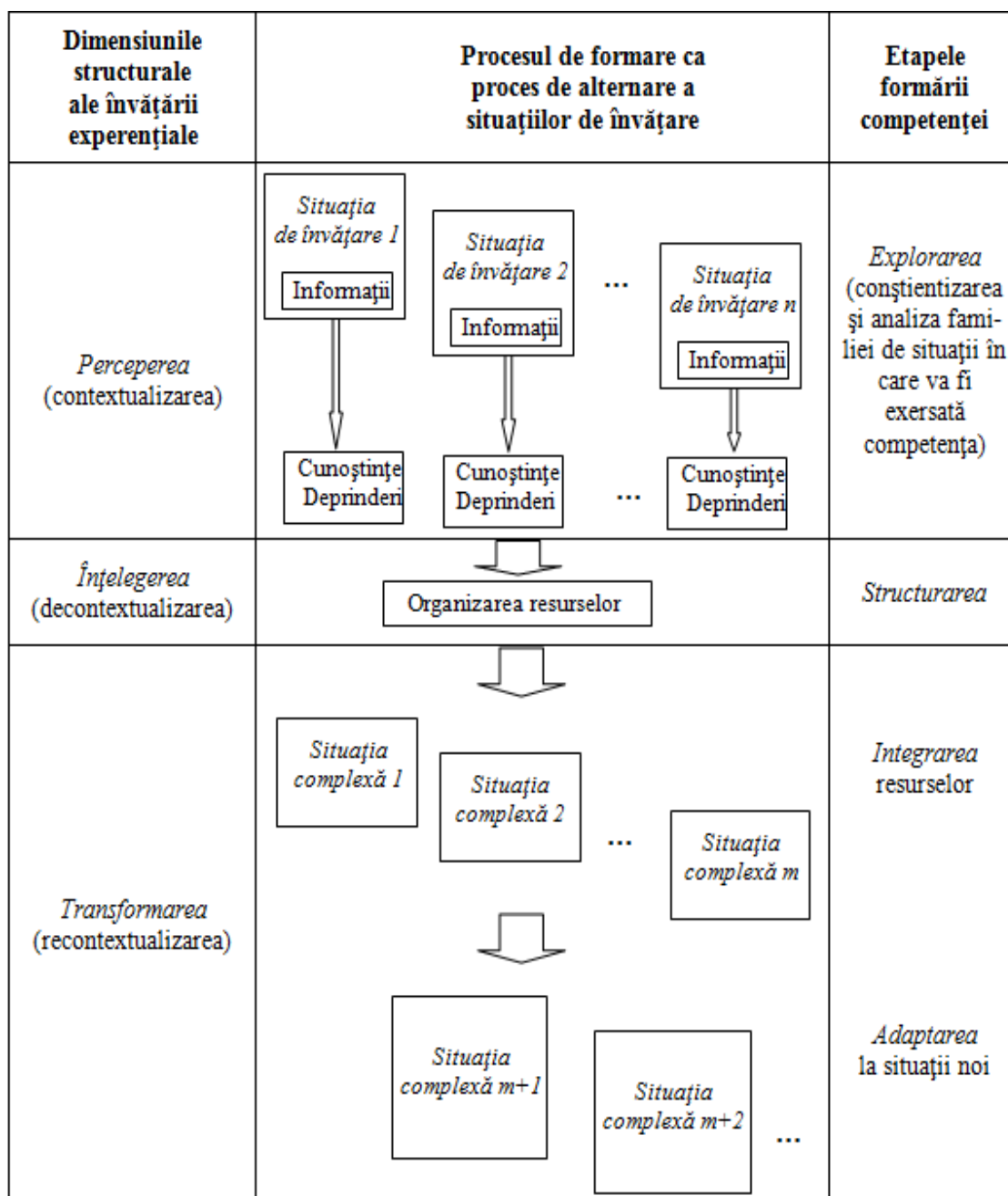


Fig.1. Modelul generalizat de formare/dezvoltare a competențelor.

#### Bibliografie:

1. BARTH, B.-M. *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz, 1993. 203 p.
2. DÉSILETS, M., TARDIF, J. Un modèle pédagogique pour le développement de compétences. In: *Pédagogie collégiale*, 1993, vol.7, no.2.
3. JONNAERT, Ph. Un notion tenace. In: *Les Cahiers pédagogique*, 2002, no.408.
4. MEIRIEU, Ph. *Apprendre... oui, mais comment*. Paris: ESF editeur, 2009. 194 p.
5. MENDELSON, P. Le concept de transfert. In: DEVELAY, M. et MEIRIEU, Ph. (dir.) en collaboration avec DURAND C. et MAVIAUI Y. *Le transfert de connaissances eu formation initiale et continue*. Lyon: C.R.D.P. Académie de Lyon, sept/ octobre 1994.
6. PERRENOUD, Ph. *Transférer ou mobiliser ses connaissances? D'une métaphore l'autre: implications sociologiques et pédagogiques*. [online] Disponibil: <[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_28html#Headiug1](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28html#Headiug1)> (Accesat 8.01.2012).

7. PERRENOUD, Ph. Mobiliser ses acquis: où et quand cela s'apprend-il en formation initiale? De qui est-ce l'affaire?  
In: *Recherche et Formation*, 2000, no.35.
8. TARDIF, J. *La transfert des apprentissages*. Montréal: Logiques, 1999. 58 p.
9. ВЕРБИЦКИЙ, А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.

*Prezentat la 10.01.2013*

## PORTOFOLIUL: ORIENTĂRI ȘI PERSPECTIVE

Svetlana NASTAS

Institutul de Științe ale Educației

În acest articol ne-am propus să clarificăm noțiunea de portofoliu, care în învățământul preuniversitar a devenit o tehnică populară. În vederea asigurării validității, credibilității, flexibilității și corectitudinii evaluării competențelor, sunt importante: acceptarea unei definiții a portofoliului (din multiplele), edificarea scopului/scopurilor, tipologia și formele de realizare a portofoliului în clasa de elevi, reprezentând cadrul logic al materialului.

**Cuvinte-cheie:** portofoliu, tipologia portofoliilor: portofoliu individual/de grup, portofoliu de proces/de produs, portofoliu de învățare/afișaj/evaluare, forme ale portofoliului școlar.

### PORTFOLIO: DIRECTION AND PROSPECTS

This article tends to clarify the notion of Portfolio, which becomes a popular technique in pre-university education. In order to insure validity, credibility, flexibility and correction of competences evaluation, it is important: to assume a proper definition of Portfolio; to set a certain goal/goals; to decide the typology and forms to implement a portfolio for a group of pupils; thus, reflecting the logical framework of the present article.

**Keywords:** portfolio, types of portfolio: individual portfolio/group portfolio, process portfolio/result portfolio, studying portfolio/presentation portfolio/evaluation portfolio, the forms of the school portfolio: pauper, hybrid, digital (e-Portfolio).

Mai bine de un deceniu, în teoria și practica educațională s-a infiltrat cuvântul „portofoliu”. Astăzi nu există instituție de învățământ, disciplină de studiu în strategiile căreia să nu figureze portofoliul. *De ce?* Răspunsul rezumativ al practicii educaționale în învățământul preuniversitar din Republica Moldova este: pentru că e la modă, multe studii teoretice fac referință la portofoliu... Mai există și alte motive care determină profesorul să-l includă în activitatea practică, realizându-l intuitiv, din propria experiență și, de cele mai multe ori, în conformitate cu propriile necesități ce rezultă din specificul disciplinei. Așadar, portofoliul se focalizează pe caracteristicile unice ale cursurilor/disciplinelor cadrelor didactice, fapt ce creează confuzie în legătură cu scopurile portofoliilor și conținutul acestora, tipologia și forma lor. Răspunsurile exploatate în studiile științifice în vederea proiectării și aplicării portofoliului în învățământul preuniversitar enunță următoarele motive [3,11]:

- ✓ Portofoliul este o alternativă a evaluării standardizate și servește unor scopuri foarte diferite de evaluările tradiționale prin faptul că prezintă un proces esențial creativ și reflexiv.
- ✓ Portofoliul constituie o modalitate excelentă de a ilustra performanța printr-o varietate de rezultate, oferind o descriere mai bogată, mai completă a înțelegerii elevului, în raport cu măsurările soldate cu un singur calificativ.
- ✓ Portofoliul ilustrează prompt și fără mari eforturi un rezultat important, pe care abordarea tradițională o trecea cu vederea – perfecționarea în timp a elevului; condensează progresul școlar la o anumită disciplină/un anumit curs, în limite temporale prestabilite de comun acord (semestru, an școlar).
- ✓ Portofoliul unui elev ne dezvăluie modele de comportament ce se fac văzute doar când se iau în considerare mai multe exemple etc.

Enunțarea motivelor semnificative, din punctul nostru de vedere, ne determină să declanșăm un traseu de cercetare, bazat pe studii teoretice, dar și pe experiența practică în scopul edificării portofoliului ca și strategie aplicată în învățământul preuniversitar.

**Definirea portofoliului:** Din punct de vedere etimologic, cuvântul *portofoliu* este alcătuit din două cuvinte latinești: *portare*, pentru a transporta sau păstra și *folio* cu semnificația de hârtie (document). Portofoliul ca metodă nu este o invenție recentă; conceptul a existat în multe domenii diferite de sistemele educaționale. Artiștii, arhitecții și fotografiile utilizează portofoliul pentru a-și prezenta activitatea potențialilor clienți într-un format eficient, o colecție de mostre scrise sau artistice de o manieră portabilă, de obicei fără comentarii asupra modului de percepere a acestora. Consultanții financiari vorbesc despre portofoliul investiționar al clientului care oferă o largă varietate de acțiuni și cote cu scopul de a tempera riscul investiționar.

Cu toate acestea, în domeniul educației portofoliul este un fenomen relativ recent, iar întregul său potențial abia a început să fie explorat în ultimii ani. Ideea portofoliului în procesul de învățare (adică, metodologia portofoliului) a apărut în diverse școli și sisteme educaționale în anii 1970, în primul rând în Marea Britanie și în Noua Zeelandă. Portofoliul a devenit un cuvânt destul de important în activitatea didactică, deși acum câțiva ani cuvântul își exploata sensurile departe de domeniul educațional. În traducere din limba italiană portofoliu este „mapă de documente” sau „mapa specialistului”, care ulterior și-a lărgit sfera de influență, inclusiv în domeniul educațional. Așadar, portofoliul a devenit în școala de azi un cuvânt-noutate, popular, dar, din păcate, nu întotdeauna clar și exact, cu atât mai mult ca strategie de evaluare. În prima instanță ne-am propus câteva definiții care edifică semnificația pe care și-o asumă portofoliul în domeniul educațional.

#### Definiții

*Mai mult decât doar o colecție de lucrări ale elevilor (mostre din munca sa), reprezintă o selecție deliberată de lucrări pentru a ilustra în ce măsură a atins elevul un set de rezultate specifice.*

(B. Miller, L. Singleton, p.185)

*Portofoliul este o colecție sistematică de lucru/muncă a elevului și totalitatea materialelor conexe care-i reflectă activitatea, realizările la una sau mai multe discipline școlare.*

(J.Venn, p.530)

*Portofoliul este o colecție sistematizată de documente, care servește reflecției propriilor acțiuni și rezultate în unul sau mai multe domenii pentru evaluarea competitivității și concurenței pe piața forței de muncă.*

(E.V. Grigorencu, p.5)

*Portofoliul – un instrument de evaluare, complex și flexibil, care conține și structurează o „arhivă”, o colecție, un ansamblu de informații referitoare la prestația, performanțele, competențele teoretice și practice, care determină progresul școlar al unui elev. De asemenea, portofoliul unui elev include și informații obținute în urma autoevaluării propriei prestații școlare.*

(M.Bocoș, p.335)

*Colecție intenționată a lucrărilor cursanților care etalează efortul, progresul și realizările acestora într-unul sau mai multe domenii. Colecția trebuie să includă participarea studentului la selectarea conținutului, criteriile de selecție, criteriile de evaluare a meritelor și probe ale reflecțiilor proprii ale studentului.*

(F.L. Paulson, P.R. Paulson, C.A. Mayer, p.60-63)

Portofoliul are o abordare foarte complexă în procesul educațional. Analiza definițiilor nu permite orientarea spre o singură abordare bătută în cuie, constatare enunțată și de T.Repida. Definițiile sunt diferite, nelimitate, un „câmp deschis” pentru că variază în dependență de scop, tip și formă. În fine, nu putem pleda doar pentru o singură definiție a portofoliului, dar putem sintetiza trăsături semnificative și a le exploata în școală în cazuri concrete, alternativă promulgată în literatura de specialitate [5,6,8,9,10]: Portofoliul – strategie modernă a procesului educațional; o documentare cu privire la procesul educațional; strategie de stocare, fixare și evaluare a rezultatelor individuale ale elevului/studentului; metodă complementară complexă netraditională de evaluare; metodă autentică de evaluare; tehnică alternativă de evaluare etc.

**Scopul portofoliului:** În prima instanță este de remarcat că un portofoliu aplicat la clasa de elevi poate servi în interesul elevului, dar și al profesorului. Portofoliul integrat în strategiile didactice este o modalitate de a-l ajuta pe elev „...să dobândească capacități de autoevaluare și autorefecție. De asemenea, colecționând lucrări ce demonstrează perfecționare în timp, elevii vor dobândi simțul că stăpânesc bine un obiect de studiu, capătă simțul progresului și mai multă mândrie pentru calitatea muncii lor” [11, p.186]. În paralel, portofoliile sunt în avantajul cadrelor didactice, le ajută să înțeleagă mai bine discipolii pentru a-și reorganiza activitatea în clasă, adaptând-o la nevoile/necesitățile elevilor săi. În acest context este evident că portofoliile pot servi mai multor scopuri în același timp: de predare/învățare, dar și de evaluare. De aceea, demararea activității de folosire a portofoliilor în clasa de elevi solicită o definiție clară a scopurilor urmărite, care sunt formulate în dependență de clasă, ciclul (primar/gimnazial/liceal), profil (real/umanist). Barbara Miller și Laurel

Singleton sugerează că se poate include unul sau mai multe scopuri, urmărite prin implementarea portofoliilor, de exemplu:

- să încurajeze deprinderile de autorefecție la elevi;
- să crească motivația elevilor, responsabilitatea și proprietatea asupra învățării;
- să ofere un feedback folositor elevilor în atingerea obiectivelor unui capitol important sau al întregului curs;
- să îmbunătățească comunicarea cu părinții;
- să demonstreze progresul făcut în timp;
- să indice procesul prin care se face munca, precum și produsul final;
- să ilustreze cum aplică strategiile de gândire la cunoștințele achiziționate în vederea luării de decizii importante;
- să demonstreze măsura în care au fost atinse scopurile cursului/programului [11, p.198-199].

O condiție deloc neglijabilă este racordarea scopurilor la rezultatele școlare așteptate, prin intermediul portofoliului. Aceeași idee cu referire la scopul portofoliului este formulată de J.Venn: „Scopul este de a-l ajuta pe elev să asambleze un portofoliu care-i ilustrează talentele, reprezintă capacitățile de scriere și îi prezintă poveștile de realizare școlară” [16, p.531].

Portofoliul nu doar că este o formă modernă de învățare și evaluare, dar este incontestabil aportul pe care-l aduce din perspectivă pedagogică/psihologică [7, p.16]:

- întreține un nivel motivațional înalt al elevilor;
- apreciază activismul și individualismul, oferă noi oportunități și deschideri ale procesului educațional și de autoînvățare/autoformare;
- dezvoltarea competențelor de evaluare (autoevaluare) și reflexive ale activității elevilor;
- formează competențe de a învăța să înveți – stabilirea scopului, planificarea/proiectarea și organizarea propriului demers de învățare;
- contribuie la individualizarea (personalizarea) procesului educațional al elevului;
- fundamentează predispozițiile suplimentare și posibilitățile pentru o socializare reușită.

Determinarea scopului va ghida în determinarea tipului de portofoliu aplicat; „scopul dictează structura și conținutul portofoliului” [2].

**Tipologia portofoliilor** variază de la un studiu la altul, având la bază criteriile diferite.

Actualmente, portofoliul este asociat cu domeniul educațional, dar în realitate, în sens general, este metoda portofoliului (*performanse portfolio or portfolioc assessment*) care este aplicată în orice practică și reflectă rezultativitatea unor acțiuni. În acest context o primă clasificare are la bază *criteriul de activitate practico-rezultativă*. Așadar, distingem două tipuri de portofolii [7, p.6-9]:

- ✓ Portofoliul procesului educațional (aplicabilitatea în domeniul de învățământ preuniversitar, superior);
- ✓ Portofoliul profesional. În interiorul acestui tip portofoliile s-au ramificat după necesitate:
  - *portofoliu orientativ practic* – analiza activității practice;
  - *portofoliu de abordare orientativă a problemei* – îmbunătățirea calității de soluționare a problemei;
  - *portofoliu de abordare prin cercetare a problemei* – colectarea și organizarea materialului, în legătură cu scrierea unui eseu de cercetare, pregătirea pentru o conferință științifică etc.;
  - *portofoliu tematic* – consacrat analizei și dezvoltării diferitelor aspecte legate de un subiect anume.

În lucrările autorilor ruși se specifică necesitatea de a concretiza tipul portofoliului și după *subiecții acțiunii*, enumerând, de asemenea, două tipuri: portofoliul individual și portofoliul de grup.

Clasarea portofoliilor din perspective criteriale diferite nu exclude corelarea tipurilor de portofolii. De exemplu, în Tabelul 1 sunt integralizate cele patru tipuri: portofoliul procesului educațional/profesional și portofoliul individual/de grup [11,15].

Un criteriu deloc neglijabil de clasare a portofoliilor este indicele temporal (timpul rezervat pentru realizarea unui portofoliu). Astfel, se delimitează următoarele tipuri de portofolii: săptămânal, semestrial, anual, de ciclu (primar, gimnazial, liceal), de curs/disciplină școlară (pe toată perioada) etc. Tipurile de portofolii din perspectiva criteriului temporal se realizează mutual, subordonat altor criterii și este semnificativ pentru conținutul acestuia, dar și cu vădit impact atât asupra calității portofoliului elaborat, cât și asupra subiecților.

Tabelul 1

## Integratizarea portofoliului după criteriul subiecți și activitate

Subiecții Activitatea	Portofoliul individual	Portofoliul de grup
Portofoliul procesului educațional	Portofoliul absolventului unei instituții de învățământ: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Portofoliul elevului</li> <li>• Portofoliul studentului</li> <li>• Portofoliul masterandului/doctorandului</li> </ul>	Portofoliul unui grup de absolvenți ai unei instituții de învățământ: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Portofoliul clasei de elevi/liceeni</li> <li>• Portofoliul grupei de studenți/ masteranzi/doctoranzi/ formabili</li> </ul>
Portofoliul profesional	Portofoliul unei persoane angajate în domeniul educațional: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Portofoliul învățătorului/profesorului</li> <li>• Portofoliul lectorului/cercetătorului</li> <li>• Portofoliul managerului școlar</li> </ul>	Portofoliul unui grup de angajați în domeniul educațional: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Portofoliul catedrei/ sectorului</li> <li>• Portofoliul managerilor din instituțiile de învățământ preuniversitar/ profesional/ universitar</li> </ul>

Una dintre cele mai puțin cunoscute clasificări, dar care se înscrie în contextul autenticității, este propusă de J.Venn pentru, care menționează: „Procesul și produsul portofoliului prezintă cele două tipuri majore de portofoliu. *Portofoliul de proces* este o documentare a etapelor de învățare și o informare progresistă cu referire la performanța elevilor. *Portofoliul de produs* demonstrează măiestria unei sarcini de învățare sau un set de obiective de învățare și conține doar cele mai bune lucrări” [16, p.533]. Dânsul propune următorii pași de evaluare a portofoliilor respective:

✓ primul pas: profesorul și elevul trebuie să convină și să identifice clar conținutul portofoliului, care sunt mostre ale muncii elevilor, reflecții, observații etc.;

✓ al doilea pas: profesorul trebuie să elaboreze proceduri pentru a ține evidența conținutului asupra căruia s-a convenit de comun acord și tipul portofoliului;

✓ al treilea pas: profesorul are nevoie de un plan de organizare a conferințelor de portofoliu (întrunirilor), care sunt reuniuni formale și informale, în care elevii primesc recenzii vizavi de lucrul (proces/produs) realizat și discută despre progresul lor. Aceste conferințe sunt o parte esențială de evaluare a portofoliului [16, p.540].

Helen Barrett, asociată de cercetare cu Centrul pentru Tehnologii Avansate în Educație (CATE), promotor activ al portofoliului electronic/digital în plan mondial, indică trei tipuri de portofolii mai frecvente:

- *portofoliul de lucru* – conține proiectele studenților care lucrează în prezent sau care au fost recent finalizate;
- *portofoliul de afișaj* – prezintă cele mai bune mostre ale muncii elevului;
- *portofoliul de evaluare* – prezintă activitatea care demonstrează că elevul/studentul a îndeplinit obiectivele de învățare și cerințele înaintate.

Învățământul preuniversitar de peste hotare exploatează din plin aceste trei tipuri de bază (forma variată) ale portofoliului individualizat.

Tipologizarea portofoliilor dintr-o asemenea perspectivă a cumulat mulți adepți, care în timp își amplifică numărul prin însăși forma de utilizare – portofoliul electronic/digital. În studiile autohtone tipologia portofoliilor în format electronic este în atenția lui V.Cabac, care enunță aceleași trei tipuri de portofolii cu următoarele derivate:

- *portofoliul de învățare/dosarul de învățare*: include diverse lucrări ale studentului și reflecții asupra acestor lucrări pe o anumită perioadă de timp (an școlar, semestru, curs). O bună parte a lucrărilor este stocată la decizia elevului, dar poate interveni cu unele solicitări și cadrul didactic dacă solicită elevul;
- *portofoliul/dosarul de prezentare* a elevului care conține cele mai reușite lucrări ale acestuia. Este elaborat din texte selectate la dorința elevului cu anumite comentarii personale. Este un instrument de autoevaluare, de formare la elevi a unei viziuni critice asupra propriei lucrări;
- *portofoliul/dosarul de evaluare* este utilizat pentru aprecierea nivelului de dezvoltare a competențelor, ținând seama de finalitățile. Materialele sunt diferite ca și conținut, dar permit a judeca despre procesul și rezultatul învățării.

Analiza tipurilor de portofolii după scop, în Rusia și în SUA, ne permite să sumatizăm următoarele date [1,2,12,9,14], vizualizate în Figura 1.

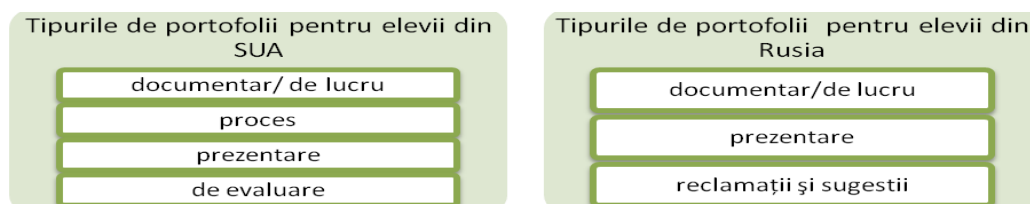


Fig.1. Tipurile de portofolii în SUA și Rusia.

Însă, cea mai mare pondere în practica educațională o are *portofoliul mixt*, care îndeplinește concomitent mai multe funcții: de învățare, prezentare și de evaluare [4].

Criteriul scop nu stabilește finit tipurile de portofolii, are un caracter deschis. Astfel, în unele surse pot fi enunțate următoarele tipuri de portofolii: portofoliul de performanță; portofoliul de autodezvoltare; portofoliul de prezentare; portofoliul acumulativ/de documentare; portofoliul-proiect; portofoliul de avansare profesională/ de avansare în „cariera școlară” etc.

Tabelul 2

## Tipologia portofoliului

Criteriu	Tipul portofoliilor	Definiții. Autori
1. Activitate practico-rezultativă (după necesitate)	Portofoliul procesului educațional: - <i>portofoliul orientativ practic</i> - <i>portofoliul de abordare orientativă a problemei</i> - <i>portofoliul de abordare prin cercetare a problemei</i> - <i>portofoliul tematic</i>	Portofoliul este o colecție intenționată de documente sistematizat, care servește reflecției propriilor acțiuni și rezultate în unul sau mai multe domenii pentru evaluarea competitivității și concurenței pe piața forței de muncă. (E.V. Grigorencu)
	Portofoliul profesional	
2. După subiecții acțiunii	Portofoliul individual	Portofoliu – dosar de lucru, în care sunt stocate informații diverse și care documentează experiențele și realizările în procesul educațional/profesional. (E.V. Grigorencu)
	Portofoliul de grup	
3. Criteriul temporal	Portofoliul săptămânal	Portofoliu – selecție de materiale într-o anumită perioadă de timp. (M.Bocoș)
	Portofoliul semestrial	
	Portofoliul anual etc.	
4. Criteriul rezultatului: proces/produs	Portofoliul de proces	<i>Portofoliul de proces</i> este o documentare a etapelor de învățare și o informare progresivă cu referire la performanța elevilor. <i>Portofoliul de produs</i> demonstrează măiestria unei sarcini de învățare sau un set de obiective de învățare și conține doar cele mai bune lucrări. (J.Venn)
	Portofoliul de produs	
5. După scop	Portofoliul de învățare/dosarul de învățare/ de lucru	Helen Barrett [2], Valeriu Cabac [4]
	Portofoliul/dosarul de prezentare/ afișaj	
	Portofoliul/dosarul de evaluare	
	Alte tipuri: <i>portofoliul de performanță</i> <i>portofoliul de autodezvoltare</i> <i>portofoliul de prezentare</i> <i>portofoliul acumulativ/de documentare</i> <i>portofoliul-proiect</i> <i>portofoliul de avansare profesională/ de avansare în „cariera școlară” etc.</i>	

Sistematizarea tipurilor de portofolii în baza criteriilor oferă claritate terminologică a câmpului lexical al cuvântului *portofoliu*, dar și suport pentru un traseu teoretico-metodologic de proiectare și aplicare a portofoliului în învățământul preuniversitar.

**Forme de realizare a portofoliului:** Indiferent de scop, criteriile de clasare tipologică, portofoliile proiectate de cadrele didactice în colaborare cu elevii presupun trei formate: hârtie, hibrid, format electronic/digital [2,4].

În scopul de a ușura analiza formelor de realizare și prezentare a portofoliilor se propune Tabelul 3 care are menirea de a formula răspunsuri comparative la următoarele întrebări [11,13,14]:

1. Ce reprezintă un portofoliu în format hârtie/hibrid/electronic?
2. Cât putem stoca, care sunt limitele de volum al portofoliilor în format hârtie/hibrid/electronic?
3. Cum putem avea acces la asemenea portofolii (limitele de acces)?
4. Când realizăm/elaborăm un portofoliu (limitele temporale)? De cât timp avem nevoie?

5. Păstrarea și securitatea portofoliilor (Unde?) este o problemă care trebuie adusă în învățământul preuniversitar. Această rubrică țintește educarea tinerei generații în perceperea valorilor intelectuale. Orice produs realizat de elev, începând de la grădiniță, urmând prezentarea în fața clasei, nu trebuie să-și găsească locul în coșul de gunoai, cu atât mai mult un portofoliu care solicită un efort din partea elevului, pe o durată mare de timp. Profesorul reciclează produsul, un traseu experiențial de cunoaștere și formare, un pachet de emoții și trăiri ale elevului, îl convertește în note pe care le pune în registru/agendă. Astfel, cadrul didactic devalorizează produsul (portofoliul) și acordă maximă importanță notei. Indiferent de nota pe care a luat-o elevul, distrugerea produsului său îl va demotiva și următoarea activitate de evaluare îl va ghida spre notă, dar nu spre calitatea produsului în sine. Feedback-ul profesorului va dicta activitatea ulterioară a elevului.

Tabelul 3

Forme ale portofoliului școlar

	Hârtie	Hibrid	Electronic/digital/E-Portofoliu
<b>Ce?</b> Descriere	Majoritatea produselor sunt eseuri de clasă, seturi de probleme, rezultatele de laborator, jurnalul/agenda cu notițe parale și teste sau fotografii de studio/lucrări de laborator etc.	În plus, față de produse din hârtie aplicabile în sala de clasă, portofoliile hibride pot include fotografii, casete video, casete audio, modele 3-D.	Produsele (componentele portofoliului) sunt create de elevi în format electronic: imagini video, audio și grafice etc. (toate materialele sunt în format digital)
<b>Cât?</b> Cameră de considerație (Volumul)	Cerințele fizice de stocare a dosarelor sunt dificile și limitate.	Cerințele fizice de depozitare pentru lianți, dosare, discuri, casete și modele pot întâlni dificultăți substanțiale, în funcție de materiale și numărul elevilor în clasă.	Poate stoca în portofolii online sau folosind software specializat la nivel local. Unele sisteme electronice sunt complexe.
<b>Cum?</b> Accesibilitatea materialelor/ Restricții de acces	Accesibil doar pentru o singură persoană la un moment dat.	Mai multe formate de mass-media pot face dificilă accesibilitatea. Accesibil doar de o singură persoană la un moment dat.	Portofoliile sunt accesibile online pentru mai multe persoane/grupuri, în orice moment (concomitent). Stocarea are limite de accesibilitate pentru că e realizată de o persoană de pe un calculator local, dar este mai ușor de a disimina materialele decât portofoliile în format hârtie/hibrid.
<b>Când?</b> Timpul	Solicită timp pentru realizarea materialelor, stocarea (transcrierea pe foi, imprimare etc.). Corectarea este dificilă și de cele mai multe ori nu se revine. Timpul are impact cantitativ și calitativ.	Lucrul cu multiple forme mass-media solicită mult timp pentru stocare, analiză. Intervențiile de corectare solicită timp suplimentar, chiar dublare temporală. Timpul are impact cantitativ și calitativ.	Minim timp de stocare prin acces la multiple surse de informare. Corectările sunt multiple și imediate. Crearea unui produs calitativ și cantitativ într-un timp limitat.



Păstrarea și securitatea	Pentru păstrare trebuie să fie asigurat spațiu într-un dulap sau birou. Numărul portofoliilor este dependent de numărul elevilor și solicită spațiu de păstrare. Copierea este dificilă.	Trebuie să fie asigurat spațiu într-un dulap sau birou. Numărul portofoliilor este dependent de numărul elevilor și solicită spațiu de păstrare. Copierea este dificilă.	Pot fi protejate cu parola de acces limitat sau de clasă sau de grup. Copierea se face cu ușurință.
--------------------------	--	--	--

Analiza comparativă a datelor permite vizualizarea avantajelor și dezavantajelor celor trei forme de realizare a portofoliului, dar și a posibilităților de realizare. Așadar, putem constata că o maximă eficiență de utilizare a portofoliilor în școală poate fi asigurată de formatul electronic/digital, care pentru învățământul din Moldova este dificil și imposibil de realizat la moment, dar exploatat la maxim în învățământul de peste hotare. H.Barrett a identificat cinci etape inerente în dezvoltarea eficientă a portofoliilor electronice:

- 1) *De selecție*: elaborarea de criterii pentru alegerea elementelor ce vor fi incluse în portofoliu bazat pe obiectivele de învățare stabilite.
- 2) *Colecția*: colectarea de elemente bazate pe scopul portofoliului, publicul și utilizarea în viitor.
- 3) *Reflecție*: declarații cu privire la importanța fiecărui element și de colectare ca un întreg.
- 4) *Direcție*: o revizuire a reflecțiilor care anticipează și stabilește obiectivele viitoare.
- 5) *Conexiune*: crearea de link-uri hipertext și de publicare, oferind posibilitatea de feedback.

Pentru portofoliu electronic (E-Portofoliul) se propune următoarea definiție: „O colecție de lucrări ale unui elev/student care a făcut uz de competențele sale pentru a demonstra traseele pertinente ale realizărilor sale” [4, p.135].

Avantajele vizavi de portofoliul pe hârtie:

- ✓ Avantaje de proces: modificarea rapidă și multiplă a textului fără pierderi materiale și temporale.
- ✓ Avantajele produsului final: nu sunt constrângeri spațiale privind materialul de bază, dar și anexele, transportarea fără dificultăți și riscuri de a pierde sau a uita ceva. Produsul este realizat fără pierderi financiare (hârtie, imprimare etc.)

Elaborarea portofoliului presupune formarea la elevi a următoarelor competențe [4, p.137]: editarea de texte și grafice, prezentări electronice, aplicații de prelucrare a imaginilor/foto, aplicații de elaborare a hârtiilor conceptuale ș.a., dar, cu toate acestea, își asumă și dezavantaje: dotarea sălilor de clasă cu tehnologii, accesul elevilor la sursele electronice de informare.

Așadar, generalizând, putem constata că la momentul actual în învățământul preuniversitar din Moldova forma dominantă a portofoliului este de hârtie, pe care elevii îl au la fiecare disciplină școlară în parte. Sunt tentative de portofolii hibrid, care figurează mai mult ca portofolii de grup. Portofoliul electronic nu este implementat în învățământul preuniversitar. Dacă unii elevii au inițiat asemenea portofolii, ele sunt din propria inițiativă, intuitive, nemonitorizate. Portofoliul electronic este o noutate și e dificil de a fi aplicat în școală din lipsa dotărilor corespunzătoare, dar și a pregătirii cadrelor didactice. O perspectivă de utilizare a E-Portofoliului în clasa de elevi este inițiativa Ministerului Educației, Ministerului Tehnologiei Informației și Comunicațiilor și a șefului Proiectului USAID CEED II, Douglas Griffith, care, începând cu anul de studii 2012-2013, vor implementa proiectul în 40 de instituții preuniversitare din Moldova. Proiectul CEED II presupune includerea unei noi discipline „Administrarea calculatoarelor și rețelelor”, prin care se oferă noi cunoștințe fundamentale și avansate referitoare la calculatoare și sisteme de operare, dar și noțiuni de bază în domeniul rețelelor de comunicare, abilități necesare pentru utilizarea portofoliului în format electronic, precum și la solicitarea pe piața de muncă a specialiștilor IT. De asemenea, vor fi instruite și cadrele didactice care vor preda noua disciplină. În anii 2009-2011 proiectul a derulat în unele colegii, incluzând disciplina la opțional și s-a bucurat de susținere. Asemenea deschideri în învățământul preuniversitar sunt în favoarea elevilor, dar și a profesorilor de la toate disciplinele; se oferă posibilitatea îmbunătățirii itinerarului teoretico-metodologic al procesului educațional (predare-învățare-evaluare) în clasa de elevi, iar portofoliul în format electronic se înscrie perfect în aceste circumstanțe.

**Bibliografie:**

1. ARTER, J.A., SPANDEL, V. *Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment*. [Accesat 16.12.2012] Disponibil: <http://www.literacynet.org/icans/chapter02/images/hportfolios.gif>
2. BARRETT, H. *Student-Centered Interactive E-Portfolios, Google Apps FETC 2012*. [Accesat 04.02.2012] Disponibil: <http://electronicportfolios.com/>
3. BOCOȘ, M. *Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist*. Editura a 3-a. Pitești: Paralela 45, 2008. 428 p. ISBN 978-973-47-0534-4
4. CABAC, V. Utilizarea portofoliului electronic în cadrul cursului universitar „Didactica informaticii”. În: *Probleme actuale ale teoriei și practicii evaluării în învățământ*: Materialele Conferinței științifice cu participare internațională. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007, p.135-138.
5. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Ediția a III-a. Iași: Polirom, 2006. 320 p. ISBN 973-46-0175-X
6. COSOVAN, O., CARTALEANU, T., SCLIFOS, L., HANDRABURA, L., CREȚU, N., LĂSENCU, S. *Evaluarea în cheia gândirii critice*. Chișinău, 2005.
7. ГРИГОРЕНКО, Е.В. *Портфолио в вузе: методические рекомендации по созданию и использованию*. Томск, 2007. 64 с.
8. OPREA, C.-L. *Strategii didactice interactive*. Ed. a IV-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009. 316 p. ISBN 978-973-30-2447-7
9. ГУЛЯЕВА, С.П. *Портфолио: рекомендации по созданию и использованию в предпрофильной подготовке*. Новокузнецк: Изд-во МОУ ДПО ИПК, 2005. 73 с.
10. НОВИКОВА, Т.Г. Анализ разработки портфолио на основе зарубежного опыта. В: *Развитие образовательных систем в контексте модернизации образования*. Москва: Academia; АПКИПРО, 2003.
11. MILLER, B., SINGLETON, L. *Formarea cetățenilor. Corelarea evaluării autentice cu procesul de învățământ/instrucția în educația civică/referitoare la lege*. Chișinău: Prag-3, 2002. 238 p. ISBN 9975-77-022-3
12. KRISTENSEN, O.B. ș.a. *Manualul cursantului pentru utilizarea metodei de evaluare a portofoliului*. [Accesat 16.12.2012] Disponibil: <http://www.int.ots.dk/MStudversiunea1.pdf>
13. PAULSON, F.L., PAULSON, P.R., MEYER, C.A. *What Makes a Portfolio a Portfolio? Educational Leadership*. 1991. [Accesat 17.12.2011] Disponibil: <http://www.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/eportfolio/what%20makes%20a%20portfolio%20a%20portfolio.pdf>
14. *Portfolio Assessment* [Accesat 4.02.2012] Disponibil: <http://www.pgcps.org/~elc/portfolio.html>
15. REPIDA, T. Portofoliul – instrument eficient de evaluare a performanțelor studenților în predarea-învățarea didacticei psihologiei. În: *Studia Universitatis. Seria „Științe ale educației”*, 2007, nr.5, p.185-187. ISSN 1857-2103
16. VENN, J. *Assessing students with special needs*. New Jersey: Merrill, 2000. 656 p. ISBN 978-0-13-781204-2

Prezentat la 30.04.2013

## МЕТОДЫ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ИНФОРМАТИКА И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНАЯ ТЕХНИКА»

Светлана ПОМЯН

Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

### METODE DE EVALUARE A CALITĂȚII PREGĂȚIRII STUDENȚILOR DE DIRECȚIE «INFORMATICA ȘI TEHNICA DE CALCUL»

În articol este descrisă formarea ideilor de bază privind evaluarea nivelului de pregătire profesională a studenților în domeniul ce ține de informatică și tehnica de calcul. Sunt propuse metodologii generale de evaluare a nivelului de pregătire a studenților de la universitate și specificate principalele caracteristici ale acestora.

**Cuvinte-cheie:** calitate a educației, pregătire profesională, metodologie de evaluare, qualimetry.

### EVALUATION METHODS OF THE QUALITY OF TRAINING STUDENTS OF DIRECTION «COMPUTER SCIENCE AND ENGINEERING»

In this article it is considered basic ideas formation assess the level of training graduates. The author reviews the methodologies for professional assessing the level of training for graduating students. The article contains the main features of study for students of direction «Computer science and engineering».

**Keywords:** quality education, vocational training, assessment methodology, qualimetry.

Существующий в настоящее время рынок труда имеет тенденцию предъявлять все более жесткие требования к квалификации выпускника вуза. Для того чтобы удовлетворять требованиям рынка труда, необходимо иметь четкую систему управления образовательным процессом высшего учебного заведения, которая должна быть достаточно жесткой и гибкой. При решении этой задачи необходимо, в первую очередь, определить все аспекты образовательного процесса, их значение и место в этом процессе, выработать концепцию определения качества работы вуза, выяснить, какое место в этой оценке занимает качество знаний выпускника, построить модель «идеального» выпускника с точки зрения выбора будущей области профессиональной деятельности.

Классифицировать показатели качества профессиональной подготовки выпускника вуза можно исходя из различных критериев, например:

- по количеству характеризующих свойств – это комплексные и единичные, т.е. показатели могут восприниматься и как интегральный показатель, и как какие-то отдельные качества, по какой-нибудь дисциплине;
- по характеру размерности – это качественные и количественные, причем качественные зачастую проще выразить, как-то: «хорошо», «плохо», «не очень хорошо» и т.п., а сопоставить им количественную оценку сложнее;
- по стадии определения – прогнозируемые, которые можно предопределить, проектные, рассматриваемые во время планирования деятельности, производственные – во время осуществления профессиональной деятельности, эксплуатационные;
- по характеризующим свойствам – это назначение, надежность, экономичность, стандартизация и унификация и патентно-правовые.

Все показатели качества высшего профессионального образования обусловлены рынком труда во взаимосвязи с рынком образовательных услуг (рис.1).

Выявлением аспектов образовательного процесса занимается дидактика. Дидактические исследования имеют своим объектом реальные процессы обучения, дают знания о закономерных связях между различными его сторонами, раскрывают сущностные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения. В этом заключается научно-теоретическая функция дидактики. Полученные теоретические знания позволяют решать многие проблемы, связанные с обучением, такие как: приводить в соответствие с изменяющимися целями содержание образования, устанавливать принципы обучения, определять оптимальные возможности обучающихся методов и средств, конструировать новые образовательные технологии, в том числе методики оценки качества знаний и др.[1].

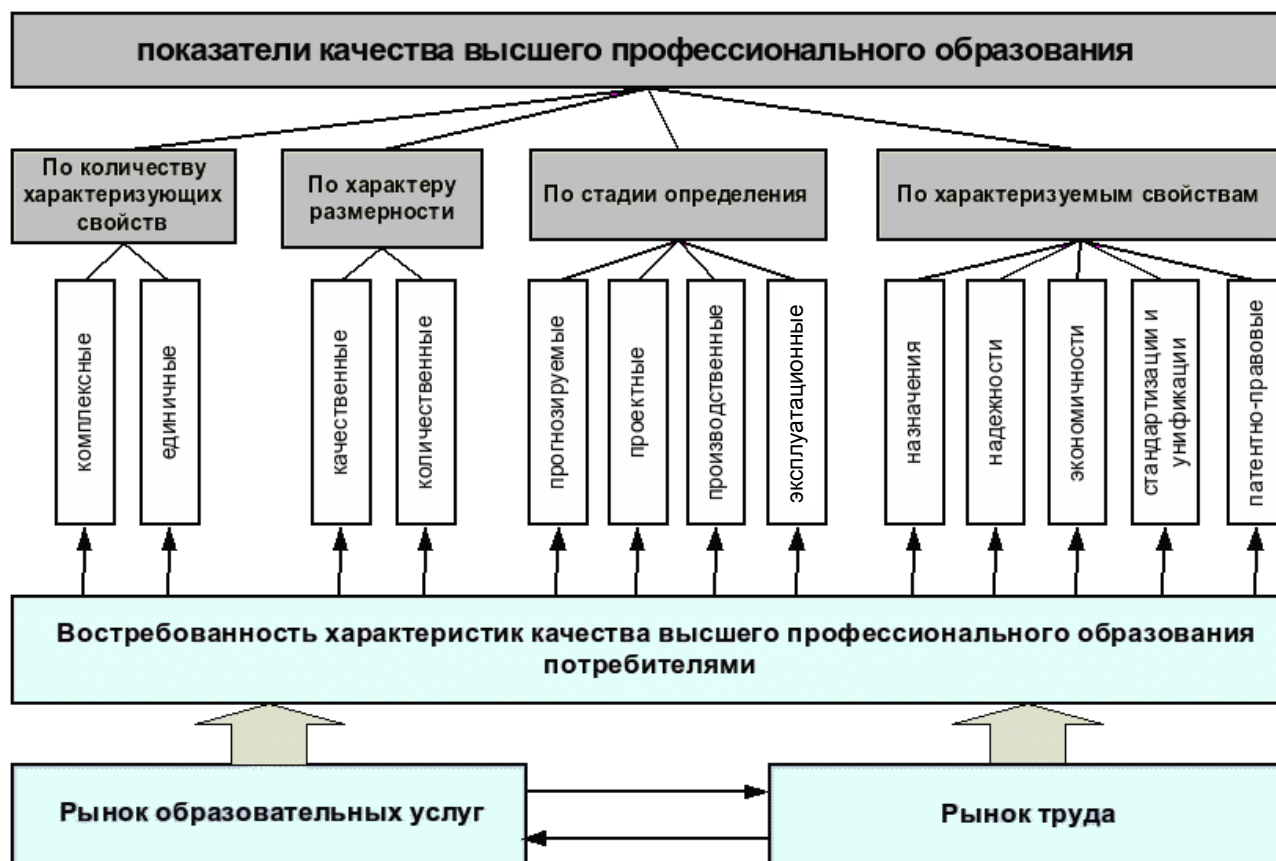


Рис.1. Показатели качества высшего образования.

Контроль стимулирует обучение и влияет на поведение студентов. Как показала практика, попытки исключить контроль частично или полностью из учебного процесса приводят к снижению качества обучения. Внедряемые в настоящее время интенсивные методы обучения ведут неизбежно к новым поискам в области повышения качества и эффективности педагогического контроля и появлению его новых форм, например, таких как рейтинг.

В области контроля выделяют три основных взаимосвязанных функции: диагностическую, обучающую и воспитательную [1].

*Диагностическая функция* выражается в том, что под контролем понимается процесс выявления уровня знаний, умений, навыков, оценка реального поведения студентов. *Обучающая функция* контроля проявляется в активизации работы по усвоению учебного материала. *Воспитательная функция* предполагает наличие системы контроля, что дисциплинирует, организует и направляет деятельность студентов, помогает выявить пробелы в знаниях и устранить их, особенности личности, формирует творческое отношение к предмету и стремление развивать свои способности. В учебно-воспитательном процессе все три функции тесно взаимосвязаны и переплетены.

Оценка и отметка являются результатами проведенного педагогического контроля. *Оценка* – способ и результат, подтверждающий соответствие или несоответствие знаний, умений и навыков студента целям и задачам обучения. Она предполагает выявление причин неуспеваемости, способствует организации учебной деятельности. Преподаватель выясняет причину ошибок в ответе, подсказывает студенту, на что он должен обратить внимание при передаче, доучивании. *Отметка* – численный аналог оценки. Абсолютизация отметки ведет к формализму и безответственности по отношению к результатам обучения. Отметки могут быть выражены в различных шкалах: пятибалльной, десятибалльной, столбалльной и т.п.

В последнее время высказываются идеи о выделении группы принципов обучения в высшей школе, которые бы синтезировали все существующие принципы [1]:

- ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста;

- соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);
- оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;
- рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов;
- соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечение их конкурентоспособности.

Для оценки качества академической подготовки студентов, осуществляемой в вузах в рамках комплексной проверки деятельности образовательного учреждения, а также при принятии решения об аккредитации, используются различные модели. Решения, принимаемые на основе информации, полученной при использовании разных моделей, могут существенно отличаться. Для описания и сравнения моделей используются ключевые понятия квалиметрии: продукция, качество продукции, уровни качества, измерение и оценка качества, методы оценки качества.

Согласно международным стандартам ИСО-9001-2000, академическая подготовка студентов, рассматриваемая как совокупность знаний и умений по отдельным дисциплинам, относится к продукции образовательного учреждения [1].

Под качеством продукции в квалиметрии понимается совокупность свойств, обладающих потребительской стоимостью, т. е. обуславливающих ее (продукции) пригодность удовлетворять определенные потребности в соответствии с назначением. Под качеством академической подготовки студентов можно понимать совокупность знаний и умений, необходимых для решения профессиональных задач (применение профессиональных знаний и умений в различных ситуациях). Знания и умения специалиста, заданные в государственном образовательном стандарте и программе учебного курса в виде требований к усвоению содержания дисциплины, можно рассматривать как совокупность свойств, входящих в состав качества подготовки.

Под измерением в квалиметрии понимается однозначное количественное выражение качества в единицах и масштабе выбранной шкалы измерения. В результате такого измерения определяется количественная величина качества, выраженная показателем качества. Показателями качества академической подготовки студентов являются результаты выполнения ими совокупности заданий-индикаторов, направленных на выявление знаний и умений использовать эти знания в различных ситуациях.

Оценка качества образования – это попытка качественные характеристики исследуемого объекта, в данном случае – учебного процесса в широком его понимании, разнопланового, многоаспектного, многомерного, перевести в количественные.

Образовательный процесс в целом и оценка уровня обученности и профессиональной подготовки, как составляющая учебного процесса, рассматриваются в большом количестве исследований [2]:

- системно-структурный подход, предполагающий рассмотрение методов и средств контроля знаний в структуре педагогической системы, рассмотрен в исследованиях Р.Ф. Абдеева, Н.Т. Абрамовой, Н.М. Амосова, Б.Г. Ананьева, В.Г. Афанасьева, В.И. Загвязинского, Н.Е. Кирина, Н.В. Кузьмин, П.В. Куропаткина, Н.Д. Талызиной, А.И. Умова;
- технологический подход к дидактическому процессу – в работах В.П. Беспалько, С.П. Грушевского, В.В. Гузеева, С.В. Дмитриева, Л.В. Занкова, Э.Г. Малиночка, Н.Д. Никандрова, Г.К. Селевко, П.М. Эрдниева;
- количественные и качественные методы оценивания – у С.И. Архангельского, В.П. Беспалько, А.А. Кузнецова, В.И. Огорелкова, Н.М. Розенберга, Н.М. Шамаева;
- формирование интегральной оценки – у А.В. Кирсановой, Ю.А. Долгова.

Все рассмотренные методы оценки уровня обученности основаны на исследованиях теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин); концепции деятельностного усвоения знаний [3] (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, В.М. Кроль, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Л.Д. Столяренко); теории латентных переменных в образовании (Т.С. Анисимова, А.М. Доронин, А.А. Маслак, Г. Раш); теории и методике конструирования педагогических тестов (В.С. Аванесов, И.Н. Гулидов, А.Н. Майоров, А.Е. Сосонко, М.Б. Чельшкова); комплексной оценки качества, связи между количественным и качественным значением (Е.С. Харрингтон, Э.М. Менчер).

На сегодняшний день проблема оценки качества образования в целом очень важна для дальнейшего усовершенствования образования по различным направлениям, таким как:

- оценка учебного процесса, включающего в себя основные его компоненты – просвещение, обучение, воспитание [3];
- оценка нормативно-правовой базы – соответствие государственному образовательному стандарту высшего профессионального обучения, учебным планам [3];
- оценка деятельности структур вуза, его подразделений [4];
- оценка качества знаний выпускника – конкурентоспособного специалиста в нынешних рыночных условиях [5].

Оценка качества знаний студента-выпускника, уровня его профессиональной подготовленности, его конкурентоспособности является немаловажным направлением исследования.

Для оценки уровня профессиональной подготовленности, обученности выпускника обычно используются субъективные характеристики: рассматривается некий средний балл, полученный этим выпускником за все время обучения, словесные характеристики той или иной группы людей, но желательно иметь возможность дать не качественную оценку, а количественную в разрезе некоторой возможной области профессиональной деятельности [5]. Имея возможность получить такую количественную оценку для нескольких возможных областей профессиональной деятельности, можно рекомендовать и обосновать выпускнику выбор области профессиональной деятельности.

Проблема оценки знаний и навыков выпускника является многоаспектной и многофакторной, исследователями рассматривается по-разному, но заключения этих исследований могут быть классифицированы по следующим критериям [2]:

- классификация стадии процесса обучения: рассматривается оценка уровня обученности абитуриента, оценка уровня обученности студента, оценка уровня обученности выпускника (Г.Баранов, С.Г. Кирилов, А.Л. Куляница, И.Н. Мерзляков, А.Н. Шурупова);
- структурная классификация оценки качества образования: рассматривается оценка качества обучающегося, оценка качества процесса образования, оценка качества управления вуза [6] (В.Л. Нестеров, Е.А. Приходько, В.И. Радченко, А.А. Рыбанов, С.И. Солонин, В.П. Шевчук, T.Callo, V.Cojocar, D.Crudu, V.Guțu, C.Petrovici, C.Platon, V.Pislaru);
- классификация подходов к оценке качества образования: оценка качества с рекомендациями по улучшению качества, построение математических моделей оценки качества образования на сегодняшний день, построение математических моделей прогнозирования качества образования (Н.Ж. Жайлообаев, В.И. Звонников);
- классификация оценки качества учебного процесса в рамках вуза в целом (Г.Г. Кадамцева, В.Н. Нуждин, Е.Р. Пантелеев).

Проблема оценки качества образования последовательно разрешалась в исследованиях В.П. Беспалько, М.Н. Левицкого, А.К. Марковой, В.П. Симонова, Т.И. Шамовой. Так, А.К. Маркова считает, что эффективность, или качество образования, есть соответствие полученного результата поставленным целям.

Все рассмотренные модели можно классифицировать также на математические модели и нематематические, далее математические модели могут быть разделены на статистические модели, модели, основанные на взвешенных оргграфах (Б.В. Бринза, В.Л. Гуля, С.В. Копп, А.В. Медведев, А.В. Федосеев), И-ИЛИ деревьях [7] (Г.Г. Геркушенко, А.М. Дворянкиным), сетевые или иерархические модели оценки качества учебного процесса.

Существуют модели для оценки качества образования, использующие рейтинговую систему (Домрачев В.Г., Полещук О.М., Ретинская И.В.), где сам рейтинг складывается из оценок успеваемости по той или иной шкале (рассматриваются шкалы в 5, 100, 200 баллов или взвешенные шкалы, где каждой оценке придается вес, вследствие чего действия с такими оценками происходят по правилам, выходящим за рамки арифметических операций). Другие – против подхода к оценке качества образования только на основе рейтинга, так как считают, что только оценок, полученных в сессию или промежуточные этапы аттестации, мало, и следует еще учитывать ряд психофизиологических факторов, таких как интеллектуальное развитие, грамотность, точность восприятия, логичность мышления, пространственное воображение, скорость мыслительных процессов и т.п., которые рекомендуются

оценивать с помощью психологических тестов, а также некоторых скрытых факторов, как-то: появление у обучающихся вредных привычек, изменение материального положения семьи обучающегося, влияние места жительства на успеваемость. Для оценки психофизиологических характеристик возникает проблема перевода качественных понятий, таких как «хорошо», «нормально», «плохо», «очень плохо», в количественные [5]. Ряд авторов рассматривают такое преобразование качественных характеристик с помощью теории нечетких множеств [2].

Нематематические модели рассматривают оценку качества образования с точки зрения рекомендаций по улучшению качества образования по различным направлениям и критериям.

Однако во всех предложенных решениях проблемы нет математически строгого обоснования выводов, а используемые методы являются эвристическими. Ввиду особенностей самого характера и природы педагогических процессов и явлений, применение традиционного математического аппарата к их анализу является сложным. Для того чтобы стало возможным применение классического математического аппарата, необходимо произвести формализацию изучаемого объекта (процесса) и только затем применить количественный метод [8,9,10].

Для оценки качества образования и уровня обученности студентов направления «Информатика и вычислительная техника» (ИВТ) следует проанализировать особенности данного направления, влияющие на оценку уровня обученности и профессиональную подготовку конкурентоспособного выпускника. Подготовка специалистов по направлению «Информатика и вычислительная техника» (ИВТ) имеет ряд особенностей.

*Большое количество лабораторных работ в дисциплинах профессионального цикла.* Все дисциплины профессионального цикла имеют в учебном плане лабораторные работы, которые выполняются в специализированных лабораториях, например, в вычислительных классах. Студент должен не только понять теоретические положения, но и научиться применять их на практике, т.е. основной акцент в обучении делается на применении теоретических положений при самостоятельном решении задач в одной из профессиональных областей.

*Значительное количество курсовых работ.* Каждый семестр, начиная со 2-го, студент выполняет курсовую работу по одной из профессиональных дисциплин. Курсовая работа не может быть представлена в виде реферата, т.е. работы только с литературой. Студент должен решить поставленную перед ним задачу из профессиональной области, оформить ее в соответствии с профессиональными требованиями и публично защитить.

*Самостоятельное мышление.* В ходе обучения студенту неоднократно представляются примеры решения тех или иных частных задач из профессиональной области, но в конечном итоге он должен самостоятельно решить поставленную перед ним задачу, причем слепое копирование и компиляция ранее рассмотренных примеров не приведет к ее решению. Невозможно написать инструкцию по разработке программного продукта, т.к. здесь присутствует ярко выраженное творческое начало. Именно эта особенность приводит к большому отсеву студентов, которые стараясь изо всех сил, проявляя большое упорство, тем не менее не могут преодолеть этот барьер.

*Математическое мышление.* Написание программ требует от студента склонности к логическому мышлению, которое воспитывает изучение математики. Однако здесь имеет место парадокс. Программист может не знать математику вообще, но должен демонстрировать умение логически мыслить. При этом владение конкретным разделом математики может выступать как требование некой конкретной задачи, которую он должен решить на ЭВМ.

*Способность к самообучению.* Вычислительная техника развивается очень быстро. Это приводит к тому, что меняются принципы работы тех или иных компонентов ЭВМ, меняется идеология программных продуктов, синтаксис языков программирования и сама парадигма программирования. Чтобы выпускник мог оставаться специалистом и через много лет после окончания вуза, он должен постоянно заниматься самообразованием.

*Способность работы в коллективе.* Самостоятельно мыслящие люди зачастую имеют склонность к эгоизму и одиночеству, что с точки зрения профессиональной деятельности выпускника направления ИВТ крайне плохо, т.к. разработка серьезного программного продукта в короткие сроки требует усилий значительных коллективов программистов. Таким образом, выпускник должен быть подготовлен к работе в коллективе.

*Широкий перечень областей профессиональной деятельности.* Выпускник направления ИВТ может претендовать на трудоустройство в различных областях, которые предъявляют к нему сильно отличающиеся, а порой и взаимоисключающие требования. Среди таких областей можно выделить, например: программирование; администрирование компьютерных сетей и/или баз данных; менеджмент в области информационных технологий; наука и т.д.

В результате может сложиться ситуация, когда выпускник будет себя комфортно чувствовать на одном рабочем месте и быть слабо пригодным на другом.

При формировании оценки уровня обученности выпускника направления ИВТ необходимо учитывать вышеописанные особенности.

Изучив современное состояние проблемы оценки уровня обученности студентов вуза в целом и студентов направления «Информатика и вычислительная техника» в частности, можно сделать следующие **выводы**:

1) используемые в настоящее время подходы к оценке уровня обученности, как некая средняя величина, в разрезе возможности выбора наиболее подходящей профессиональной деятельности, не удовлетворяет современным требованиям;

2) необходимо разработать методику всесторонней оценки уровня обученности студента для выбора будущей профессиональной деятельности, позволяющей включить в рассмотрение все факторы, влияющие на формирование оценки, и учесть их взаимосвязь;

3) необходимо формализовать процесс оценивания и иметь возможность применения математического аппарата для получения итогового уровня обученности студента-выпускника по определенной специальности;

4) необходимо иметь возможность прогнозирования итогового уровня обученности студентов во время обучения;

5) иметь возможность построить некую имитационную модель, позволяющую внести коррективы в учебный план направления «Информатика и вычислительная техника» за счет введения новых дисциплин в блоке дисциплин по выбору, которые позволят совершенствовать знания, умения и навыки студента-выпускника для наиболее востребованной в настоящее время на рынке труда области профессиональной деятельности.

Решение проблемы оценки уровня обученности студента-выпускника видится в формализации образовательного процесса, нахождения его компонентов, выделения самых важных компонентов и установления их взаимосвязи.

#### Литература:

1. *Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие.* Ответственный редактор М.В. БУЛАНОВА-ТОПОРКОВА. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 544 с.
2. КИРСАНОВА, А.В., ПОМЯН, С.В., НИЖЕГОРОДОВА, М.В. Методы моделирования учебного процесса. В: *Сборник материалов Республиканской научно-практической конференции 21 мая 2009г.* ГОУ ПГУ им. Т.Г. Шевченко. Бендерский политехнический филиал ПГУ, 2009, с. 284 -287.
3. НУЖДИН, В.Н., ПАНТЕЛЕЕВ, Е.Р., КРОЛЬ, Т.Я. Стратегия и тактика управления качеством образования. В: *Качество. Инновации. Образование*, 2003, №4.
4. БРИНЗА, Б.В., ГУЛЯ, В.Л., КОПП, С.В., МЕДВЕДЕВ, А.В., ФЕДОСЕЕВ, А.В. Моделирование развития основных направлений деятельности вуза. В: *Качество. Инновации. Образование*, 2004, №3.
5. ДОМРАЧЕВ, В.Г., ПОЛЕЩУК, О.М., РЕТИНСКАЯ, И.В. О контроле качества образовательного процесса с учетом анализа познавательных психофизиологических характеристик. В: *Качество. Инновации. Образование*, 2002, №4.
6. НЕСТЕРОВ, В.Л., РАДЧЕНКО, В.И. Критерии учебной деятельности вуза. В: *Информатика и образование*. 2004, №3, с.113-114.
7. ГЕРКУШЕНКО, Г.Г., ДВОРЯНКИН А.М. Модель автоматизированного синтеза учебных объектов с использованием И-ИЛИ деревьев. В: *Качество. Инновации. Образование*, 2004, №1.
8. *Обобщенная функция полезности и ее приложения.* /Авт.: С.Г. ФЕДОРЧЕНКО, Ю.А. ДОЛГОВ, А.В. КИРСАНОВА, Э.М. МЕНЧЕР, С.В. ПОМЯН и др. /Под ред. С.Г. ФЕДОРЧЕНКО. Тирасполь: Изд-во Приднестр. университета, 2011, 196 с. Глава 4, с.75-102. ISBN 978-9975-4062-3-9.
9. ДОЛГОВ, Ю.А. *Статистическое моделирование.* Тирасполь: РИО ПГУ, 2002, 280 с.
10. СААТИ, Т. *Принятие решений. Метод анализа иерархий:* Пер. с англ.. М.: Радио и связь, 1993. 320 с.

Prezentat la 14.05.2013



## PRINCIPII ALE COACHINGULUI ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ

Adela BRADEA

Universitatea din Oradea

Utilizarea coachingului în activitatea didactică este o provocare pentru orice cadru didactic. O asemenea perspectivă determină profesorii să reflecteze asupra comportamentului lor profesional, asupra abilității de a selecta cele mai relevante situații de învățare, cele mai corespunzătoare metode pentru a facilita procesul de învățare a elevilor. Coachingul presupune un „know how” al dezvoltării unei strategii originale de leadership. Aceasta înseamnă că cadrul didactic trebuie să fie capabil să se concentreze pe învățarea de grup și pe cea individuală, să ajute elevii să analizeze diferite probleme, să ridice probleme și să facă față provocărilor, să reflecteze asupra relațiilor care se stabilesc între procesele observate de către el, precum și asupra consecințelor acțiunilor proprii; aceasta înseamnă să fie activ și să gândească creativ. Acest articol are ca scop evidențierea principiilor coachingului adaptat la activitățile școlare.

**Cuvinte-cheie:** *coaching, tutorat, învățare transformativă, mentorat, leadership.*

## PRINCIPLES OF COACHING IN TEACHING ACTIVITY

Having a coaching approach in classroom learning is a challenge for any teacher. Such a view place the teachers in a reflection context about their own professional behavior, about their ability to select the most relevant learning situations, the most appropriate methods to facilitate students learning process. Coaching supposes to know how to develop a genuine strategy leadership. It means to be able to focus on both group and individual learning, to help people think about different issues, to raise problems and challenges, to reflect on relationships, on the processes they can observe around, on the consequences of their own actions; it means to be active and have a creative thinking. This article aims to highlight the principles of coaching adapted to school activities.

**Keywords:** *coaching, tutoring, transformational learning, mentoring, leadership.*

Întreaga procesualitate a învățării elevilor este asistată de profesor, în calitate de organizator al activității, de coordonator, îndrumător și partener al demersurilor elevilor. O astfel de abordare a instruirii se fundamentează pe cercetările de psihologie și pedagogie, care au pus în evidență faptul că elevii învață mai eficient dacă sunt motivați. „Într-o activitate ce le solicită din plin potențialul intelectual, ei vor descoperi singuri cunoștințe, moduri eficiente de abordare a sarcinilor de instruire, soluții la problemele cu care se confruntă, realizându-se o învățare a științei nu doar ca *produs*, ci și ca *proces*” (Albulescu, 2008). Sensibilizarea elevilor pentru activitate, captarea atenției, stărnirea interesului, stimularea dorinței lor de a acționa pentru producerea învățării reprezintă condiții deosebit de importante pentru o activitate eficientă.

Actul educațional ar trebui să graviteze cât mai mult în jurul intereselor și intențiilor elevilor, conținuturile ar trebui selectate prin implicarea elevilor și pentru a răspunde așteptărilor lor. Astăzi, mai mult ca oricând, profesorul trebuie să știe să-și dezvolte roluri complexe, să evolueze pentru a le putea oferi cele mai bune opțiuni în vederea dezvoltării lor personale.

În ultimul timp au început să fie folosite în mediul educațional concepte preluate din mediul corporatist, din mediul afacerilor, unde accentul cade pe eficiență și eficacitate, pe performanță și dezvoltare profesională și personală: *mentoring, tutoring, coaching.*

E.Păun, L.Ezechil și alții definesc astfel acești termeni:

„*Mentoring* (Mentorat) – activitate ce pune în evidență stabilirea unei relații între un expert (mentor) și un novice/începător/debutant. Cel dintâi, mentorul, se oferă în primul rând pe sine ca resursă de formare. El devine un *model* de profesionist, demn de urmat, care creează condiții de învățare profesională integrată în contextul adecvat/potrivit.

*Tutoring* (Tutoriat). În general, se acceptă ideea că prin activități de tutoriat se asigură o instruire specială/aditională/remedială. Cel ce realizează astfel de activități poate avea, pentru asemenea considerente, un statut inferior comparativ cu cel al cadrelor didactice universitare. Uneori, această persoană este ușor de regăsit în diferite medii profesionale sub numele de *maistru*. Rolul și atribuțiile tutorelui de practică profesională (în înțelesul cel mai generalizat) sunt precizate în OM 3955 din 09.05.2008 [1].

*Coaching* (Antrenament). După Online Free Dictionary, acțiunea specifică coachingului este de a forma (to train) sau a tutoria (to tutor) sau a acționa ca un trainer sau tutore (to act as a trainer or tutor). Sursa: <http://www.thefreedictionary.com/coach>” [13, p.13].

Dacă termenii *mentorat* și *tutoriat* vizează cu precădere formarea viitoarelor cadre didactice (în special în activitățile de practică pedagogică) și primii ani de profesie, ca debutant, sub directa îndrumare a unui expert, termenul *coachig* este întâlnit și utilizat și în activitatea de la clasă, fiindcă principiile coachingului se pot regăsi cu eficiență în construirea unor situații de învățare. Barbara Neufeld și Dana Roper (2003) susțin că sub această denumire de *coaching* sunt desemnate „strategiile complexe de dezvoltare profesională care vin în sprijinul predării centrate pe înțelegere”.

În cele ce urmează ne propunem să evidențiem câteva dintre principiile coachingului pe care le putem avea în vedere atunci când dorim să nu ne limităm la transmiterea cunoașterii, ci la construcția cunoașterii de către elevi, dar mai ales când înțelegem că, pentru a realiza activitatea educațională, profesorul are nevoie nu doar de cunoștințe și competențe, descriptibile în termeni de standarde profesionale (dimensiunea instrumental-normativă), ci și de atitudini, valori, etos, spirit reflexiv (dimensiunea subiectiv-expresivă, nestructurabilă). R. Bourdoncle (2000) menționează că dezbaterile privind standardele profesionale pentru cariera didactică ignoră dimensiunea axiologică și subiectiv-expresivă a activității profesorului sau dimensiunea etică, care nu poate fi standardizată.

S-a observat că incidența didactică a acestui sistem de dezvoltare personală și profesională (a coachingului) este multiplă [14, p.279]. În primul rând, rolul de model pe care cadrul didactic trebuie să îl îndeplinească în ochii elevilor este un aspect asupra căruia trebuie meditat („cum putem îmbunătăți nivelul la care profesorul mai constituie un model pentru elevii săi?”). În al doilea rând, coachingul reimpune ideea de centrare pe elev, pe asumarea de către acesta a obiectivelor de dezvoltare personală, fiind în același timp o strategie de dezvoltare personală și profesională și pentru cadrul didactic.

Conform lui Devillard [*apud* 1], coachingul trebuie să acopere trei aspecte: coachingul pentru rezolvare (care vizează depășirea unei dificultăți, cum ar fi faptul că elevul are probleme la învățatură), coachingul pentru dezvoltare (ce urmărește progresul într-o anumită direcție – de susținere, de menținere a direcției de acțiune; elevul învață, dar trebuie să menținem ritmul unei învățări temeinice și constante) și coachingul strategic (ce presupune elaborarea unui plan de evoluție).

Multe dintre principiile coachingului derivă din domeniile psihologiei și ale științelor educației. Metodele din coaching s-au configurat pe baza principiilor învățării la adulți, mai ales a celor prezentate de către Malcolm Knowles [*apud* 15, p.266-267]. Potrivit afirmațiilor lui, în miezul procesului de învățare stau descoperirea și curiozitatea. Astfel, autorul susține că un coach (*n.n.* înțelegând în toată abordarea noastră că e vorba de profesorul care valorifică principiile de coaching) trebuie să țină cont de următoarele premise:

- Indivizii care au o imagine pozitivă despre ei înșiși învață mai bine și se simt mai puțin amenințați în cadrul unui proces de asimilare de noi cunoștințe. Coachul le poate oferi sprijin și încurajare în învățare prin stabilirea unui climat de lucru bazat pe încredere, respect reciproc, feedback onest și dedicare reală față de problemele lor.
- Coachingul vizează dezvoltarea și îmbunătățirea punctelor tari. Coachul folosește tehnici care fructifică și îmbunătățesc resursele pe care le aduce elevul în „alianța” de coaching. Experiențele, succesele și eșecurile trecute, metodele preferate de învățare – toate acestea fac parte din resursele și experiența elevului.
- Se poate întâmpla uneori ca elevul să nu își poată preciza nevoile specifice. Rolul coachului cuprinde și demersul de a oferi acestuia oportunitatea de a-și evalua și clarifica nevoile în circumstanțele respective.
- Coachingul se ocupă întotdeauna de viața reală și de problemele practice. Rolul coachului este de a se asigura că elevii săi au ocazia să aplice în situații reale de viață cele discutate și învățate, oferindu-le acestora un feedback suportiv.

Implicarea și interesul, și nu conformarea, pot determina și susține învățarea și schimbarea comportamentală, ca procese continue în școli. Implicarea depinde de măsura în care elevii își prețuiesc și își asumă experiențele de învățare. Iar un coach bun știe să le ofere oportunități de învățare.

Emoțiile au un impact important asupra modului în care elevii învață. Sunt cunoscute experiențele unor situații în care, fiind într-o stare afectivă apăsătoare, elevii nu pot să gândească sau să proceseze diverse informații. Înțelegem astfel că orice fel de învățare, de dobândire de noi cunoștințe are loc cu mai mare ușurință într-un mediu sigur, neamenințător, care nu perturbă procesele cognitive. E la fel de adevărat că e nevoie să existe un nivel optim de stimulare și provocare; în lipsa acestuia, achiziția noilor cunoștințe poate deveni

plicitisitoare, iar informația nu mai este asimilată cum trebuie. Nu emoțiile ca atare, ci stările emoționale excesive sunt cele care obstrucționează învățarea. De exemplu, se știe că emoția poate determina eficiența unui efort. Cât de mult învățăm depinde de încrederea în noi înșine, de tenacitatea în fața situațiilor care ne pot împiedica.

Învățarea este o experiență personală. Fiecare elev are o metodă preferată de a învăța. Coachul trebuie să țină seama de aceasta. Mai mult, coachul trebuie să își dea seama în ce măsură percepe elevul că ceea ce are de învățat i se potrivește și în ce măsură consideră că sarcina respectivă este sau nu o prioritate pentru el. Este extrem de important pentru coach să fie conștient de nivelul de încredere în sine al elevului și de temerile lui cu privire la provocarea de a învăța. Provocările prea mari îi pot induce anxietate și rezistență, iar dacă sunt prea mici, acesta ajunge să fie prea puțin interesat și motivat.

Pe măsură ce un om devine mai conștient de felul cum decurge experiența sa de învățare, s-ar putea să devină mai curios în privința întregului proces de învățare. În loc să privească învățarea ca pe un simplu proces de acumulare de cunoștințe și strategii, el va începe să o perceapă ca pe un proces de schimbare și creștere, așa-numita *învățare transformțională* [15, p.265].



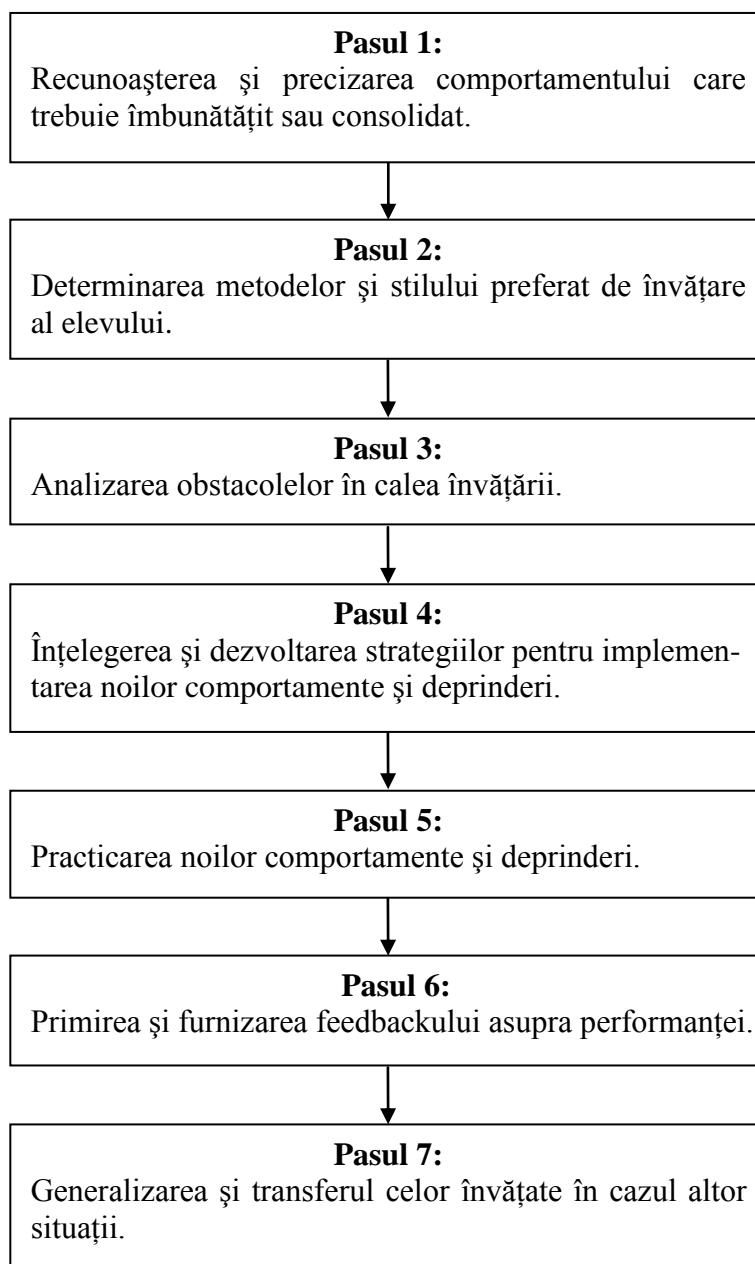
(P.Zeus, S.Skiffington, 2008, p.279).

### Rolul coachului în învățarea eficientă, transformțională

Un coach, susțin autorii sus-menționați, este bine să cunoască următorii factori:

- *Concepția despre sine* – imaginea pe care elevul o are despre sine și stima de sine se bazează pe experiențele trecute, care îi influențează modul în care învață. O imagine de sine pozitivă și un nivel ridicat al stimei de sine sunt asociate cu un răspuns pozitiv la situațiile care implică învățarea.
- *Stresul și anxietatea* – dacă o persoană se simte amenințată în vreun fel, energia sa este deviată spre comportamente defensive, care o distrag de la procesul de învățare. Coachul trebuie să fie conștient de nivelul de stres al elevilor, să îl diminueze și să le asigure condițiile unei participări reale, optime.
- *Experiențele trecute* – experiențele trecute ale elevilor, sensurile pe care aceștia le dau lucrurilor și valorilor în care cred pot avea impact asupra felului în care primesc informații noi. Experiența și cunoștințele trebuie să fie prețuite de coach, dar dacă devin bariere în calea învățării, acesta trebuie să îi provoace pe elevi și să le evidențieze limitele cunoștințelor și aptitudinilor din momentul respectiv.
- *Motivația*. Coachingul se adresează întotdeauna nevoilor și obiectivelor individului și vizează dezvoltarea și îmbunătățirea aptitudinilor care pot crește încrederea și pot facilita dezvoltarea personală.

P.Zeus și S.Skiffington propun următorul model de învățare de tip coaching (care pornește de la modelul învățării experiențiale al lui Kolb și pe cel al lui Argyris, dar dezvoltă și alte direcții), model ce poate fi aplicat și în cazul activității de la clasă [15, p.273]:



John Maxwell susține că succesul unui coaching este dat și de modul în care practica reflexivă devine o componentă esențială a personalității profesorului/coachului. În general, paradigma expertizei profesionale este focalizată pe reușită, iar paradigma reflexivității – pe înțelegere. A înțelege presupune efortul de căutare a rațiunilor care au stat la baza reușitei și identificarea modalităților de îmbunătățire a acțiunii prin transferul acestei experiențe în alte situații. Viitorul profesor trebuie format mai ales pentru a înțelege. Altfel spus, reușita trebuie subordonată înțelegerii acțiunii desfășurate.

Astfel, Maxwell stabilește cinci aspecte asupra cărora coachul trebuie să reflecteze permanent:

1. „*Am abilitatea de a comunica și de a influența, astfel, în mod pozitiv indivizii?*” Acest fapt nu este posibil, spune autorul, dacă nu iubești oamenii.
2. „*Sunt un bun ascultător?*” „*Sunt persoana care vorbește cel mai mult sau ascultă cel mai mult?*” „*Sunt activ în ascultarea mea, îmi place să învăț, să ascult și să aflu despre ceilalți?*” Nu poți vorbi cu elevii dacă nu știi unde se află aceștia. Cum poți știi unde se află dacă nu ascuți? Cum poți antrena pe cineva efectiv dacă nu îl înțelegi? Dacă nu mergi pe lângă el, dacă nu îi știi povestea? Dacă nu știi care îi sunt visele? Ce pasiuni are?

3. „Îmi iubesc meseria și ceea ce fac?”. Pasiunea pentru învățare, pentru experiență trebuie să îi atragă pe ceilalți. Nu trebuie să fii detașat. Pasiunea pentru ceea ce faci și dorința de a împărtăși cu ceilalți devine molipsitoare. „Mă pot atașa de oameni?” „Putem face lucruri împreună?” „Putem crește împreună?” „Reușesc să adaug valoare personalității elevilor mei?” „Am această pasiune?” Doar aceasta va da coachului energia necesară și tenacitatea de care are nevoie pentru ceea ce face.
4. „Învăț în fiecare zi?” „Învăț de la oamenii cu care sunt, învăț din experiențele pe care le am?” Experiența înseamnă foarte puțin dacă nu reușim să extragem din ea ceea ce înțelegem, cunoaștere și înțelepciune care ne face mai buni. Înțelepciunea vine din abilitatea de a conștientiza experiența și de a învăța din experiență, de a o aplica pe tine însuși într-un mod pozitiv. Reflecția asupra a ceea ce știi, ce poți împărtăși este obligatorie. Cei mai buni coacheri învață constant și dau mai departe.
5. „Pot conduce clasa eficient?” „Am abilitatea de a-mi influența elevii?” A influența înseamnă a adăuga în fiecare zi valoare oamenilor, elevilor și celor din jurul tău.

### Concluzii

Abordarea activității de învățare de la clasă în varianta coachingului constituie o adevărată provocare pentru orice cadru didactic. O asemenea viziune îl pune pe profesor în situația de a reflecta îndelung asupra propriului comportament profesional, asupra capacității sale de a selecta cele mai relevante situații de învățare a profesiei de dascăl, asupra metodelor celor mai potrivite pentru a facilita învățarea elevilor. Coachingul presupune să știi cum să elaborezi o veritabilă strategie de leadership. Înseamnă să fii atent, în același timp, la grupul de învățare și la fiecare individ în parte; înseamnă să îi ajuți pe oameni să gândească asupra lucrurilor, asupra problemelor, asupra relațiilor cu ceilalți, asupra proceselor pe care le observă, asupra consecințelor acțiunilor lor; înseamnă să fii mereu activ și să gândești creativ. „Coachingul înseamnă să știi cum provoci un exercițiu profesional care să poată releva în formule simple ceea ce în esență este greu de descoperit de unul singur” [13]. Fiindcă, așa cum spune John Maxwell, „nu este important doar ce înveți, ci și de la cine înveți”.

### Bibliografie:

1. ANGEL, P., AMAR, P., DEVIENNE, E., TENCE, J. *Dicționar de coaching. Concepte, practici, instrumente, perspective*. Iași: Polirom, 2008.
2. BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. In : *Sociologie de l'éducation. Nouvelles approches, nouveaux objets*. Paris: INRP, 2000.
3. CARDON, A. *Cum poți deveni coach*. București: CODECS, 2008.
4. CICCOTTI, S. *150 de experiențe în psihologie pentru cunoașterea celuilalt. Mecanisme comportamentelor cotidiene*. Iași: Polirom, 2007.
5. EZECHIL, L. (coord.). *Calitate în mentoratul educațional*. București: V&I Integral, 2008.
6. GALVIN, B. *A guide to mentoring sports coaches*. The National Coaching Foundation, 1998.
7. HARDINGHAM, A. BREARLEY, M., MOOREHOUSE, A. & VENTER, B. *Coaching pentru un coach*. București, CODECS, 2007.
8. KIERAN, A. *Mentoring reference group report. International Coach Education Conference Proceedings*. Australian Coaching Council, 1999.
9. KOLB, D. *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
10. LIEURY, A. *Experimente de psihologie pentru dezvoltarea personală*. Iași: Polirom, 2008.
11. MUCCHIELLI, A. *Arta de a influența. Analiza tehnicilor de manipulare*. Iași: Polirom, 2002.
12. MUCCHIELLI, A. *Arta de a comunica. Metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare*. Iași: Polirom, 2005.
13. PĂUN E., EZECHIL L. (coord.). *Metode și tehnici de coaching folosite pe perioada practicii pedagogice. Suport de curs. Modulul 3, 2012, în cadrul Proiectului „Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior”*, POSDRU/87/1.3/S/63709.
14. PĂNIȘOARĂ, I.O. *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Polirom, 2009.
15. Zeus, P., Skiffington, S. *Coaching în organizații. Ghid complet*. București: CODECS, 2008.
16. STARR, J. *The Coaching Manual: The Definitive Guide to The Process, Principles and Skills of Personal Coaching*. Londra: Prentice Hall, 2007.
17. WEST, M.A. *Lucrul în echipă. Lecții practice*. Iași: Polirom, 2005.
18. ZLATE, M. *Leadership și management*. Iași: Polirom, 2004.
19. <http://www.evancarmichael.com/Work-Life/4432/The-5-Benefits-of-Virtual-Coaching-Engagements.html>
20. <http://annenberginstitute.org/pdf/Coaching.pdf>
21. <http://johnmaxwellteam.ro/combinata-coaching>
22. <http://www.highbeam.com/doc/1P3-579327441.html>
23. <http://www.biblioteca-digitala.ase.ro/biblioteca/carte2.asp?id=387&idb=24>

## TENDINȚE DE IMPLEMENTARE A EDUCAȚIEI PROSPECTIVE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT UNIVERSITAR

Tatiana REPIDA, Viorelia LUNGU\*

Universitatea de Stat din Moldova

\*Universitatea de Stat din Tiraspol

Tendințele recente de dezvoltare socioumană și tehnico-științifică determină nevoia de perfecționare a sistemelor educaționale. Interesul și implicarea angajatorului în procesul educațional universitar, prin expectanțele referitoare la pregătirea specialiștilor, a determinat creșterea interesului față de formare în funcție de necesitățile societății prezente și viitoare. Tendințele de dezvoltare a învățământului superior reflectă axarea pe dimensiunea prospectivă. În baza investigațiilor și analizelor realizate de noi, constatăm că implementarea dimensiunii prospective în educație constituie un pas important în dezvoltarea științelor educației.

**Cuvinte-cheie:** educație, educație prospectivă, competență prospectivă, schimbare, anticipare, planificare, direcționare, demers, model pedagogic.

### IMPLEMENTATION OF PROSPECTIVE TRENDS IN UNIVERSITY EDUCATION

The recent tendencies of socio-human and technical-scientific development determines the need of improvement in the educational system. The interest and the involvement of the employer in the educational university process, through the expectancies regarding the training of the specialists, determined the rise in the interest towards the formation in relation to the necessities of nowadays and future society. The tendencies in the development of the higher education reflect the focus on the prospective dimension. On the basis of our researches and surveys, we established that implementing the prospective analysis in education constitutes an important step in the development of educational studies.

**Keywords:** education, prospective trends, competence prospective, challenge, anticipation, planning, targeting, step, model pedagogy.

Schimbările geopolitice majore din ultimii ani și conștientizarea nevoii de dezvoltare justă și durabilă au potențat problema privind globalizarea și efectele ei. Țările dezvoltate au fost preocupate de perfecționarea sistemelor de educație, astfel încât acestea să fie în pas cu tendințele de dezvoltare socioumană și tehnico-științifică. Transmiterea și menținerea acestei percepții de la personalitățile implicate în deciziile politice la beneficiarii educației, în special spre mediul universitar, au generat aplicarea unor tactici și strategii moderne, care în scurt timp devin practici internaționale, viabile de implementat în majoritatea țărilor în curs de dezvoltare, dominate de principiile edificării statului de drept și creșterii economice durabile.

Schimbarea în învățământ, raportată la noua dinamică a fenomenului social, solicită o abordare din perspectivă viitorologică și globală. În această ordine de idei, *educația prospectivă* necesită a fi privită ca un fenomen multilateral, prin care învățământul trebuie să asimileze schimbarea, dar și să garanteze formarea capacităților de gestiune a schimbării pentru beneficiarii studiilor, indiferent de domeniul profesional. Cercetări care abordează diverse aspecte prospective au fost realizate în domeniul planificării, afacerilor, studiilor de mediu, economiei [5], politicii. Concluziile acestor cercetări se referă la o analiză a situației prezente și constituie o încercare de a anticipa consecințele de viitor în aceste domenii.

Termenul *prospectiv*, introdus de filosoful francez G.Berger [2, p.11] spre sfârșitul sec.XX, semnifică inițial o atitudine, caracterizată prin necesitatea de a lua decizii întemeiate, luându-se în considerare nu doar consecințele situației trecute sau exigențele momentului prezent, ci și implicațiile acestor decizii în timp.

Educația prospectivă se referă la *proiectarea, organizarea și structurarea demersurilor instructiv-formative în concordanță cu trăsăturile defnitorii ale societății viitorului*. Eforturile de anticipare a specificului condițiilor socioculturale de existență presupun a proiecta societatea viitorului, exprimă necesitatea unei racordări a educației de azi la lumea de mâine, fapt remarcat, încă din cele mai străvechi timpuri, în operele filosofilor [1].

Analizând documentele naționale și europene cu referire la dezvoltarea viitoare a învățământului superior european, evidențiem următoarele tendințe majore:

- promovarea interacțiunii între învățământul superior și economie, relevate în programele de învățământ superior în domeniu;

- asigurarea calității prin promovarea unor principii și indicatori relevanți, capabili să satisfacă cerințele moderne ale educației, în conformitate cu tendințele mondiale de dezvoltare socioumană și tehnico-științifică;
- promovarea accesibilității beneficiarilor educației la învățământul superior, precum și a mobilității studenților/personalului academic pentru învățarea permanentă în toate etapele vieții;
- dispersarea programelor de învățământ superior în cicluri distincte;
- consolidarea sistemului de credite și recunoașterea studiilor între instituții, sectoare de învățământ superior și țări în procesul de transfer al beneficiarilor de educație;
- unificarea sistemelor de învățământ și adaptarea caracteristicilor de lizibilitate și comparabilitate a calificărilor din învățământul superior.

Instituțiile de învățământ superior tind să contribuie la dezvoltarea economiei locale, care, respectiv, va fi capabilă să ofere locuri de muncă pentru absolvenți [4, cap. 7.3]. Tendințele de dezvoltare a învățământului superior reflectă axarea pe dimensiunea prospectivă, care reprezintă una dintre caracteristicile interne ale politicii educaționale, prin care se „sublinază că activitatea de educație vizează întotdeauna o situație viitoare, potențială, strategică, superioară celei prezente, actuale, conjuncturale” [3, p.16].

Acest fapt ne-a determinat să analizăm comparativ un șir de documente universitare, precum și curricula la specialitățile *Psihopedagogie* și *Tehnologii informaționale*, pentru a evidenția nivelul de axare pe dimensiunea EP. În acest mod am urmărit să evidențiem în ce măsură este prezentă în curricula univesitară dimensiunea prospectivă: *anticipare*, *planificare* și *direcționare*. Analiza rezultatelor le propunem în diagrama de mai jos:

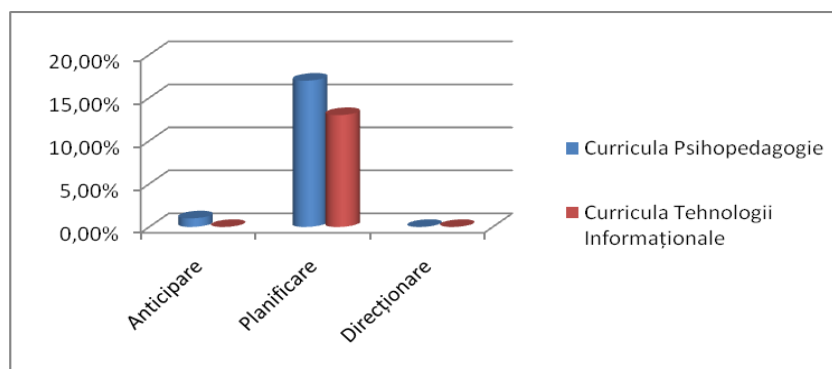


Fig.1. Axarea curricula pe competențe prospective.

În curricula la *Tehnologii Informaționale* pot fi identificate 35% obiective de nivelul I, pe când în curricula la *Psihopedagogie* – 27,5%. La nivelul II evidențiem 39% în ambele curricula. Diferențele între cele două curricula se manifestă mai pregnant la obiectivele de nivelul 3, în curricula la *Psihopedagogie* sunt 33%, dintre care 17% evidențiază una dintre componentele competenței prospective, pe când la *Tehnologii Informaționale* – 26%, dintre care 13% sunt axate pe obiectivul de planificare.

În urma analizei curricula la *Psihopedagogie* și la *Tehnologii Informaționale* la nivel de obiective s-a constatat următoarele:

- lipsa corelației dintre obiectivele propuse la nivel general cu obiectivele de referință;
- lipsa obiectivelor care reflectă orientarea spre dezvoltarea finalităților prospective ale educației, de genul: să anticipe, să direcționeze;
- prezența obiectivelor care reflectă orientarea spre dezvoltarea finalității prospective (*planificare*): să planifice, să propună, să elaboreze, atât la nivel de obiective generale, cât și la nivel de obiective de referință.

Atât axarea în curricula pe dimensiunea prospectivă, cât și formarea competențelor prospective este determinată de dinamica socială din ultimele decenii și de provocările lumii contemporane, față de care domeniul educației nu poate rămâne indiferent.

Prin datele evidențiate ca urmare a analizei curricula se confirmă faptul că necesită a fi implementate modificări în curricula sub aspect de proiectare a finalităților prospective. Altfel, ne propunem doar realizarea unor pași în atingerea finalităților, însă, realmente, realizăm altceva. Pe de altă parte, prin curricula la Psiho-

pedagogie nu se formează integral competențele prospective de bază, mai curând putem să spunem că e doar o tendință în dezvoltarea planificării strategice, pe când anticiparea și direcționarea sunt omise sau scăpate din vedere.

Răspunsurile cadrelor didactice din cadrul acelorași facultăți au evidențiat faptul că:

- în general, în activitatea de predare, cadrele didactice sunt orientate spre dezvoltarea competențelor prospective, chiar dacă în anumite cazuri o fac mai degrabă intuitiv, fără o planificare prealabilă a acestora în curriculum;
- anticiparea finalităților și axarea pe dezvoltarea competenței de planificare.

Analiza răspunsurilor și discuțiile cu profesorii ne-au permis să identificăm și dificultățile cu care se confruntă aceștia în proiectarea competenței prospective. Astfel, se observă necesitatea axării accentuate pe dimensiunea prospectivă. Această acțiune a fost realizată prin implementarea *Modelului pedagogic al educației prospective*. Funcționalitatea modelului este favorizată de procesul de monitorizare și evaluare care, în esență, are drept scop eficientizarea procesului educațional universitar, proces care are drept finalitate formarea personalității prospective.

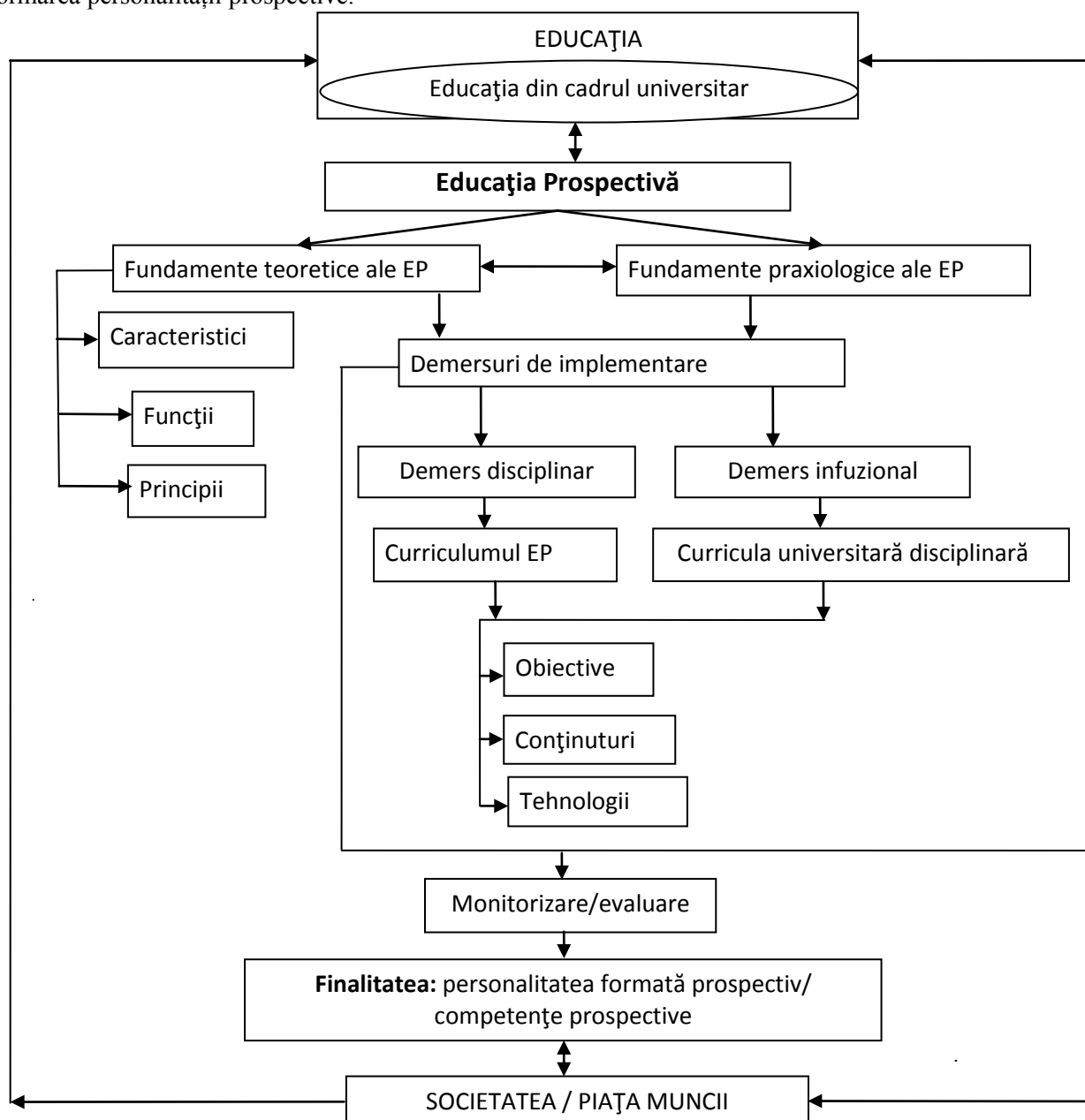


Fig.2. MODELUL pedagogic al educației prospective.



**Educația** urmărește dezvoltarea unor calități umane și explorarea orizonturilor, este orientată predominant spre pregătirea pentru viață. Activitatea educațională este dinamică și flexibilă în același timp, ea stimulează idealul ființei umane exprimat prin „a fi și a deveni”. Educația realizată în cadrul universitar trebuie să deschidă tuturor dimensiuni noi ale existenței, să dezvolte toate tipurile de competențe și domenii de acțiune, să favorizeze toate formele de dezvoltare a personalității pentru a fi pregătit prospectiv de a face față cerințelor pieței muncii.

**Educația prospectivă** reprezintă o dimensiune educațională, care are drept scop formarea unei personalități capabile să se adapteze situațiilor și cerințelor de mâine, în baza analizei situației prezente și în funcție de experiența trecută.

În structura *Modelului pedagogic al EP* sunt incluse:

- *fundamente teoretice* – partea I a modelului, reprezentată prin: 1) caracteristicile EP; 2) funcțiile EP și 3) principiile EP;
- *fundamente praxiologice* – partea II a Modelului axat pe curricula.

**Demersul infuzional** valorifică EP prin infuzionarea ei în curricula universitară.

**Demersul disciplinar** valorifică EP prin axarea pe curriculumul la EP, ca disciplină autonomă.

Atât fundamentele teoretice, cât și cele praxiologice, se sprijină pe caracterul integrator în formarea/dezvoltarea personalității prospective:

- prin *curriculumul EP*, aplicat după demersul autonomiei, reprezentat prin: 1) obiectivele EP; 2) conținuturile EP și 3) tehnologii educaționale și
- prin *curricula disciplinară universitară*, aplicată prin demersul infuzionării, reprezentată prin 1) obiective disciplinare; 2) conținuturi și 3) tehnologii educaționale.

Necesitatea implementării dimensiunii *Educația prospectivă* în cadrul universitar este determinată de imperativele:

1. *Politice*. Adoptarea documentelor naționale referitoare la orientarea și pregătirea personalității pentru viitor (importanța strategică a educației prospective are la bază obiectivul major al politicii educaționale a Republicii Moldova, și anume: racordarea calității și nivelului învățământului național la standardele europene).

2. *Social-economice*. Segregarea prospectivă pe piața muncii, discrepanțele dintre competențele necesare și pregătirea profesională oferită de studiile universitare sunt condiționate, în mare măsură, de cerințele societății și de politica educațională existentă. Aceste fenomene afectează serios dezvoltarea durabilă a țării. Drept strategie de depășire a situațiilor menționate se propune reorganizarea procesului educațional. Această reorganizare prevede o nouă organizare valorică a necesităților umane prin ierarhizarea valorică și semnificativă a competențelor care vor contribui la atingerea idealului educațional. Dezvoltarea socioeconomică durabilă presupune valorificarea potențialului uman.

3. *Psihosociale*. Transformările socioeconomice globale și schimbările accelerate la nivel național constituie provocări serioase pentru umanitate. Pe de o parte, în societate apare necesitatea implicării active în viața politică, socioeconomică și culturală; pe de alta parte, ritmul accelerat al schimbărilor, problematica lumii contemporane generează situații de disconfort psihosocial pentru indivizi. Pregătirea personalității pentru a face față ritmului accelerat al schimbărilor va ajuta persoanele să depășească conflictele interne, va determina creșterea adaptabilității și dezvoltarea creativității etc.

4. *Pedagogice*. Reevaluarea și ajustarea procesului educațional la realitățile vieții și la tendințele contemporane de dezvoltare se poate realiza mai eficient prin intermediul educației prospective, procesul având drept scop formarea personalității prospective. Pentru asigurarea eficienței educației prospective, procesul trebuie proiectat și realizat la nivel teoretic și practic.

Din perspectiva acestor considerații, trebuie să specificăm faptul că cel mai important lucru este ca beneficiarii educaționali să conștientizeze necesitatea educației prospective atât pentru universitate, cât și pentru sine, să fie interesați de a avea performanțe înalte, să fie preocupați de pregătirea profesională la un nivel de calitate superior, să fie capabili să provoace schimbări și să se adapteze schimbărilor.

În acest sens, cele mai importante strategii de motivare a studenților în favoarea tematicii prospective sunt:

- *la nivel profesional* – formarea profesională pentru a face față cerințelor actuale și de viitor ale pieței muncii și ale societății, EP revenindu-i rolul de a răspunde schimbărilor la nivelul pieței muncii;
- *la nivel personal* – înțelegerea mecanismelor de dezvoltare a abilităților de identificare a alternativelor în situații problematice, anticiparea consecințelor acțiunilor personale, evaluarea și gestionarea riscurilor.

Organizarea eficientă a procesului educațional sub aspectul dimensiunii prospective necesită valorificarea unor momente importante, prin prezentarea conținuturilor în legătură cu realitatea:

- de la nivelul local la cel global;
- de la perspectiva personală la cea colectivă;
- de la emoțional la rațional.

Se recomandă ca subiectele pentru dezbateri:

- să permită analiza perspectivei temporale tridimensionale a problemei: trecut - prezent – viitor;
- să animeze procesul discuției (să conțină elemente controversate);
- să realizeze analize comparative (analiza problemei abordate în diferite țări și din diferite perspective – politică, economică, culturală și filosofică).

La etapă de formare (din perspectivă curriculară), bazată pe metodologia instruirii interactive și pe metodele de previziune, pentru grupul-țintă s-au creat următoarele condiții experimentale:

- analiza problemei în sistem;
- abordarea transdisciplinară a conținutului.

Experimentul în ansamblu, precum și activitățile desfășurate în cadrul seminarelor, au avut drept scop formarea competențelor prospective la studenții pedagogi și psihologi în devenire.

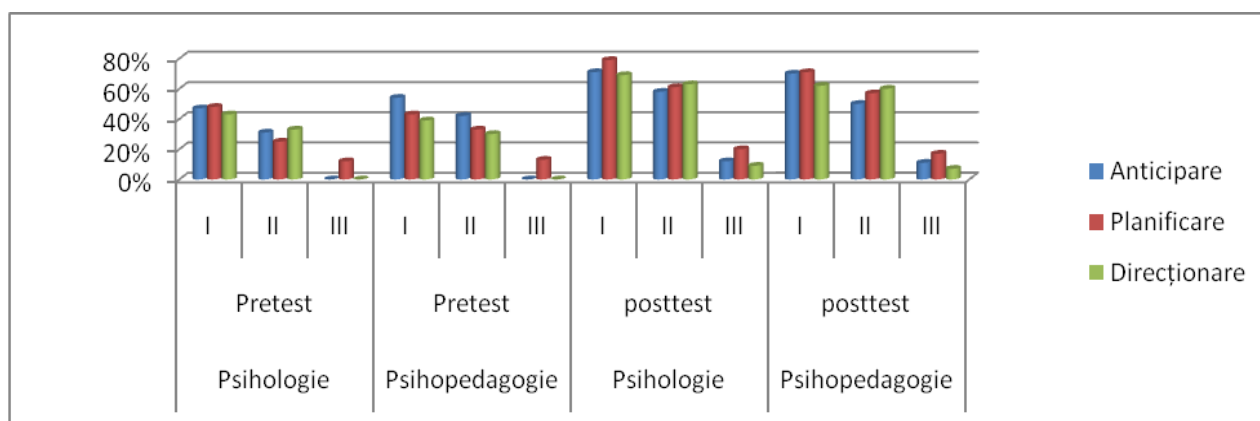
Delimitarea etapelor și, respectiv, a produselor educației prospective permite organizarea cât mai eficientă a procesului educațional: proiectarea obiectivelor operaționale, selectarea metodelor și a conținuturilor corespunzătoare. Astfel, în cadrul unui curs integrat, instituționalizat, există mai multe oportunități de realizare a obiectivelor propuse, în special a celor axate pe formarea competențelor prospective ale studenților.

Componentele de bază ale experimentului se axează pe:

- anticiparea problemelor și tendințelor dezvoltării prin intermediul educației prospective;
- anticiparea, analiza și minimalizarea riscului;
- elaborarea planului de dezvoltare personală și profesională;
- formarea competențelor prospective la studenții de la specialitățile Pedagogie și Psihologie.

În această ordine de idei, *Modelul pedagogic al educației prospective* a fost argumentat și validat de experimentul pedagogic realizat. Modelul are drept scop formarea competențelor prospective. Astfel, conținutul *educației prospective* și metodele de formare sunt orientate în vederea obținerii rezultatelor așteptate (obiectivelor de referință). Prin acest Model beneficiarilor educației li se oferă posibilitatea de a participa activ la procesul de învățare și de feedback în raport cu propriile performanțe. Finalitățile propuse sunt definite la nivelul interferenței cunoștințelor, atitudinilor și abilităților academice și sociale.

Comparând rezultatele înregistrate în cazul variabilei dependente (competența prospectivă) din etapa pretestare și posttestare, constatăm că s-au produs anumite modificări, semnificative statistic. Ilustrarea grafică a rezultatelor este dată în Figura 3.



**Fig.3.** Nivelul de formare a competențelor prospective la disciplina Educația prospectivă (pretest/posttest).

Analizând datele experimentale cu referire la nivelul de formare a competențelor prospective la disciplina *Educația prospectivă* observăm un nivel diferit de formare a acestora. Astfel, la *nivelul I* competența *anticipare* a crescut de la 47% la 71% (specialitatea Psihologie) și, respectiv, de la 54% la 70% (specialitatea

Psihopedagogie). La *nivelul II* această competență a crescut de la 31% la 58% (specialitatea Psihologie) și de la 40% la 49% (specialitatea Psihopedagogie), iar la *nivelul III* a crescut de la 0% la 12% (specialitatea Psihologie) și de la 0% la 11% (specialitatea Psihopedagogie).

La competența *planificare* se observă o creștere la *nivelul I* de la 48% la 79% la specialitatea Psihologie și, respectiv, de la 43% la 71% la specialitatea Psihopedagogie. Este de menționat că în faza inițială competența *planificare* a fost identificată la 12% dintre studenții de la specialitatea Psihologie și la 13% dintre studenții de la specialitatea Psihopedagogie. La faza finală nivelul a crescut până la 20% (specialitatea Psihologie) și, respectiv, 17% (specialitatea Psihopedagogie). Trebuie să recunoaștem că așteptările noastre cu referire la nivelul competenței de planificare au fost mult mai mari decât rezultatele înregistrate de fapt. Așteptările noastre s-au sprijinit pe faptul că procesul educațional, în urma analizei curricula universitară la aceste specialități, indica o axare directă pe această competență.

Competența *directionare* a cunoscut aceeași creștere ca și competența *anticipare*, cu mici deosebiri.

La specialitatea Psihopedagogie, comparativ cu specialitatea Psihologie, la nivelul III se observă o creștere în special la competența *anticipare* și mai puțin la competența *directionare*.

La sfârșitul experimentului, subiecții au fost rugați să răspundă la întrebarea: *Cum credeți, cine ar putea fi beneficiarii acestui curs?* Studenții consideră necesară introducerea cursului „Educație prospectivă” la toate specialitățile, argumentând că este o disciplină transdisciplinară, utilă beneficiarului educațional în formarea sa personală și profesională de perspectivă.

În concluzie putem menționa următoarele:

- condițiile psihopedagogice create (implementarea MODULULUI *educației prospective*) au contribuit la o creștere a nivelului de formare a competențelor prospective de la nivelul I și II la etapa de constatare la nivelul II și III la etapa de formare;
- formarea competențelor prospective de nivelul III a fost înregistrată la aproximativ 20% dintre subiecții experimentului formativ.

Astfel, prin axarea pe *dimensiunea prospectivă* în mediul universitar se vor utiliza concepte, instrumente și procese care să permită studenților să gândească creativ și pe termen lung. Dimensiunea prospectivă îl va ajuta pe student:

- să conceptualizeze mai corect și mai durabil viitorul uman;
- să dezvolte competențe în explorarea viitorului probabil și preferat;
- să determine dinamica și influența prin care beneficiarul formează un viitor alternativ;
- să elaboreze un plan de acțiuni în vederea proiectării unui viitor mai bun.

Psihologia dezvoltării susține ideea că finalitatea formării competențelor prospective nu se realizează doar în cadrul universitar, dar se produce pe tot parcursul vieții. Pornind de la această premisă, constatăm că formarea competențelor prospective constituie un proces îndelungat de acțiuni, care durează în timp și poate fi evaluată peste ani, în funcție de succesul integrării absolventului în câmpul muncii, de capacitățile acestuia de a se adapta la schimbări și de a face față provocărilor sociale.

#### **Bibliografie:**

1. ALBULESCU, I. *Doctrină pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A. 2007.
2. BERGER, G. *Omul modern și educația sa. Psihologie și educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
3. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000.
4. Forward Planning in Education in the Member States of the European Union; Results of the EURYDICE Survey. 1999, <http://www.eurydice.org>.
5. Practical Foresight': [www.shapingtomorrow.com](http://www.shapingtomorrow.com)

Prezentat la 22.04.2013

**DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN SPAȚIUL  
CARPATO-DANUBIANO-PONTIC***Lilia PARHOMENCO**Universitatea de Stat din Moldova*

În orice țară, dezvoltarea învățământului cunoaște, la fel ca și alte fenomene sociale, perioade de glorie, de declin, de consolidare și reorganizare. În acest articol am urmărit scopul de a aduce lumină asupra dezvoltării învățământului în spațiul carpato-danubiano-pontic de la originile sale până la începuturile anilor 90, de a trece în revistă cele mai marcante evenimente în acest domeniu și de a specifica acțiunile determinante ale unor activiști ce au pus bazele învățământului românesc, au contribuit la dezvoltarea fructuoasă a acestuia. De asemenea, încercăm să denumim actele normative majore ce au marcat evoluția învățământului, formând baza lui legislativă.

**Cuvinte-cheie:** *instrucție națională, școală ținută, școală episcopală, școală domnească, școală orășenească, academie.*

**THE DEVELOPMENT OF EDUCATION ON THE CARPATHO-DANUBIANO-PONTIC TERRITORY**

In every state, the development of education encounters periods of glory, of decay, of consolidation and organization, as well as other social phenomena. Thus, this article tends to bring some light on the development of education in the Carpatho-Danubiano-Pontic space, starting with its origins until the beginnings of the 90s, we review the most notable events in this field, and list the actions of important activists which founded the education on this territory. Also, in this article we try to name the major normative statutes which determined the evolution of education, thus consolidating its legislative basis.

**Keywords:** *national instruction, territorial school, national, school, episcopal school, royal school, town school, academy.*

În toate timpurile, educația și învățământul au constituit obiect de prețuire, de mândrie și de cercetare. Oamenii de stat, mari învățați, filosofi, oameni de cultură și de artă s-au aplecat cu grijă asupra unui asemenea subiect cu implicații în dezvoltarea societății prezente și viitoare. Este un adevăr istoric, obiectiv care înfățișează, prin semnificația și dimensiunea sa, evoluția instituțiilor de învățământ și educație, ca parte integrantă a dezvoltării economico-sociale de la formele incipiente până la instituționalizarea completă a învățământului, marcându-și principalele perioade ale evoluției acestuia în: epoca veche, Evul mediu, epoca modernă, până în zilele noastre.

Pe țărmul dobrogean al Mării Negre au fost descoperite mărturii care atestă existența primei școli organizate pe teritoriul țării, datate sec. II. î.e.n., conform descrierii făcute în capitolul „Instruirea și educația la geto-daci”, din volumul I al *Istoriei învățământului din România (de la origini până la 1821)*: „Un gimnaziu local se găsea pe malul lacului Sinoie atestat încă din sec. II. î.e.n. prin două fragmente epigrafice și câteva inscripții aflate și acum la Histria, vestigii care descriu modul de organizare a gimnaziului. Se pare că prima treaptă în pregătirea educațională, aceea de însușire a celor mai elementare forme de învățământ, adică scrisul, cititul, noțiuni matematice de bază, recitări din poeme homerice, se desfășurau în casa părintească sub îndrumarea directă a tatălui sau, în anumite cazuri, a unui om liber. Deci, sclavii nu aveau dreptul la educație. În gospodăriile cu o situație materială modestă, unde capul familiei nu stăpânea harul învățaturii și nu-și permiteau să angajeze un „om liber”, pregătirea „intelectuală” avea loc ocazional și numai în strânsă legătură cu problemele profesionale ale existenței. În cetățile presărate în spațiul dobrogean exista preocupare pentru procesul instructiv-educativ numai în cazurile în care tinerii cetății din clasa oamenilor liberi neapărat se găseau în pragul promovării ca buni cetățeni sau erau recrutați ca soldați. Cei care puteau dobândi cunoștințe în cadru organizat și nu în familie erau înscriși la instituția numită „gimnaziu”, care era condusă de un director numit „gimnaziarh”, care pentru activitatea de instruire-învățare era ajutat de unul sau mai mulți profesori. Organizarea, funcționarea și conducerea unei astfel de instituții școlare impunea o mare responsabilitate; de aceea, locuitorii cetății alegeau „gimnaziarh-ul” din rândul fruntașilor care dețineau și o bună stare materială”.

Ultima mărturie importantă referitoare la problema instruirii și educației tineretului histrian se găsește în decretul acordat unei femei, pe numele său Aba, fiica lui Hekataios, care s-a remarcat prin binefacerile și

sprrijinul acordat medicilor și profesorilor care activau în „gimnaziu”. În secolele II și III e.n., documentele de la Tomis (Constanța) care aparțin epocii romane amintesc de mai mulți conducători de „gimnaziu” și chiar despre un „gimnaziarh” al poporului. De asemenea, sunt mărturiile ale existenței unor „efebii” (elevi), grupați în mai multe clase, ceea ce dovedește că erau destul de numeroși. Educația primită prin gimnaziu putea fi continuată numai de tinerii proveniți din familii cu stare materială foarte bună la școlile superioare care funcționau numai în orașele grecești. Sosit acasă după învățăturile însușite în Egipt, Deceneu va reorganiza el însuși instituția școlară cu sprijinul regelui Burebista. El s-a adresat aristocrației geto-dacice cu scopul de a o instrui nu doar în teologie, punctul său cel mai tare, ci și în „aproape toate ramurile filosofiei”. Învățul Iordanes detaliază aceste ramuri filosofice spunând despre Deceneu: „El i-a învățat etica, dezvățându-i de obiceiurile lor barbare, i-a instruit în știința fizicii, făcându-i să trăiască în mod firesc după propriile lor legi, i-a învățat logica, făcându-i superiori celorlalte popoare în privința minții, dându-le un exemplu practic, i-a îndemnat sa-și petreacă viața în fapte bune”. Un alt domeniu cultivat la geto-daci era acela al astronomiei, care obliga la cunoștințe de matematică. Deceneu, „demonstrându-le teoria celor douăsprezece semne ale zodiacului, le-a arătat mersul planetelor și toate secretele astronomiei”. O imagine concludentă asupra vieții spirituale a epocii o descrie tot Iordanes astfel: „Vezi cu mare plăcere, că niște oameni prea viteji să se îndeletnicească cu doctrinele filosofice, când mai aveau puțin timp liber după lupte. Putem vedea pe unul cercetând poziția cerului, pe altul însușirile ierburilor și ale fructelor, pe acesta studiind creșterea și descreșterea Lunii, pe celălalt observând mersul Soarelui”. Efervescența provocată de „arianism”, o credință religioasă mai apropiată de interesele maselor populare, a stimulat răspândirea latinității la nord de Dunăre. O dovadă a acestui lucru este răspândirea printre geți a credinței creștine de origine ariană. Dat fiind faptul că cea mai mare parte a episcopilor din secolele IV-VI, menționată în această regiune, erau latinofobi, cultura spirituală era de asemenea latină, așa cum o doreau masele. Viața economico-socială, culturală își găsește exprimarea în fenomenul lingvistic din spațiul carpato-danubiano-pontic, limba populară daco-moesică devine limba română comună îmbogățită cu elemente slave și greco-bizantine.

Prima școală latină cunoscută este cea prezentată în *Legenda Sfântului Gerard* care funcționa în Cenad (Banat), încă din anul 1028. A fost înființată cu scopul pregătirii personalului de cult și a misionarilor având aproximativ 30 de elevi. În această școală tinerii, sub îndrumarea „magiștrilor”, într-o clădire amenajată special pentru acest scop, învățau scrisul, cititul, gramatica elementară a limbii latine, precum și muzica bisericească. Odată cu începerea invaziei tătare, din anul 1241, porțile școlii se închid. Tot în Banat, călugării de la mănăstirea burgundă din Pontigny întemeiază la Igrış (Timiș) și la Cârța (Făgăraș) câte o „abație” care aveau organizate, pe lângă școală, câte o bibliotecă care cuprindea, pe lângă scrieri teologice și de cult, și opere ale clasicilor latini: Cicero, Seneca, Quintilian și alții.

Între anii 1200 și 1300 iau ființă școlile de pe lângă episcopiile din Oradea și Alba-Iulia, școli cu predare în limba latină. Scrierea și citirea în limba latină, introduse de biserica catolică, au fost un monopol al clerului, la început al clerului superior, mai târziu al preoțimii de rând. Pregătirea „știutorilor de carte” a avut loc prin trimiterea tinerilor în școlile din străinătate, precum în cele din Transilvania, în școlile episcopale. Numărul tinerilor din școlile episcopale a crescut repede, deoarece, văzându-i utilitatea, mulți nobili au obținut aprobarea episcopilor pentru înscrierea la această școală a fiilor lor. În Transilvania școli asemănătoare funcționau la Sebeș (1352), Oradea (1374), Arad și Baia Mare (1337), Mediaș (1392) etc. În aceste școli educația era asigurată de „lectori canonici”. Școlile românești sătești și orășenești se înmulțesc sensibil în secolul al XVII-lea: în Transilvania școli profesionale, în Moldova și în Țara Românească școli de stat. Școala Domnească din București, construită de domnitorul Grigore Ghica, era o școală de nivel mediu pentru învățarea limbilor slavonă și română, depășind nivelul școlilor organizate pe lângă mănăstiri. Numărul mare al știutorilor de carte care apar în această perioadă, nivelul activității desfășurate de slujbașii statului pregătiți aici duc la concluzia că școala avea două niveluri de pregătire: unul pentru pregătirea diecilor, gramaticilor și slujbașilor și altul pentru pregătirea clerului. În prima secție se pune accentul pe studierea gramaticii necesară la redactarea documentelor, pe cunoașterea celor patru operațiuni aritmetice de care aveau nevoie slujbașii de la vămi și negustorii. Ucenicii din secția a doua, în afară de scriere și citire, erau siliți să memorizeze texte religioase și muzica de cult.

În Țara Românească și în Moldova erau organizate școli de nivel inferior, în care se predau noțiuni de citire, scriere și aritmetică, și școli de nivel mediu, în care se pune accent pe gramatica limbilor română și slavonă, pe studiul aritmeticii, geometriei și pe caligrafie pentru redactat acte. Existau și școli de nivel superior

(*academii*), în care se studia gramatica, retorica, dialectica, aritmetica, geometria și muzica. Avem descrieri ale *școlilor mănăstirești*, care erau organizate și funcționau pe lângă mănăstiri, episcopii sau biserici, în scopul pregătirii personalului de cult în general, nu doar a preoților. Întâlnim și *școli domnești*, care, după denumire, erau organizate și susținute prin grija domniei, în care se pregăteau slujbași pentru cancelaria domnească, vameși și dascăli. Mai funcționau *școli orășenești*, prin care se pregăteau, pe lângă fiii familiilor bogate, viitori slujbași ai administrației orașului, logofeți, sau strângători de biruri.

De un învățământ modern se vorbește în jurul anilor 1700. În a doua jumătate a sec. XVIII școlile domnești sunt organizate și funcționează în aproape toate ținuturile. În Hrisoavele *școalelor* din anul 1766 se menționează că „s-au orânduit dascăli în toată țara, la fiecare eparhie și ținut, pentru ca toți creștinii țării aceștia, mirenii și copiii preoților să se procopsească cu învățătura.

Academia domnească din București, întemeiată în ultimul sfert al veacului al XVIII-lea, este extinsă și dezvoltată în a doua etapă a existenței sale, în perioada 1776-1821, asistând la un real proces de modernizare a învățământului. Condițiile istorice și dezvoltarea economică a timpului permit domnitorului Alexandru Ipsilanti, om cu vederi înaintate, să reorganizeze învățământul, în anul 1776, pe principii mult mai largi ca viziune pedagogică. Ideea organizării școlilor naționale a întâmpinat mari dificultăți în aplicare, generate de neasigurarea școlilor cu localuri, mobilier, personal didactic, manuale și, cel mai important, lipsind bugetul. În perioada 1832-1848 au funcționat 39 școli naționale începătoare, dintre care 20 în Muntenia (câte una în fiecare reședință de județ și trei în București) și 19 în Moldova (15 la ținuturi și 4 la Iași). În Moldova numărul școlilor ținutale și al elevilor era mai mic. În 1832 se deschiseseră doar 6 școli „ținutale” (Roman, Botoșani, Galați, Huși, Bârlad și Focșani) cu un total de 207 elevi.

Școlile orășenești din Principate, create între 1832-1848, atestă că în această perioadă a existat o instituție școlară orășenească bine organizată, care a constituit un pas important în istoria învățământului românesc. Atât școlile naționale orășenești, cât și cele particulare au funcționat având la bază legiuiri elaborate de instituțiile centrale – Eforia școlilor și Epitropia învățăturilor publice – bine conduse, mai ales de directorii lor – Petrache Poenaru și Gheorghe Asachi. Prin slujitorii ei, pregătiți în spiritul ideilor noi, școala orășenească a militat permanent pentru luminarea poporului, ridicarea lui culturală și pregătirea pentru revoluția de la 1848.

Anul 1848 a reprezentat o cotitură importantă în organizarea și dezvoltarea învățământului și a culturii românești. Oamenii care au pregătit și condus marile acțiuni ale vremii au fost luptători politici, scriitori, poeți, filosofi și istorici, oameni de școală, învățători și profesori. Animați de un cald patriotism, ei au militat și chiar „au pus bazele învățământului în limba română, au înființat școli la sate și au luptat pentru extinderea și dezvoltarea lor, au înființat cele dintâi ziare românești, au elaborat și tipărit primele manuale”, formulând o terminologie științifică de specialitate, punând bazele gândirii social-politice și economice. O perioadă înfloritoare pentru învățământ a reprezentat-o mandatul ministerial al lui Spiru Haret, care a militat și a reușit să dezvolte rețeaua școlară la sate, astfel încât de la 3446 școli existente în anul 1896 s-a ajuns la organizarea a peste 4685 de școli în anul de învățământ 1909/1910. Nu a fost deloc neglijată rețeaua școlilor din mediul urban, care a crescut în același interval de la 129 la 146, iar numărul elevilor – de la 26150 la 36821.

În condițiile noii reforme școlare declanșate la începutul anului 1776, elementele progresiste au luptat în următoarele decenii să imprime învățământului superior un conținut nou, corespunzător schimbărilor din viața economică. Astfel, se solicită să se înlocuiască greaca veche cu greaca modernă, să se acorde o mai mare atenție științelor exacte, să se introducă discipline noi însoțite de aplicații practice, adică de lucrări de laborator, prevăzându-se și predarea limbilor moderne – franceza și italiana, astfel ca tineretul să poată intra în contact cu ideile înaintate ale țărilor din Europa. Învățământul tehnico-profesional, care până în jurul anului 1821 pregătea prin monocalificare la locul de muncă, se extinde cu repeziciune în Moldova și în Țara Românească, dar de data asta sub forma uceniciei în atelierelor meșteșugărești. În paralel cu practicarea unei meserii specifice atelierelor meșteșugărești se învață și o a doua formă de pregătire industrială.

O școală de stat care a luat ființă cu organizarea a 6 ateliere, și anume: lăcătușerie, fierărie, rotărie, curelărie, dulgherie și strungărie, ajunge în anul 1848 la instruirea a peste 55 elevi în 9 ateliere. Pe acest schelet s-a dezvoltat Școala Medie Politehnică din Iași. În timpul domniei lui Grigore Ghica, educația deținea un rol foarte important, urmărindu-se ca „țara să aibă bărbați înzestrați cu științe înalte, pentru a căror pregătire se înființează gimnazii și facultăți”.

„Învățăturile înalte” se predau la facultăți cu durata de 3 ani. Domnitorul Barbu Știrbei „vechiul întemeietor și sprijinitor al învățământului național”, se preocupă să realizeze un învățământ „mai potrivit cu nevoile

poporului și care să nu fie rezervat câtorva familii privilegiate, ci o instrucție națională care să mulțumească nevoile deosebirilor clare și să păstreze culoarea locală".

Reforma avea o orientare practică și urmărea să dea școlii superioare o dezvoltare diferențiată. Se pun bazele organizării de noi facultăți în domenii de mare interes, ca: cea de medicină, cea pentru pregătirea personalului didactic. Reorganizarea învățământului după legea din 1850 urma să cuprindă trei trepte, și anume: – școala primară (începătoare) urma să fie de un singur tip în toate orașele reședință de județ, cu durata de 4 ani de studii; – clasele colegiale, care inițial aveau prevăzute 6 clase de studiu, la care s-au mai adăugat încă două, deci cu o durată totală de 8 ani; – învățături speciale care reprezentau studiile „mai înalte”. Reforma viza mai ales învățământul de nivel mediu și superior prin înființarea unei facultăți de legi și a uneia de științe exacte. În Transilvania și în Banat o lege cu un conținut similar este votată în anul 1854.

Legea asupra învățământului secundar și superior din 1898 a avut un rol deosebit de important în dezvoltarea învățământului superior românesc. Aceasta a accentuat importanța dezvoltării laturii practico-aplicative, punând bazele îmbinării învățământului teoretic de pe băncile universității cu exercițiul practic din ateliere/laboratoare. De asemenea, a realizat o mai bună organizare a vieții științifice universitare prin legiferarea Senatului Universitar, în ale cărui atribuții intrau atât rezolvarea problemelor principale de ordin didactic, cât și a celor de ordin administrativ.

Însemnate completări a adus Legea învățământului superior din anul 1912, în special în zona autonomiei universitare. Învățământul profesional s-a bucurat de o deosebită atenție prin legile elaborate în timpul mandatului ministrului Spiru Haret, care prevedeau că „școlile elementare de meserii iau naștere în raport cu trebuințele și resursele locale”. În anul 1909 numărul școlilor inferioare de meserii ajunsese la 18, în care se instruiseră 3856 de elevi. O preocupare importantă și permanentă pentru economiștii vremii a fost aceea ca învățământul economic să fie axat pe nevoile practice ale dezvoltării economiei naționale și să nu fie generator de funcționari. După câștigarea independenței de stat, învățământul economic românesc a reușit să se consolideze și să-și dezvolte latura universitară. Școala Administrativă Superioară din București, recunoscută ca atare în anul 1893, până la înființarea Academiei Comerciale, avea cel mai amplu program economico-juridic, pregătind cadre competente pentru administrația de stat centrală și locală. La 19 aprilie 1913 a fost promulgată legea pentru înființarea Academiei de Înalte Studii Comerciale și Industriale din București. În perioada interbelică au fost elaborate numeroase acte normative care au condus către consolidarea învățământului românesc – atât a celui de stat, cât și a celui particular. Astfel, trecem doar în revistă aceste legi: Lege pentru învățământul primar al statului și învățământul normal-primar (1824); Lege asupra învățământului particular (1925); Lege pentru învățământul secundar (1928); Lege pentru organizarea învățământului universitar (1932); Lege pentru organizarea și funcționarea învățământului primar și normal (1939).

Școala românească primește o lovitură, care schimbă cursul firesc al dezvoltării interbelice, prin desființarea învățământului confesional și a celui particular. Astfel, la art.35 din Decretul nr.175 din 2 august 1948 se prevede că „toate școlile confesionale sau particulare de orice fel devin școli de stat”. Tot în cadrul reformei începute, dar de orientare răsăriteană, limbile franceză și italiană, atât de răspândite în programele școlare, trec pe un loc secund lăsând loc unei limbi impuse, după cum prevede art.6 din același Decret: „... cu începere din clasa a IV-a elementară se va preda obligatoriu limba rusă”. Printr-o serie de hotărâri ale Consiliului de Miniștri (H.C.M.-uri) golurile de la unele capitole ale legii au fost completate. Anual, planul de școlarizare se aproba prin H.C.M., ocazie cu care apăreau o serie de noi reglementări. În continuare le vom spicui pe cele mai reprezentative: aprobarea nomenclatorului de specialități din învățământul superior în anul 1955 prin H.C.M. nr.1608; în anii 1958-1959 se extinde forma de învățământ fără frecvență la învățământul superior politehnic, universitar, agronomic și economic; în intervalul 1960-1966 au loc numeroase modificări în structura rețelei instituționale din învățământul superior prin scindarea, comasarea, schimbarea denumirii și chiar înființări de facultăți; se aprobă organizarea formei de învățământ seral pentru tot învățământul din domeniul universitar prin H.C.M nr.1788 din 1966; un nou Nomenclator de specialități universitare se aprobă prin H.C.M nr.1323 din 1969, a cărui aplicare se face începând cu anul de învățământ 1969-1970. Extinderea învățământului obligatoriu de la 7-8 ani la 10 ani s-a făcut odată cu apariția, în anul 1968, a noii Legi privind învățământul în Republica Socialistă România, care la art.26 prevede: „Învățământul obligatoriu de cultură generală are durata de 10 ani”. Înființarea învățământului postliceal, în baza prevederilor art.84, a lărgit paleta specializărilor de nivel mediu: „Școala de specializare postliceală realizează pregătirea profesională a absolvenților de cultură generală, în vederea exercitării unor activități de nivel mediu, tehnic sau social-cultural”.

Tot această lege prevede, în art.122, înființarea învățământului de subingineri: „Pentru formarea cadrelor intermediare între ingineri și tehnicieni sau maiștri se organizează, în cadrul institutelor tehnice sau politehnice, secții de subingineri sau de conductori arhitecți”. Până în anul 1974, în structura instituțiilor de învățământ superior existente se înființează tot mai multe facultăți, ceea ce a impus ca, prin Decretul nr.147 din același an, să se revizuiască și să se aprobe un Nomenclator complet de specialități și, ca noutate – Rețeaua tuturor institutelor de învățământ superior care funcționau la acea dată. În anul 1975, prin H.C.M. nr.491 din 28 mai, se aprobă organizarea învățământului de subingineri pe marile platforme industriale; tot cu acest an, 1975, debutează seria Decretelor care vor înlocui H.C.M.-urile de aprobare a planurilor de școlarizare anuale. Se extinde învățământul de subingineri și învățământul pedagogic de 3 ani, se înființează noi facultăți. Aceasta a condus la necesitatea completării atât a nomenclatorului, cât și a rețelei existente până la această dată. Astfel, în anul 1977 prin Decretul nr.209 din 12 iulie se aprobă Nomenclatorul profilurilor și specializărilor specificate în Decretul nr.147, cu toate modificările și completările ulterioare. S-a mai aprobat o Rețea completă cu structura tuturor institutelor din învățământul superior. O nouă Lege a învățământului, nr.28, este aprobată în anul 1978, care o completează pe cea veche cu toate prevederile din domeniu aprobate prin H.C.M.-uri sau decrete. Altă lovitură dată învățământului, de data aceasta pentru cel preuniversitar, a fost trecerea școlilor profesionale și de maiștri în subordinea întreprinderilor economice socialiste de profil. Baza materială și salarizarea personalului muncitor din ateliere pentru pregătirea practică a elevilor din liceele industriale, agro-industriale și silvice au fost suportate de către întreprinderile de profil. Nedreptățile Decretului nr.220 din 15 iunie 1982 au fost soluționate în primul an postrevoluționar prin Hotărârea Guvernului nr.521 din 1990.

Astfel se perindă istoria învățământului în spațiul danubiano-pontic, până la începuturile anilor '90, perioadă care marchează noi începuturi, noi concepții pedagogice, noi abordări și alte viziuni ce marchează o perioadă de înflorire, de integrare în structurile europene, de asigurare a cerințelor moderne ale educației, învățământul în acest spațiu tinzând spre a deveni unul de nivel mondial.

**Bibliografie:**

1. BĂLAN Ș., PASCU Ș. *Istoria Învățământului din România: de la origini până la 1821*. București, 1983. 436 p.
2. CIBOTARU, F. *Contribuții la istoria învățământului din Basarabia (1812-1866)*. Chișinău, 1962. 239 p.
3. CIBOTARU, T. *Istoria învățământului și a gândirii pedagogice în Moldova*. Chișinău, 1991. 336 p.
4. IORGA, N. *Istoria învățământului românesc*. București, 1971. 173 p.
5. PÎRNUȚĂ, G. *Istoria învățământului și gândirea pedagogică din Țara Românească*. București, 1971. 352 p.

*Prezentat la 31.05.2013*



## REPERE TEORETICO-METODOLOGICE DE EVALUARE ÎN CONTEXTUL COMPETENȚELOR

Svetlana NASTAS, Alionușca ISAC

Institutul de Științe ale Educației

În articol sunt puse în evidență unele aspecte ale evaluării rezultatului școlar în învățământul preuniversitar vizualizate din perspectiva cadrului didactic căruia i se solicită abilități de evaluator. Sunt enunțate impedimentele cu care se confruntă un profesor evaluator în clasa de elevi și se propun soluții sintetizate în direcții orientative: dezvoltarea și alegerea metodelor de evaluare; colectarea informației de evaluare; notarea performanțelor obținute de elevi; rezumarea și interpretarea rezultatelor; raportarea constatării rezultatelor de evaluare. O asemenea abordare vine în sprijinul unui învățământ eficient și de calitate în vederea realizării competențelor.

**Cuvinte-cheie:** evaluarea competențelor, evaluarea rezultatului școlar, metode de evaluare.

### RÉPÈRES THÉORIQUES ET MÉTODOLOGIQUES POUR LE PROFESSEUR ÉVALUATEUR PAR APPROCHE DES COMPÉTENCES

Cet article vise les aspects de l'évaluation des apprentissages (résultat scolaire) dans l'enseignement préuniversitaire par rapport au cadre didactique qui doit y prouver des aptitudes d'évaluateur. Il contient des balises sur les situations d'apprentissage et d'évaluation, il présente également des solutions synthétisées dans des directions orientatives: développement et sélection des méthodes d'évaluation, recueille des informations, appréciation des performances obtenues par les élèves, résumé et interprétation des résultats, présentation des réalisations constatés comme résultat de l'évaluation. Ce traitement du problème vient dans le support d'un enseignement efficace et qualitatif par approche des compétences.

**Mots clé:** évaluation des compétences, évaluation des apprentissages (résultat scolaire), méthodes d'évaluation.

Suntem conștienți de faptul că evoluția procesului educațional este raportat la rezultatul școlar, la evaluare, care devine o adevărată povară pentru elevi: tensiunea anterioară unei evaluări (evaluare sumativă, teză, examen etc.), stresul în derularea evaluării propriu-zise (oral/scrise), repercusiunile în timp asupra subiecților supuși evaluării. Toate acestea sunt premise ce ne distanțiază evident de procesul evaluării – „sărbătoare a achizițiilor, satisfacerea unui câștig, devenind un proces stresant, cu vădit caracter de mutilare a tinerilor” [4, p.40]. Inițiat de realitatea teoretică/aplicativă a procesului de evaluare în învățământul preuniversitar, dar și a direcțiilor de cercetare, ne-am axat investigația pe *simptomele de evitat*, enunțate de C.Cucoș, care își centrează atenția asupra evaluatorului – profesorul. Decupate rezumativ, acestea presupun:

- *Profesorul dornic de penalizare* transformă evaluarea în prilej de etalare a propriei științe, puteri sau personalități. Scopul cadrului didactic în procesul evaluării este de a demonstra discipolilor că aceștia nu cunosc nimic sau că cunosc foarte puțin. Acumularea de note depășește granițele evaluării inițiale, continue, sumative, devenind un paradox. Indicele temporal – se acordă note când elevii nu știu, respectiv „se evaluează neștiința, nu știința”.

- *Profesorul preocupat de măsurarea cu exactitate* este prins în capcana obiectivității exagerate care devine la fel de dăunătoare ca și relativismul subiectiv. Ținta unui asemenea profesor este competența (cunoștințe, comportamente, atitudini) tratată asemenea unor obiecte, determinate exact. Experiența confirmă existența conduitelor manifestate de elevi care nu se adaptează metodelor standardizării, cu atât mai mult că evaluarea orientată spre formarea și dezvoltarea de competențe presupune calitate și nu cantitate, iar a ține cu tot dinadinsul să fii obiectiv în evaluarea unei opinii, interpretări sau atitudini este absurd. Evaluăm doar ceea ce elevul ne demonstrează acum, dar și posibilitățile de realizare în perspectivă. Ne sprijinim în prezent, dar stăm cu fața către viitor. Or, „speranța nu poate fi măsurată, cipofilată, indusă, proiectată”.

- *Profesorul ce tinde cu desăvârșire spre instrumentalizarea evaluării* este copleșit de tehnici în favoarea altor elemente ale evaluării, iar scopul ține de instrument, de acuratețea lui, transferând unele responsabilități evaluative către niște unelte. De aici promovarea pe piață a instrumentelor exacte: teste standardizate, probe docimologice, programe de evaluare pe calculator etc. și uităm că „evaluăm nu inginerește, ci omenește”.

• *Profesorul ce transformă evaluarea într-un component semnificativ de management al clasei*, un mijloc de menținere a ordinii/constrângerea elevilor la nivel comportamental. Scopul unei asemenea evaluări este de a inspira frică și teamă, autoritate. Prin urmare, ajungem să depreciez semnificația evaluării, devenind un abuz, o armă în mâna unui profesor lipsit de personalitate, individualitate.

• *Profesorul axat pe formularea deciziilor evaluării în baza comparațiilor*. În contextul acestor devieri, care prin funcționalitatea lor nu permit conexiunile inverse, e de remarcat că depășirea lor ar bloca trasarea vectorului învățământului autentic, fundamentat pe o evaluare subtilă, motivantă, fără stres, contribuabilă prin instruirea unei bucurii a cunoașterii, pentru că „*evaluăm nu comparând, ci edificând*”.

Sintetizând, putem confirma că ruperea firului conexional în procesul evaluativ între profesor și elev este un indice semnificativ al prăbușirii/regresului evaluării, care produce disonanțe în lanț. În acest sens, în baza cadrului conceptual prevăzut de *Standardele de competență* (2010), de *Curriculumul național* (2010) la disciplina școlară, dar și de studiile în domeniu [7], ne-am organizat în jurul valorificării a cinci aspecte legate între ele, care au un rol determinativ pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar aflate în ipostaza evaluatorului:

*I. Dezvoltarea și alegerea metodelor de evaluare*

*II. Colectarea informației de evaluare*

*III. Notarea performanțelor obținute de elevi (Determinarea performanțelor elevilor, judecând și punctând)*

*IV. Rezumarea și interpretarea rezultatelor*

*V. Raportarea constatării rezultatelor de evaluare.*

**I. Dezvoltarea și alegerea metodelor de evaluare.** (*Metodele de evaluare trebuie să fie compatibile și adecvate scopului și contextului de evaluare.*)

Metodele de evaluare reprezintă un concept-cheie asupra căruia se insistă pentru a cuprinde totalitatea informațiilor colectate de la elevi despre progresul lor în vederea formării/dezvoltării de competențe (cunoștințe, abilități, atitudini sau comportamente), fără determinarea unor limite restrictive. E de remarcat că în literatura de specialitate [3,5,8,9] mai multe etichetări au fost utilizate pentru a descrie evaluarea rezultatelor școlare, cele mai frecvente fiind „evaluarea directă”, „evaluarea autentică”, „evaluarea performanței” și „evaluarea alternativă”, care ghidează spre edificarea metodei/metodelor de evaluare compatibile și adecvate contextului, dar și spre racordarea la următoarele condiții:

- Metodele de evaluare ar trebui să fie dezvoltate sau alese, astfel încât concluziile trasate cu privire la competențele (cunoștințe, deprinderi, atitudini, comportamente) deținute de către fiecare elev să fie valide (semnificative) și nu deschise interpretărilor greșite, eronate.
- Metodele de evaluare ar trebui să fie, în mod clar, legate de scopurile și obiectivele de instruire, compatibile cu abordările de instruire utilizate.
- La alegerea metodelor de evaluare trebuie să se ia în considerare consecințele deciziilor care urmează să fie întreprinse în funcție de informațiile obținute.
- În vederea asigurării corespunderii și consecvenței indicilor de performanță ale elevilor este recomandabilă aplicarea la clasă a cel puțin două metode de evaluare.
- Metodele de evaluare ar trebui să fie adaptate la mediu și la experiențele anterioare ale elevilor. Factorii luați în considerație: cultural, etnic, lingvistic, sex, construcții de interes, profil, mediu socioeconomic defavorizat, nevoi speciale etc.
- Conținutul și limbajul care ar fi, în general, considerate ca sensibile, sexiste sau ofensatoare trebuie evitate.

Metodologia evaluării cuprinde mai multe metode care pot fi clasate din perspectiva diverselor criterii, concentrate în Figura 1.



Fig.1. Clasificarea metodelor de evaluare după I.T. Radu [8, p.169-170].

**II. Colectarea informației de evaluare.** (Pentru elevi ar trebui să se prevadă oportunități suficiente pentru a-și demonstra competențele.)

- Elevii trebuie să cunoască în prealabil scopul colectării informației și modul în care aceste informații vor fi utilizate/folosite.
- O procedură de evaluare ar trebui să fie utilizată în condiții adecvate pentru scopul și forma stabilită. Pentru a amplifica validitatea și coerența datelor și informațiilor colectate ar trebui să fie prevăzute condiții optime pentru elevi, cum ar fi: lumină și ventilație adecvată, temperatura camerei, confortabilitate etc.; adecvarea lucrurilor spațiale, asigurarea cu materialele necesare, precum și determinarea limitelor de timp corespunzătoare cu scopul și forma de evaluare.
- În evaluările care implică observații, liste de verificare sau scale/bareme de rating numărul de caracteristici care urmează să fie evaluate la un moment dat ar trebui să fie suficient de mic și concret descris, astfel încât observațiile să fie făcute cu precizie (gestionarea componentelor evaluate).

- Instrucțiunile furnizate elevilor trebuie să fie clare, complete și adecvate pentru capacitatea de vârstă și nivelul/profilul de clasă al elevilor.
- În evaluările care implică itemi de selecție (de exemplu, adevărat/fals, mai multe variante), de ghidare profesorul ar trebui să încurajeze elevii să completeze integral, fără amenințare, pedeapsă/penalizare.
- Interacțiunea cu elevii în procesul de colectare a informației de evaluare ar trebui să fie coerentă și echitabilă.
- Circumstanțele neprevăzute care interferează cu colectarea informațiilor de evaluare ar trebui să fie remarcate și înregistrate.
- O politică scrisă ar trebui să ghideze deciziile referitoare la utilizarea procedurilor alternative de colectare a informațiilor privind evaluarea de la elevii cu nevoi speciale, care nu sunt capabili să răspundă unei metode de evaluare.

### III. Notarea (judecarea și punctarea) performanțelor obținute de elevi. (*Procedurile de judecare/notare a performanței elevilor este racordată metodelor de evaluare și se aplică în mod consecvent și monitorizat.*)

- Anterior selectării și aplicării unei metode de evaluare este pregătită o procedură de notare care ar ghida procesul de a judeca calitatea unui produs/permanță.
- Anterior aplicării metodelor de evaluare în clasă, elevii trebuie să cunoască: ce informație va fi supusă notării (produsul) și modul în care informațiile oferite vor fi notate (procesul).
- Trebuie întreprinse toate măsurile pentru a se asigura că rezultatele nu sunt influențate de factori care nu sunt relevanți, reglementați în scopul evaluării.
- Comentariile formate de profesor, ca parte din punctaj, ar trebui să se bazeze pe răspunsurile elevilor (concretizate, individualizate) și expuse într-un mod explicit, cu deschideri aplicative. Feedback-ul ar trebui să se bazeze pe dovezi pertinente pentru învățare.
- Orice modificare efectuată în timpul notării ar trebui să se bazeze pe o problemă demonstrabilă de la procedura de punctare inițială. (Anticiparea completă a răspunsurilor furnizate de elevi este o sarcină dificilă pentru multe forme de evaluare. Există întotdeauna pericolul ca răspunsurile neprevăzute sau incidente, care sunt relevante pentru scopul evaluării, pot fi trecute cu vederea. Prin urmare, notarea ar trebui să fie monitorizată continuu și deschisă pentru răspunsurile neanticipate, care ar trebui să fie luate în considerare în mod corespunzător.)
- Un proces de recurs ar trebui să fie la dispoziția elevilor de la începutul fiecărui an școlar/semestru care ar facilita contestarea unui rezultat.
- Situații pot apărea în cazul în care un elev consideră că un rezultat incorect reflectă nivelul său de performanță. (O procedură prin care elevii pot contesta o astfel de situație ar trebui să fie dezvoltată și adusă la cunoștința tuturor. Această procedură ar putea include, de exemplu, verificarea în plus sau implicarea unei alte persoane calificate.)

Forma principală prin care se realizează măsurarea în gimnaziu și liceu este nota. Prin notă vom înțelege o apreciere sintetică ce traduce evaluarea unei performanțe în domeniul învățământului [8,9], care sumează o varietate de rezultate într-o singură cifră. Respectiv, notarea este modalitatea principală de exprimare cantitativă a performanței. După cum remarcă I.T. Radu, experiența de notare utilizată în diferite țări prezintă avantaje și neajunsuri. Sistemul de notare este determinat la nivel național, dar la îndemâna cadrului didactic este adoptarea unui barem de notare.

### IV. Rezumarea și interpretarea rezultatelor. (*Procedurile de rezumare și interpretare a rezultatelor evaluării ar trebui să furnizeze informații și reprezentări clare și exacte cu referire la performanța elevilor în raport cu obiectivele și obiectul pentru perioada de raportare.*)

- Procedurile pentru rezumarea și interpretarea rezultatelor ce vizează o perioadă concretă de raportare ar trebui să fie ghidate de politică scrisă. Fiind interpretate, comentariile și calificativele rezumative servesc o varietate de funcții: să informeze despre progresele elevilor părinții, profesorii, consilierii, managerii instituțiilor școlare etc.; să ghideze învățarea în continuare; să identifice elevii care solicită atenție specială; să ajute elevii să-și dezvolte planuri de viitor.
- Modul în care sunt formulate și interpretate comentariile și calificativele rezumative ar trebui să fie aduse la cunoștința elevilor, părinților/tutorilor. Aceștia au dreptul de a ști cum sunt rezumate și interpretate performanțele copiilor, care prin constatări pot demara revizuirea completă a procedurilor de evaluare.

- În vederea inițierii unui demers proiectiv al evaluărilor la clasă, comentariile rezumative, derivate din rezultatele individuale ale elevilor, ar trebui să fie descrise suficient de detaliat și clar (în corespundere cu tipologia evaluărilor).
- Combinarea tipurilor diferite de rezultate într-o sinteză unică solicită multă precauție, în măsura în care este posibil a se recurge la anumite clasificări.
- Comentariile și calificativele rezumative ar trebui să se bazeze cu precădere pe rezultatele evaluărilor ce asigură prelevarea de probe adecvate ale rezultatelor învățării (în accepție largă). Rezumarea unei performanțe se bazează pe evaluări multiple (rezultatele unei evaluări nu poate reprezenta performanțele elevului).
- Rezultatele utilizate pentru a produce comentarii de sinteză ar trebui să fie combinate într-un mod ce garantează faptul că fiecare rezultat beneficiază de accente prestabilite.
- Baza de interpretare a produselor evaluate trebuie să fie justificată. Deciziile trebuie să fie racordate cadrului de referință utilizat pentru interpretare și comentare, care ar trebui să fie în acord cu standardele.
- Interpretarea rezultatelor de evaluare ar trebui să ia în considerare și să țină seama de mediul de dezvoltare și de experiențele de învățare ale elevilor.
- Rezultatele de evaluare care vor fi formulate în comentarii și calificative de sinteză ar trebui să fie stocate într-un mod ce să asigure acuratețea acestora la momentul în care sunt prezentate și interpretate.
- Interpretarea rezultatelor de evaluare ar trebui să se facă ținându-se seama de limitări în metodele de evaluare utilizate, de problemele întâmpinate în colectarea de informații și de emitere a deciziei sau de notare, dar și de restricțiile utilizate în interpretare.

**V. Raportarea constatării rezultatelor de evaluare/performanțelor.** (*Rapoartele de evaluare trebuie să fie clare, exacte și cu o valoare practică pentru audiența (subiecții) căreia sunt destinate.*)

- Sistemul de raportare pentru o instituție de învățământ ar trebui să fie ghidat de o politică scrisă. Elementele ce necesită a fi luate în considerare includ aspecte cum ar fi: subiecții, mediul, formatul, conținutul, nivelul de detaliere, frecvența, termenele, precum și confidențialitatea.
- Rapoartele de evaluare (scrise și orale) ar trebui să conțină o descriere a scopurilor și obiectivelor de instruire la care se referă (derivate din standarde → competențe).
- Rapoartele de evaluare ar trebui să fie complete (descriind punctele forte și punctele slabe ale elevilor), astfel încât punctele forte pot fi construite și pe domeniile problematice. Enunțarea punctelor forte și a punctelor slabe ale elevului ajută la reducerea erorilor sistemice și este esențială pentru stimularea și consolidarea performanțelor.
- Sistemul de raportare (prezentarea rapoartelor de evaluare) ar trebui să prevadă conferințe între profesori și părinți/tutori (elevii pot să participe la aceste conferințe, dacă e necesar).
- Un proces de recurs ar trebui să fie descris pentru elevi și părinți/tutori de la începutul fiecărui an școlar/semestru sau curs de instruire pe care îl pot folosi pentru a contesta un raport.
- Accesul la informațiile de evaluare ar trebui să fie reglementat printr-o politică scrisă, care este în concordanță cu legile în vigoare și cu principiile de bază ale echității și ale drepturilor omului.
- Transferul de informații de evaluare de la o școală la alta ar trebui să fie ghidat de o politică scrisă cu prevederi stricte pentru a asigura păstrarea confidențialității.

Raportarea constatării rezultatelor de evaluare/performanțelor vizează o problemă sensibilă a societății școlare – comunicarea școală-familie. Orice evaluare sumează rolul și implicația atât a profesorului, elevului, cât și a părinților/familiei. Din perspectiva subiectului abordat, interesul nostru se pretează comunicării în contextul evaluării rezultatelor școlare, care este dependent de mai mulți factori:

- unul dintre punctele-cheie ale dialogului pozitiv și util este recunoașterea din start a diversității de opinie a membrilor;
- evaluarea implică feedback-ul, documentare, confirmare/condamnare și control;
- multiplele forme de evaluare au misiunea de a oferi elevilor/cadrului didactic/familiei cele mai bune rezultate prin documentare, feedback etc. despre: procesul de învățare; nivelul atins de elev în activitatea școlară; dezvoltarea clasei academice și sociale.

Rezultatele oricărui demers evaluativ trebuie să fie înregistrate într-o formă relevantă, în corespundere cu standardele de competență, competența specifică, subcompetența/elementele de competență, obiectivele evaluării [1]. Înregistrarea se poate concretiza în completarea unor fișe, documente rubricate, rapoarte care

detaliază obiectivele într-un mod discursiv, etapele, datele parțiale și concluziile evaluării. După P. Lisievici, comunicarea informației este obligatorie în scopul asigurării unei evaluări transparente: „Prin intermediul concluziilor formulate în itinerariul evaluativ se evită manipularea datelor de evaluare în scopuri ilicite, diferite de cele inițiale” [5, p.15]. O componentă de relaționare profesor-elev-părinte este comunicarea rezultatelor evaluării la un anumit interval de timp. E de remarcat că practica învățământului din Moldova formulează următoarele circumstanțe de comunicare a evaluării rezultatului școlar părinților (în cazul părinților angajați în țară)/familiei:

- notele, însemnările în agenda elevului (săptămânal);
- ședințele cu părinții (conform planului de desfășurare a activității cu părinții în calitate de diriginte: 4-6 ședințe anual; profesorul de disciplină poate fi invitat la una din ședințe);
- discuții individuale la solicitarea profesorului/părintelui cu referire la rezultatele nesatisfăcătoare.

Spre regret, situația socioeconomică din Moldova determină oamenii să-și câștige existența în alte țări și, în acest caz, comunicarea rezultatelor școlare este furnizată, de cele mai multe ori, chiar de copil. În această situație părintele este decupat de evaluarea rezultatului școlar, fiind un beneficiar al unei comunicări filtrate de copil.

Indiferent de situații, în literatura de specialitate se reclamă următoarele elemente considerate unelte de comunicare în evaluarea rezultatului școlar [2, p.84]:

- forma și frecvența de comunicare;
- conținutul buletinului informativ și al bilanțului procesului de învățare (procesul de evaluare);
- calitatea informației furnizate părinților;
- calitatea informației pentru elevi;
- contextul aplicativ pentru cadrul didactic;
- utilitatea pentru alte organisme (instituție, minister etc.).

Pe de altă parte, evaluarea, în ultimele decenii, și-a îmbogățit considerabil arsenalul strategic, atât din punct de vedere teoretic, cât și aplicativ, oferind deschideri de intervenție a părintelui (în calitate de martor, dar și de participant) în activitatea evaluativă a elevului:

- portofoliul (prezentarea portofoliului de evaluare);
- proiectul (individual/de grup);
- fișe de lucru (activitatea de zi cu zi) etc.

Analiza surselor [2,6], activitatea practică în învățământul preuniversitar din Moldova ne-a permis să summatizăm următoarele forme de *Comunicare a rezultatului școlar*: datele înregistrate cu referire la procesul de învățare/evaluare; „Jurnalul de bord”/ Jurnalul de parcurs al elevului; Fișa de sintetă/de totalizare; Buletinul etc.

Generalizând, putem constata sensibilitatea domeniului evaluării în învățământul preuniversitar din Moldova și impedimentele cu care se confruntă cadrele didactice. Modernizarea și optimizarea învățământului, cerințele societății înaintea profesorului (specialist în disciplina de studiu, manager/diriginte, strateg) o abordare responsabilă vizavi de evaluare, o pregătire calificată în domeniu care să-i confirme statutul de profesor evaluator. Direcțiile enunțate: *dezvoltarea și alegerea metodelor de evaluare; colectarea informației de evaluare; notarea performanțelor obținute de elevi; rezumarea și interpretarea rezultatelor; raportarea constatării rezultatelor de evaluare* sunt opțiuni edificatoare.

#### Bibliografie:

1. BUCUN, N., POGOLȘA, L. (coord.) *Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale*. Chișinău: Print-Caro, 2010. 272 p. ISBN 978-9975-4159-2-7
2. *Cadre de référence: L'Évaluation des apprentissages au secondaire* Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation. 2003. 124 p. [Accesat 12.03.2013] Disponibil: [http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/de/pdf/cadreseconnaire\\_prelim.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/de/pdf/cadreseconnaire_prelim.pdf)
3. CRISTEA, S. *Studii de pedagogie generală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009. 308 p. ISBN 978-973-30-2450-7.
4. CUCOȘ, C. *Educația: iubire, edificare, desăvârșire*. Iași: Polirom, 2008. 222 p. ISBN 978-973-46-1038-9
5. LISEVICI, P. *Evaluarea în învățământ: teorie, practică, instrumente*. București: Aramis Print, 2002, 304 p. ISBN 973-8294-63-0
6. *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, 2003. 68 p.

7. *Principles for Fair Student Assessment Practices for Education in Canada*. [Accesat 10.09.2012]. Disponibil: [http://www2.education.ualberta.ca/educ/psych/crame/files/eng\\_prin.pdf](http://www2.education.ualberta.ca/educ/psych/crame/files/eng_prin.pdf)
8. RADU, I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. Ed. a IV-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 288 p. ISBN 978-973-30-2354-8
9. RAILEANU A. (coord.). *Sistemul de evaluare în învățământul preuniversitar din Republica Moldova*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2006. 344 p. ISBN 978-9975-9950-6-1

*Prezentat la 30.04.2013*

## COLABORAREA ȘCOALĂ-FAMILIE ÎN EDUCAȚIA LITERAR-ARTISTICĂ A ELEVILOR MICI

Ludmila SAMANATI

Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu” din Chișinău

În articol este abordată problema privind colaborarea școlii cu familia în vederea educației literar-artistice a elevilor mici. În baza unui sondaj efectuat de autor a fost evidențiată starea de fapt în realizarea parteneriatului instituției de învățământ cu părinții. Rezultatele sondajului au demonstrat necesitatea revederii și restructurării atitudinii adulților față de procesul de educație literar-artistică a copiilor. Ca rezultat al sondajului a fost alcătuită *Harta rețelei educației literar-artistice* care se propune ca model pentru cadrele didactice preocupate de educația și instruirea în clasele primare.

**Cuvinte-cheie:** educație literar-artistică, parteneriat, colaborare, sondaj, comunitate, elev, chestionar, evaluare.

### THE COOPERATION FAMILY-SCHOOL IN THE LITERARY-ARTISTIC EDUCATION OF YOUNG PUPILS

The article deals with the issue of school collaboration with family for literary-artistic education of young pupils. The author has conducted a poll which highlighted the state of achievement of the partnership of the institution of education with parents. The analysis of the results of the poll has demonstrated the necessity of reviewing and restructuring the grown-ups' attitude towards the literary-artistic education of children. As a result of the poll carried out, was made a *Map of the literary and artistic education network* which is proposed as a model for educators concerned with education and training in the primary school.

**Keywords:** literary-artistic education, partnership, collaboration, poll, community, pupil, questionnaire, evaluation.

În procesul educativ-instructiv din școala primară o atenție deosebită trebuie să se acorde procesului de educație literar-artistică a copiilor. Obiectivul major al acestui proces este socializarea treptată a copilului și pregătirea lui pentru viață și instruire. Relația învățător-elev-părinte cere o colaborare sistematică a mai multor instituții de stat, rolul primordial revenind familiei, grădiniței de copii și școlii. Formarea competențelor prevăzute de Curriculumul școlar (clasele I-IV) depinde în mare măsură de acțiunile efectuate în comun de aceste instituții. Eforturile scontate depind și de implicarea comunității în care crește și se dezvoltă viitorul cetățean în această activitate.

De menționat însă că în ultimii ani parteneriatul este tot mai fragil: învățătorii vorbesc mai frecvent despre implicarea pasivă a părinților, iar părinții critică școala și situația din învățământul primar. O bună colaborare între familie și școală se poate realiza prin parteneriat. Motivul principal pentru crearea unui astfel de parteneriat este dorința de a ajuta elevii să aibă succes la școală și, mai târziu, în viață. Atunci când părinții, elevii și ceilalți membri ai comunității se consideră unii pe alții parteneri în educație, se creează în jurul elevilor o comunitate de suport care începe să funcționeze. Parteneriatul trebuie văzut ca o componentă esențială în organizarea școlii și a clasei de elevi. El demult nu mai este considerat doar o simplă activitate cu caracter opțional sau o problemă de natura relațiilor publice.

Colaborarea școală-familie nu trebuie să fie exclusiv o inițiativă a școlii, ci ar trebui să fie rezultatul unui acord nescris, în care ambele părți își iau angajamentul de a-și susține eforturile pentru formarea copiilor ca personalități. Cu siguranța, acordul dintre cadrul didactic și părinte trebuie încheiat încă de la intrarea copilului în instituția de învățământ, urmează a fi menținut și dezvoltat pe întreaga perioadă până la terminarea liceului. Cum putem găsi modalități de a implica părinții pe măsură ce copiii lor cresc? Ce ar putea face cadrele didactice?

În cercetarea noastră ne-am axat pe formarea personalității elevului mic prin intermediul literaturii în colaborare cu familia. În procesul cercetării am pornit de la realitatea că în familii nu se insistă în mod deosebit asupra educației literar-artistice (ELA) a copiilor, că nu există o colaborare, în această ordine de idei, între școală și familie. Acest adevăr ne-a determinat să implicăm părinții în experimentul nostru pedagogic. Considerăm că problema educației literar-artistice poate și trebuie să înceapă a fi soluționată de la o vârstă timpurie, când în rezultatul colaborării eficiente a familiei cu instituția preșcolară poate fi pusă o bază temeinică a unei educații literar-artistice efective. Printre elevii din clasa I cu care lucrăm am evidențiat două categorii:



care au frecventat grădinița și s-a lucrat în această direcție, iar a doua – venită din familie. Pentru evidențierea stării de fapt am mai efectuat o testare a copiilor. Concomitent cu probele propuse elevilor, am alcătuit și un chestionar pentru părinți, utilizat cu scopul de a:

- determina gradul de implicare a părinților în educația literar-artistică a copiilor lor;
- determina nivelul la care părinții conștientizează necesitatea educației literar-artistice a copiilor;
- releve atitudinea părinților față de educația literar-artistică în genere;
- stabili în ce măsură familia poate asigura educația literar-artistică a propriilor copii.

Chestionarul respectiv a fost constituit din două părți: prima parte conține șapte întrebări cu caracter închis, iar a doua parte conține șapte întrebări cu caracter deschis. În experiment au fost implicați 30 de părinți ai elevilor din clasa experimentală și 30 de părinți ai elevilor din clasa de control.

Analizând răspunsurile părinților la întrebările din *Partea I a Chestionarului*, am constatat că ei fie nu se implică în ELA a copiilor lor, fie se implică de la caz la caz. Or, majoritatea părinților au ales răspunsurile *nu* și *uneori*.

Rezultatele obținute în urma completării acestui *Chestionar* de către părinți sunt prezentate în tabelul ce urmează.

Tabel

Rezultatele chestionării părinților

Nr. crt.	Întrebarea	Da				Uneori				Nu			
		E.E. (părinți)		E.C. (părinți)		E.E. (părinți)		E.C. (părinți)		E.E. (părinți)		E.C. (părinți)	
		30	%	30	%	30	%	30	%	30	%	30	%
1	Aveți acasă o bibliotecă cu literatură pentru copii?	9	30,0	8	26,6	-	-	-	-	21	70,0	22	73,3
2	Cumpărați cărți copilului dvs?	3	10,0	6	20,0	12	40,0	14	46,6	15	50,0	10	33,3
3	Mergeți împreună la bibliotecă pentru a împrumuta cărți?	2	6,66	4	13,3	5	16,6	7	23,3	23	76,6	19	63,3
4	Reușiți să-i citiți copilului cărți, texte literare?	2	6,66	3	10,0	13	43,3	15	50,0	15	50,0	12	40,0
5	Discutați cu copilul despre cele citite?	3	10,0	5	16,6	7	23,3	8	26,6	20	66,6	17	56,6
6	Priviți împreună emisiunea „Povestea de seară”?	4	13,3	3	10,0	4	13,3	3	10,0	22	73,3	24	80,0
7	Mergeți împreună cu copilul la teatru?	1	3,33	3	10,0	7	23,3	5	16,6	22	73,3	22	73,3

Grafic, rezultatele sunt reflectate în figurile 1 și 2.

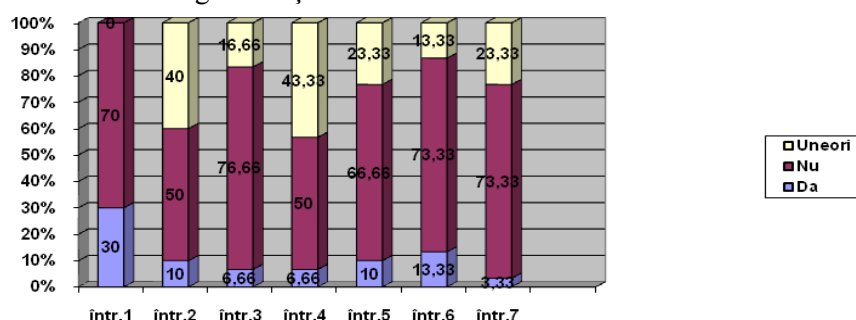


Fig.1. Gradul de implicare a părinților în ELA a copiilor (E.E.)

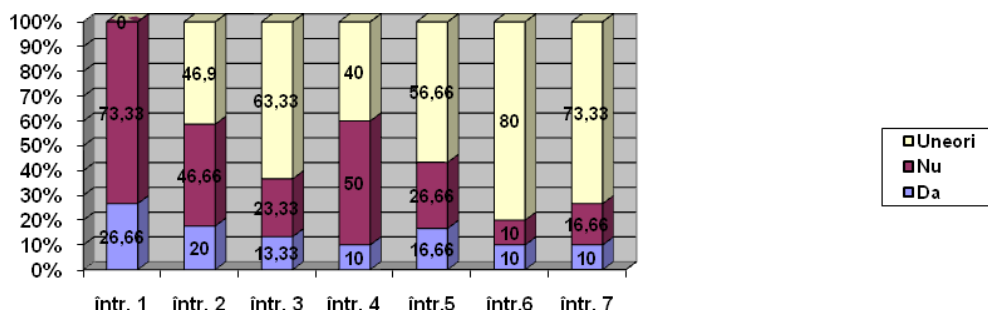


Fig.2. Gradul de implicare a părinților în ELA a copiilor (E.C.)

Pentru a ne convinge de obiectivitatea răspunsurilor la întrebările din *Partea I a Chestionarului*, am propus *Partea a II-a* a lui cu întrebări deschise. Răspunsurile le-am analizat conform numărului de ordine al întrebărilor din chestionar. Așadar:

1. La prima întrebare *Ce i-ați citit ultima dată copilului dvs?* au dat răspuns majoritatea părinților: 23 – E.E. și 18 – E.C. Faptul că într-o bună parte din răspunsuri (13 – E.E. și 6 – E.C.) sunt indicate povești arhicunoscute ca *Scufița Roșie*, *Punguța cu doi bani*, *Capra cu trei iezi*, *Făt-Frumos*, *Povești* ne-a determinat să deducem că ei nu au fost sinceri în cazul răspunsurilor la întrebările din *Partea I a Chestionarului*. Mai mult decât atât, unui anumit număr de părinți (7 – E.E. și 12 – E.C.) le-a fost greu să răspundă la întrebarea respectivă.

2. *Cum alegeți literatura pe care i-o citiți?* Majoritatea părinților (16 – E.E. și 17 – E.C.) au susținut că aleg și citesc cărțile pe care și le doresc copiii. O parte din părinți (8 – E.E. și 9 – E.C.) le citesc cărțile pe care le au acasă, iar o altă parte (4 – E.E. și 2 – E.C.) – cărțile pe care ei singuri le aleg. Câțiva dintre cei chestionați (2 – E.E. și 2 – E.C.) au indicat că le citesc copiilor din cărțile ce le cad întâmplător sub mână.

3. *Ce îi place copilului dvs. să asculte din operele literare?* Conform opiniei părinților, copiilor le place să asculte povești (26 – E.E. și 20 – E.C.), poezii (3 – E.E. și 6 – E.C.), povestiri (0 – E.E. și 4 – E.C.), alte specii literare (1 – E.E. și 0 – E.C.).

4. *Cum repovestește opera literară audiată /citită?* După spusele părinților, cea mai mare parte a elevilor (21 – E.E. și 22 – E.C.) relatează povestea desprinsă din textul audiat cu cuvintele proprii, alții (5 – E.E. și 3 – E.C.) – cu cuvinte și construcții sintactice din text, creativ (3 – E.E. și 3 – E.C.), cu multe inexactități (1 – E.E. și 2 – E.C.).

5. *Ce carte ați cumpărat în ultimul timp pentru copil?* Doar 5 (E.E.) și 3 (E.C.) din toți cei chestionați au putut indica titlurile de cărți pe care le-au procurat pentru copiii lor. Deși majoritatea părinților (14 – E.E. și 19 – E.C.) au afirmat că au cumpărat cărți pentru copiii lor, totuși ei n-au fost în stare să indice titlurile acestora. Un număr nu prea mare din părinți (3 – E.E. și 6 – E.C.) au afirmat că n-au procurat nicio carte. Nu au dat răspuns (8 – E.E. și 2 – E.C.).

6. *Care e durata unei citiri împreună cu copilul dvs.?* Citesc împreună cu copilul până la o jumătate de oră (22 – E.E. și 23 – E.C.), până la o oră (5 – E.E. și 3 – E.C.), mai mult de o oră (3 – E.E. și 4 – E.C.).

7. *Ce spectacol ați vizionat în ultimul timp cu copilul dvs.?* Numai un părinte (3,33%) din E.E. și 2 părinți (6,66%) din E.C. au fost cu copiii la teatru, ei putând să numească denumirea spectacolului. Deși majoritatea părinților (23 – E.E. și 23 – E.C.) au afirmat că au fost cu copiii lor la teatru, totuși ei n-au fost în stare să indice ce anume au privit; 6 părinți din E.E. și 5 din E.C. au afirmat că n-au mers niciodată cu copiii la teatru.

Analiza contrastivă a răspunsurilor la întrebările din ambele părți ale *Chestionarului* ne-a permis să concluzionăm că părinții acordă prea puțină atenție copiilor în ceea ce privește educația lor literar-artistică. Cu toate acestea, am remarcat o tendință pozitivă a părinților de a se implica în diferite activități ale copiilor (frecvențarea bibliotecii, vizionarea spectacolelor, vizitarea saloanelor de carte, muzeelor), de a stabili anumite relații cu școala și, în primul rând, cu învățătoarea. Datele obținute demonstrează și faptul că părinții sunt puțin instruiți în domeniul educației literar-artistice, că e nevoie de un parteneriat între școală și familie, care, la rândul său, ar potența educația literar-artistică a elevilor.

Plecând de la faptul că la etapa actuală comunitatea se implică tot mai mult în procesul de educație, specialiștii în domeniul pedagogiei au preluat sintagma *comunitate educativă* din *sociologia educației familiale*,

care poate fi definită ca un ansamblu de instituții și relații sociale din mediul apropiat familiei și copilului ce participă la educația acestuia [3], colaborând la formarea *rețelelor de cunoaștere și formare*. În legătură cu faptul că aceste rețele participă la formarea și educarea personalității copilului, în psihopedagogie [2] ele sunt definite ca *rețele educative de cunoaștere și formare*.

Dat fiind faptul că educația literar-artistică este parte firească a educației, am alcătuit *Harta rețelei educației literar-artistice* (Fig.3). Această *Hartă* am propus-o părinților pentru analiză în cadrul lectoratelor, insistând ca pe parcursul anului de învățământ ei să conlucreze sistematic cu instituțiile care le pot acorda ajutorul respectiv. Ne-au interesat în special rezultatele obținute de ei. În mod deosebit am pus accentul pe activitățile realizate de familiile vulnerabile.

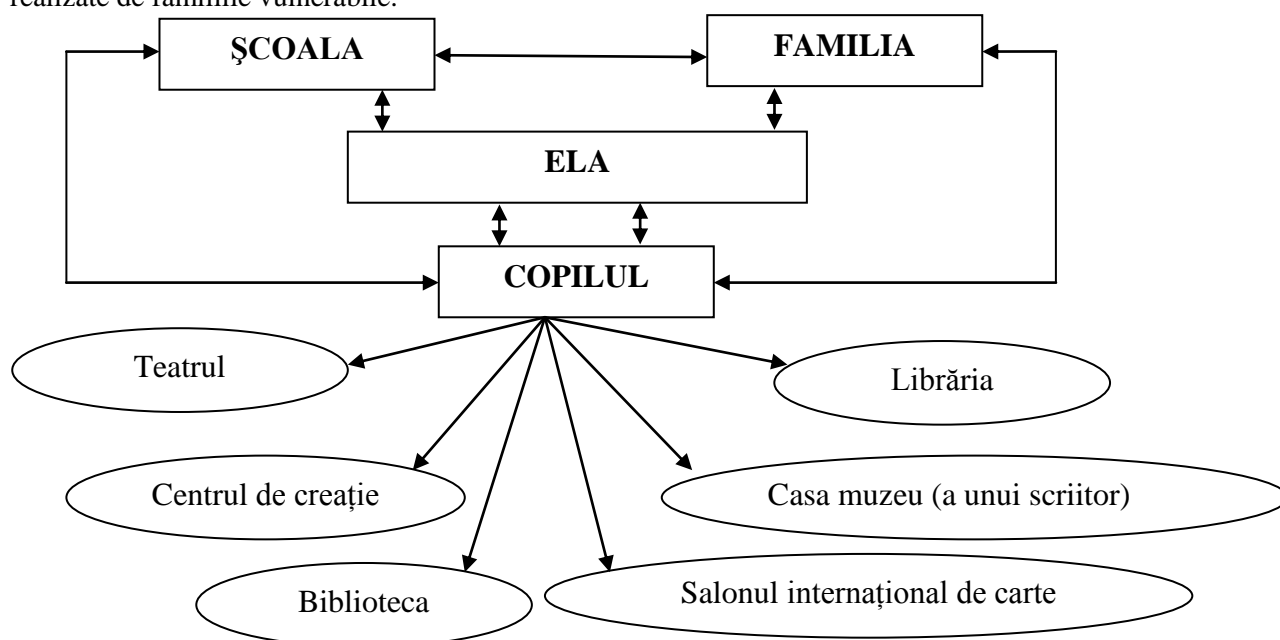


Fig.3. Harta rețelei educației literar-artistice.

Schema în cauză a fost aplicată ca un punct de reper în realizarea ELA a elevilor mici și a familiei în parteneriat cu agenții implicați.

Colaborarea cu familia a reprezentat o condiție importantă pentru a uni eforturile în ELA a copiilor. Potențialul educogen al familiei a fost condiționat de nivelul material și cel cultural, de atmosfera relațională și afectivă în cadrul familiei, de responsabilitatea părinților față de ELA a copiilor.

De aceea, această colaborare a implicat și activități de educare a părinților organizate de noi. În procesul experimentului am recurs la următoarele forme de realizare a parteneriatului dintre școală și familie: *conversațiile* cu părinții pe diferite teme; *consultații individuale* cu privire la cărțile care trebuie citite copiilor și cum trebuie ele citite, la modul de discuție pe marginea acestora; *ungherașul pentru părinți* (sfaturi, articole cu conținut metodic, lista cărților pentru lectură în familie, titlul operei lecturate la moment, câteva întrebări pe marginea textului acesteia etc.), *vizitele în familie* cu scopul de a obține anumite date, informații despre biblioteca elevului, despre condițiile de lucru, despre modul de aranjare a cărților etc. O formă de lucru în parteneriatul școală-familie, destul de eficientă, a constituit-o implicarea părinților în procesul de *colaborare cu biblioteca școlară*.

Familiarizarea părinților cu rolul cărții în viața omului, în genere, și în formarea personalității copilului, în particular, înțelegerea de către ei a necesității de a avea și de a completa biblioteca personală cu literatură potrivit vârstei copilului, clasei, implicarea lor în pregătirea unor serate festive, matinee, concursuri, concerte, vizionarea, în comun cu copilul, a unor emisiuni televizate, a unor spectacole, asistările la lecții, la lansări de carte, expoziții de reviste și cărți pentru copii ori la întâlnirile cu scriitorii pentru copii, lectura unor cărți și discuțiile asupra lor, abonarea la reviste și ziare îndrăgite de copii, procurarea și dăruirea cărților cu orice ocazie, alături de celelalte daruri etc. – toate aceste activități au contribuit la pedagogizarea părinților și, în rezultat, la educația literar-artistică a elevilor.

**Bibliografie:**

1. CEMORTAN, S. *Teoria și metodologia educației verbal-artistice a copiilor*. Chișinău, 2001. 202 p. ISBN 973-9229-23-9
2. CUZNEȚOV, L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: CEP USM, 2008. 624 p. ISBN 978-9975-70-717-6
3. PÎSLARU, V. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău: Museum, 2001. 312 p. ISBN 9975-906-41-9
4. ȘCHIOPU, C. *Metodica predării literaturii române*. Chișinău: Combinatul poligrafic, 2009. 332 p. ISBN 978-9975-901-91-8
5. TELLERI, F. *Pedagogia familiei*. București: EDPRA, 2003. 98 p.

*Prezentat la 13.06.2013*

## PROIECTAREA CURRICULUMULUI DE EDUCAȚIE PENTRU TIMPUL LIBER LA LICEENI

**Veronica CLICHICI**

*Institutul de Științe ale Educației*

În articolul de față este reflectată *proiectarea curriculumului de educație pentru timpul liber la liceenii din cadrul învățământului preuniversitar*. Sunt descrise componentele curriculumului de educație pentru timpul liber din perspectivă axiologică, centrat pe elev. Totodată, implementarea proiectării curriculumului de educație pentru timpul liber, în cadrul experimentului pedagogic, a valorificat *competența de gestionare rațională a timpului liber la liceeni*, prin inițierea unui program complex de activități curriculare realizate la ora de dirigjenție.

**Cuvinte-cheie:** *educație pentru timp liber, curriculum, proiectare, modele, competențe, gestionare rațională a timpului liber, elev, activități, componente curriculare etc.*

### DESIGN LEISURE EDUCATION CURRICULUM HIGH SCHOOL STUDENTS

This article reflects the design of leisure education curriculum to high school students in the pre-university education. Here are described components of leisure education curriculum axiological perspective student centered. However, implementation of curriculum design education leisure in pedagogical experiment has harnessed the power of rational management of leisure at high school, by initiating a complex program curricular of activities carried out at the tutorial.

**Keywords:** *leisure education, curriculum, design, patterns, skills, rational management of leisure, student, activities, curricular components etc.*

Proiectarea de *Curriculum al educației pentru timpul liber* presupune adaptarea și promovarea cunoștințelor, valorilor, atitudinilor și abilităților de dezvoltare personală prin recreeri sociale, fizice, emoționale și intelectuale la diferite niveluri pentru a obține, la dorință, o nouă calitate a vieții prin petrecerea judicioasă a timpului liber – finalitatea cea mai complexă de acoperit în cadrul educației pentru timpul liber.

Realitatea cercetării empirice a acestui subiect denotă că actualmente lipsește o sistematizare în ceea ce privește conceptul de educație pentru timpul liber în școala națională și în societatea postmodernă, iar lipsa unei programe /curriculum la educația pentru timpul liber își lasă amprenta asupra nevoilor reale de formare-dezvoltare a personalității integrale a elevului liceean.

Educația pentru timpul liber este un proces intenționat să faciliteze la maximum bunăstarea timpului liber, după M.J.Leitner și S.F.Leitner. Acești autori afirmă că cursurile de educație pentru timpul liber sunt oferite în cadrul colegiilor, universităților, școlilor elementare și secundare, iar o parte din ele sunt destinate înțelegerii programelor stării de sănătate [12, p.22].

În opinia noastră, ***educația pentru timpul liber reprezintă o acțiune educativă transversală, care poate fi concepută și realizată pe diverse forme și dimensiuni ale activității de formare-dezvoltare integrală a personalității elevului ce vizează formarea-dezvoltarea competenței de gestionare rațională a timpului liber și poate fi transpusă în învățarea pe tot parcursul vieții.***

Proiectarea educației pentru timpul liber a avut drept bază analiza mai multor modele de curriculum centrate pe nevoile elevilor. J.Sellick, cercetător științific de la Universitatea de Stat din California [15], identifică cele mai complete și eficiente ***programe școlare de petrecere a timpului liber pentru elevi***. Aceste modele de programe /curriculum de educație pentru timpul liber au demonstrat un anumit succes în educație pe plan mondial, pe care le prezentăm în continuare:

- Modelul „Time Wise” (*engl.* „timpul înțelept”), elaborat de L.Caldwell din Pennsylvania

Curriculumul „Time Wise” se bazează pe ideea dezvoltării *abilităților de învățare pe tot parcursul vieții pentru petrecerea timpului liber*. În acest sens, tinerii trebuie să-și dezvolte interesele de sănătate și de asumare a responsabilității personale pentru care încorporează experiențele pozitive de agrement în viața lor.

El este structurat în șase lecții bazate pe o varietate de *teorii sociale și psihopedagogice*. Aceste lecții conțin explorarea timpului liber și activitățile de petrecere a timpului liber, importanța motivației pentru combaterea plictiselei și dezvoltarea intereselor prin elaborarea unui plan de acțiune, gestionarea timpului liber pentru echilibrul personal și varietatea divertismentului. Potrivit lui Pesavento (2002), unul dintre aspectele

cele mai promițătoare ale programului „Time Wise” sunt lecțiile familiarizate teoretic în domeniile societății. Unele dintre aceste teorii includ: *motivație intrinsecă, autodeterminare, excitare optimă și constrângerile personale*. Cercetătorul Pesavento consideră că programul „Time Wise” este un program de model, pentru că interacțiunea dintre obiectivele programului și nevoile sociale sunt mai ample pentru petrecerea eficientă a timpului liber, fiind o oportunitate pentru ca elevii să învețe aptitudini din toate domeniile vieții. Programul „Time Wise” este unul dintre programele cele mai recent dezvoltate și pilotate.

- Modelul „Curriculumul de Educație Loisir în Israel”

Acest model este dezvoltat pentru sistemul de învățământ destinat profesorilor și consultanților. Programul conține trei zone de obiective:

a) *cunoștințe, aptitudini de conștientizare și înțelegere;*

b) *comportamentul și obiceiurile;*

c) *atitudini orientate spre valoare și emoții*. Aceste obiective au fost dezvoltate prin utilizarea recreerii ca un mijloc de învățare, prin studierea timpului liber, ca subiect individual, și reflectă ideile, conceptele de educație pentru timpul liber și în alte discipline școlare.

- Modelul „Școală-comunitate pentru organizarea timpului liber”

Oferă elevilor cu nevoi speciale posibilitatea de a-și dezvolta capacitatea de a fi autonomi în timpul lor liber, acasă, la școală și în comunitate.

Unul din programele acestui model se bazează pe zece module, printre care: *conștiința de sine în timpul liber, resurse de conștientizare în comunitate, accesarea oportunității de petrecere a timpului liber, conștientizare de acord, precum și conștiința personală și responsabilitatea*. Prin acest program elevii asimilează experiențe în planificare, participări la evaluări și plimbări de acord. Programul este orientat pentru elevii liceeni din clasele învățământului special.

Un alt program de educație pentru timpul liber (din Florida) este oferit vârstelor școlare, liceale și celor din învățământul special. Potrivit cercetătorului Pesavento, curriculumul include șase module de bază în organizarea timpului liber care sunt: *conștiința de sine în timpul liber, conștientizarea posibilităților de petrecere a timpului liber, atitudinile față de petrecerea timpului liber, luarea deciziilor, aptitudinile de interacțiune socială și abilități de activitate de acord*. Potrivit lui J.Mundy (1998), curriculumul respectiv a contribuit la învățarea organizării timpului liber, fiind apreciat mai mult ca **un proces de învățare continuă** decât ca un program educațional unic.

- Modelul lui Bedini și Bullock

Acest model se referă la dezvoltarea programului de educație pentru timpul liber în sistemul de învățământ, care a creat un continuum de servicii privind consumul de timp liber și a determinat o creștere semnificativă a succeselor elevilor de la școala din comunitatea lor. Modelul include *o fundație pentru servicii de organizare rațională a timpului liber, testarea de intervenție ajustată după cum este necesar și etapa de evaluare*. Unul dintre obiectivele acestui program este de a încuraja facilitatorii să culegă cât mai multe informații despre activitatea elevului vorbind cu familia lui. Avantajul este că aceasta ar permite facilitatorului să-și dezvolte obiectivele cele mai complexe și detaliate privind *organizarea rațională a timpului liber* pentru elevi.

- Modelul „Extremele timpului liber”

Spre deosebire de modelul anterior, acest model presupune includerea activă a elevilor cu vârsta de 12 până la 15 ani, inclusiv a elevilor din zonele rurale. A fost aplicat în anii 2000-2003, fiind bazat pe *teoriile învățării sociale*. După S.L.J. Smith, curriculumul conține șase sesiuni, care analizează *efectele studiului de deprinderi de viață, formarea stilului de viață, formarea de competențe în rândul adolescenților din zonele rurale*. Programul facilitează importanța utilizării timpului liber ca factor de prevenire a comportamentelor cu factori de risc. Acesta are potențialul de a reduce comportamentele delictive, cum ar fi utilizarea de alcool, tutun și droguri și de a crește utilizarea optimă a timpului liber pentru activități de acord.

- Modelul „Good Times” (engl. „perioade favorabile”).

Diferă de celelalte modele, deoarece este un program de educație al Centrului de Resurse din Columbia, vizând activități de recreere pentru a fi utilizate de către elevii de gimnaziu și de liceu. Conținutul programului este axat pe următoarele module ale educației pentru timpul liber: *responsabilitatea pentru odihna elevilor; caracterul personal; crearea și gestionarea experienței de acord; abilități de luare a deciziilor și aplicarea lor în planuri de acțiune* [15].

Așadar, opțiunile privind proiectarea unui curriculum de educație pentru timpul liber sunt multiple, aceste modele fiind susceptibile de a fi operate la niveluri de curriculum-nucleu, curriculum la decizia instituției de învățământ sau de curriculum al educației opționale.

În cercetarea noastră *educației pentru timpul liber* îi revine rolul de *disciplină nouă opțională*, prin elaborarea unui *curriculum*, or, „opționalul ca disciplină nouă introduce noi obiecte de studiu, în afara celor prevăzute în trunchiul comun la un anumit profil și specializare, sau teme noi, care nu se regăsesc în programele naționale” [4, p.229] sau a *curriculumului la decizia instituției de învățământ*, care urmărește să coreleze mai bine resursele școlii cu dorințele elevilor, contribuind în final la valorizarea fiecărui liceu, la crearea unei imagini proprii a școlii prin diferențierea ofertei educaționale [4, p.242].

*Curriculumul de educație pentru timpul liber* reprezintă documentul normativ pentru proiectarea și realizarea activităților de redimensionare a valorii de timp liber, în vederea formării la elevi a *competenței de gestionare a timpului liber*.

În accepția sa complexă, *curriculumul de educație pentru timpul liber* este preocupat nu doar de tematici *integralizate*, ci și de modul în care acestea vor fi predate/învățate într-un context axiologic anumit. Cercetările actuale din științele educației, realizate atât pe plan internațional, cât și național, vizează funcționalitatea concepului de *integralizare pedagogică* în contextul modernizării curricula și aprofundarea reformei în educație [1,3,6-8]. *Curriculumul trebuie să reflecte natura timpului liber al societății noastre, să conțină oportunități de învățare privind valorificarea unui optim stil de viață în petrecerea rațională a timpului liber, să ofere celor ce învață posibilitatea de a-și cultiva aptitudini potrivite vocației și opțiunii lor într-un mod plăcut și util în instituția de învățământ*.

*Curriculumul de educație pentru timpul liber* propus în cadrul prezentei cercetări reprezintă *o valoare instrumentar-tehnologică care valorifică acțiunea transversală a competenței de gestionare rațională a timpului liber prin intermediul educației pentru timpul liber și educației integrale centrate pe cel ce învață, realizarea eficientă a activităților timpului liber de către elevi (tineri) și adulți desfășurându-se în cadrul unui mediu democratic educațional*.

Pedagogia postmodernă promovează modelul proiectării curriculare și evidențiază necesitatea integrării educației informale în structura de organizare a conținutului de tip formal, dar și nonformal, în scopul valorificării depline a resurselor personale, informaționale comprimate în experiența de învățare și de viață a elevului care, nemijlocit, include și timpul său liber.

În acest context, *curriculumul de educație pentru timpul liber* a respectat cerințele de elaborare, conform teoriilor curriculumului școlar (S.Cristea, C.Cucoș, Al.Crișan, Vl.Guțu, L.Pogolșa, N.Bucun, L.Cuznețov, Vl.Pâslaru, D.Patrașcu ș.a.).

Din perspectiva paradigmei curriculare centrate pe elev, *proiectarea curriculară* este un construct care presupune un ansamblu unitar de acțiuni și operații de anticipare și pregătire a activității educaționale în toate componentele sale: obiective/competențe, conținuturi, strategii didactice, strategii de evaluare, mijloace și procedee de predare-învățare-evaluare-cercetare [7, p.64].

Structura *curriculumului de educație pentru timpul liber* cuprinde următoarele componente ale curricula modernizată pentru învățământul liceal din Republica Moldova [6,7,9].

- **Preliminarii** – vizează statutul disciplinei de *educație pentru timpul liber* ca oră opțională pentru treapta liceală de învățământ; indică funcția *curriculumului de educație pentru timpul liber* care configurează adevărate oportunități pentru dezvoltarea personală, creativă și chiar profesională a elevilor în cadrul unui modul integrat la ora de dirigenție sau la ora opțională și chiar pentru proiectarea unor activități extracurriculare conform deciziei instituției de învățământ; de asemenea, indică beneficiarul/destinatarul disciplinei opționale de educație pentru timpul liber căruia le este destinat – elevilor și diriginților/formatorilor din instituțiile preuniversitare la treapta liceală, precum și celor universitari antrenați în formarea inițială a pedagogilor.

- **Repere conceptuale privind educația pentru timpul liber** – vizează valoarea concepției didactice a *educației pentru timpul liber* abordată atât în plan internațional, cât și în plan național; definirea disciplinei de educație pentru timpul liber reprezintă una dintre laturile „noilor educații”, valorificată drept acțiune transversală a educației integrale centrate pe cel ce învață. Scopul general al educației pentru timpul liber constă în realizarea eficientă a activităților timpului liber de către elevi (tineri) și adulți prin formarea-dezvoltarea *competenței de gestionare rațională a timpului liber*, desfășurându-se în cadrul unui mediu democratic educațional sub raport economic, familial, sanitar și social. Curriculumul la educația pentru timpul liber este fondat pe **principii generale** (*axiologiei educației, integralității pedagogice, abordării responsabilizării, siste-*

matizării și orientării în divertisment, valorificării particularității lor de vârstă, continuității) și pe **principii specifice** (conștientizării ireversibilității și valorii timpului, a necesității consumării lui eficiente; planificării, organizării și monitorizării timpului în baza unui regim rațional de viață; alternării și îmbinării optime a activităților în cadrul timpului liber; organizării timpului liber al elevului în baza promovării sistematice a valorilor spirituale, morale, psihofizice, intelectuale, estetice, tehnologice; organizării eficiente și interesante a timpului liber în conformitate cu exigențele modului sănătos de viață), adaptate după cercetătoarea L.Cuznețov [5, p.89-90].

De asemenea, reperetele conceptuale ale educației pentru timpul liber prevăd principalele direcții de conceptualizare a competenței de gestionare rațională a timpului liber oferite elevilor în școală/liceu:

- **competențe-cheie/ transversale,**
- **competențele-cheie/transversale pentru treapta liceală de învățământ,**
- **competențe specifice ale disciplinei Educație pentru timpul liber,**
- **conținând și alte prevederi conceptuale.**

Caracterizarea acestor componente curriculare privind taxonomia competențelor educației pentru timpul liber au fost abordate în cercetarea de față. Specificăm doar stabilirea competențelor specifice urmate de elemente de competențe (subcompetențe). Subcompetențele sunt indicate conform resurselor *de formare și evaluare a competenței de gestionare rațională a timpului liber* prin A, B, C, C1:

1. **Competența de informare:** Selectarea și aplicarea achizițiilor unei game de opțiuni disponibile pentru organizarea rațională a timpului liber.

*Elemente de competențe (subcompetențe):*

- 1.A. Formularea judecăților de valoare cu referire la importanța gestionării raționale a timpului liber în viața cotidiană.
- 1.B. Promovarea acțiunilor intra-/interpersonale de utilizare rațională a timpului liber.
- 1.C. Descrierea /aplicarea proiectării individuale de gestionare rațională a timpului liber.
  - 1.C.1. Aprecierea conștientizării/perceperii valorii de timp liber în sistemul de valori personale.
    - 1.1.A. Identificarea modalităților de petrecere a timpului liber, prin prisma domeniilor de interese, a formelor alternative de culturalizare a personalității.
    - 1.1.B. Aplicarea demersurilor de promovare a importanței utilității raționale a timpului liber.
    - 1.1.C. Explorarea oportunităților de alegere a activităților din timpul liber.
      - 1.1.C.1. Cultivarea identității personale, interesului, sentimentului de cultură a timpului liber.

2. **Competența de luare a deciziei:** Proiectarea și valorificarea unui stil optim de viață în petrecerea rațională a timpului liber.

*Elemente de competențe (subcompetențe):*

- 2.A. Stabilirea și organizarea unor mijloace educative de petrecere a timpului liber în context formal, nonformal, informal.
- 2.B. Analiza independentă a valorii de timp liber ca resursă educativă.
- 2.C. Prognozarea eventualelor avantaje și riscuri privind activitățile din timpul liber.
  - 2.C.1. Integrarea atitudinală /motivațională /afectivă în aprecierea timpului liber ca factor de cultură.

3. **Competența de autodezvoltare:** Valorificarea oportunităților de dezvoltare personală prin gestionarea rațională a timpului liber.

*Elemente de competențe (subcompetențe):*

- 3.A. Elaborarea unui proiect de gestionare rațională a timpului liber personal pentru un stil sănătos de viață.
- 3.B. Analiza stilurilor de viață în baza culturii de sănătate și expresivitate în timpul liber.
- 3.C. Planificarea unor acțiuni de gestionare rațională a timpului liber cu destinație pe tot parcursul vieții.
  - 3.C.1. Evaluarea dimensiunii de timp liber în sistemul de valori personale; evaluarea activităților personale și ale colegilor privind petrecerea timpului liber.

- **Repartizarea unităților de conținut pe clase și pe unități de timp** – prevede administrarea orei opționale de educație pentru timpul liber la clasele liceale a X-a – a XI-a; indicarea numărului de unități de conținut pe clase și a numărului de ore pe anul de studii.

- **Subcompetențe, sugestii de conținuturi, activități de învățare și evaluare** – această componentă curriculară reprezintă mijlocul/instrumentariul de formare a competențelor educației pentru timpul liber. În cadrul curriculumului de educație pentru timpul liber sunt propuse patru unități de conținut:



- I. *Timpul liber și valoarea lui;*
- II. *Culturalizarea persoanei prin timpul liber;*
- III. *Stilul meu de viață în timpul liber;*
- IV. *Clepsidra managementului timpului liber.*

Aceste unități de conținut axiologizate sunt axate pe teorii, idei, concepte, noțiuni, principii etc., care sunt dezvoltate prin formularea unor sugestii de conținut /subiecte, teme pentru a facilita înțelegerea, a stimula interesele, a produce satisfacția cunoașterii și folosirii elementelor achiziționate din cadrul activităților ce vizează educația pentru timpul liber.

- **Strategii didactice de predare-învățare-evaluare centrate pe elev** – prevede în curriculumul de educație pentru timpul liber un ansamblu de forme, metode și mijloace tehnice și principiile de utilizare a lor, cu ajutorul cărora se vehiculează conținuturile în vederea atingerii competențelor. Totodată, strategiile didactice centrate pe elev presupun o reconsiderare a implementării eficiente a educației pentru timpul liber în școală/liceu prin organizarea activităților de divertisment și prin orientarea spre formarea competențelor specifice, abordate la nivel de forme ale educației. Ele presupun o soluție a acestei noi provocări a timpului liber în perioada adolescență, demonstrând și eficiența realizării de metode și tehnici de învățare prin cooperare ce pot consolida atitudinile pozitive ale elevului față de învățare, pot îmbunătăți performanțele, rezultatele școlare și stima de sine ale elevilor, oferind promovarea interacțiunii pozitive și sprijinul reciproc între elevi.

**Lista bibliografică** – oferă referințe bibliografice privind studii fundamentale de teorie și metodologie la elaborarea curriculumului de educație pentru timpul liber.

Dezvoltarea curriculumului de educație pentru timpul liber în școală/liceu necesită implicarea „unui program educațional” cu acțiuni dezvoltate pedagogic, conform teoriei de proiectare curriculară concepută de R.W. Taylor [apud 7, p.64].

În acest sens, reprezentăm ce este, după I.Jinga, *proiectarea didactică* – o activitate complexă, un proces de anticipare a ceea ce dorește formatorul /profesorul-diriginte să realizeze împreună cu elevii săi în cadrul unei lecții /activități, sistem de lecții /activități, temă, capitol sau pe parcursul întregului an școlar, pentru realizarea competențelor curriculumului la disciplina pe care o predă [10, p.397].

Elementul central în realizarea *proiectării activității didactice de educație pentru timpul liber* este curriculumul opțional de educație pentru timpul liber centrat pe cel ce învață. Acesta reprezintă un document normativ, care stabilește finalitățile ce sunt necesare de atins.

Susținem opinia cercetătorului S.Negley care afirmă că există două tipuri de educație privind organizarea rațională a timpului liber. Una din ele reprezintă *modelul centrat pe persoană (elev)*; subiectul educației primește ghiduri de învățare a conținutului programului de învățământ. Al doilea este *alternativ*, în programul modelului de conținut al învățământului de petrecere a timpului liber formatorul /profesorul-diriginte nu se bazează pe un curriculum standardizat, ci folosește o programă de învățământ a organizării timpului liber care a fost sau poate fi deja implementată și dezvoltată cu un set de competențe și rezultate educaționale [13].

Din *perspectivă didactică*, proiectarea activității didactice a educației pentru timpul liber este centrată pe activitatea formatorului /profesorului-diriginte, oferind mijloace și forme standardizate de acțiuni în funcție de tipul lecției/ activității, de competențele specifice vizate în curriculumul opțional de educație pentru timpul liber, de strategiile didactice și de evaluare [7, p.64-72].

Proiectarea activității didactice a educației pentru timpul liber presupune următoarele etape de realizare:

- *Lectura /studiul curriculumului opțional de educație pentru timpul liber;*
- *Planificarea calendaristică;*
- *Proiectarea didactică pe unități de învățare (pe module);*
- *Proiectarea didactică a unei unități de învățare (un modul);*
- *Proiectarea unui sistem de lecții /activități educative;*
- *Proiectul pedagogic al lecției /activității educative.*

Astfel, conținutul proiectării unui sistem de lecții /activități educative de educație pentru timpul liber reprezentat prin tematica *integralizată* constituie parte componentă a curriculumului de educație pentru timpul liber.

Procesul instructiv-educativ de educație pentru timpul liber este conceput ca proces managerial. Cercetătorul D.Patrașcu consideră că organizarea procesului instructiv-educativ necesită de la profesor competențe de a realiza procese operaționale specifice procesului managerial [14, p.245].

Elaborarea *proiectului de lecție /activității educative* reprezintă un act de creație didactică, în măsura în care nu se cade în capcana unor formalisme și rigori excesive [2, p.40].

Înainte de a proiecta aceste *lecții /activități educative*, gestionarea timpului devine „cheia de boltă” a activității formatorului de educație pentru timpul liber /profesorului-diriginte care ar trebui să cunoască: cu ce se ocupă elevii săi în timpul liber, gradul de dezvoltare a inteligenței și culturii elevilor, folosindu-se de datele culese din observațiile personale asupra comportării elevilor, de răspunsurile acestora la chestionarele date anterior în clasă, cu scopul de a desprinde felul cum înțeleg/percep aceștia conținutul subiectelor propuse. Aceste competențe profesionale au fost achiziționate de către cadrele didactice în cadrul realizării *trainingului pedagogic „O oră de educație pentru timpul liber în activitatea didactică”*, care a vizat și familiarizarea cadrelor didactice privind proiectarea curriculumului de educație pentru timpul liber la liceeni.

În acest sens, proiectarea didactică a educației pentru timpul liber s-a axat pe abordarea teoriei *constructiviste* [11, 6], deoarece aceasta nu este o teorie a instruirii, predării, ci a cunoașterii și învățării centrate pe elev.

Formarea competenței de gestionare rațională a timpului liber la elevi își are rolul direct în realizarea sarcinilor de învățare în cadrul activităților de educație pentru timpul liber. Acestea se rezolvă prin activarea mecanismelor mentale, prin construirea de alternative în relaționarea lor progresivă în jurul unor noduri informaționale, prin interpretarea lor prin prisma experiențelor directe și a reprezentărilor formate de către elevi, astfel încât construirea înțelegerii și soluționarea sarcinii cognitive se consolidează prin exersare asistată de către formator /profesorul-diriginte ca abilitate, capacitate [9, p.9-11].

În cadrul experimentului pedagogic s-au realizat valori experiențiale ale educației pentru timpul liber în formarea competenței de gestionare rațională a timpului liber la liceeni.

Experimentul pedagogic de constatare a stabilit lipsa unei percepții/conștientizări adecvate a conceptului de educație față de timpul liber, a demonstrat interesul pentru educația pentru timpul liber, necesitatea implementării proiectării *educației pentru timpul liber* în învățământul liceal din Republica Moldova, precum oportunitatea, pentru elevi, a formării competenței de gestionare rațională a timpului liber.

Analiza experimentului pedagogic de formare ne-a permis să valorificăm competența de gestionare rațională a timpului liber la liceeni prin realizarea *lecțiilor/activităților educativ-integrale de educație pentru timpul liber*, proiectate din *curriculumul de educație pentru timpul liber*, în cadrul orei de dirigință. Pentru valorificarea timpului liber al elevului a servit *Programul activităților educative privind educația pentru timpul liber* prezentat în tabelul de mai jos.

Tabelul 1

## Programul activităților educative privind educația pentru timpul liber

<b>I. Dezvoltarea cunoștințelor privind valoarea educației pentru timpul liber într-un context de agrement</b>			
<i>Competențe specifice</i>	<i>Elemente de competențe</i>	<i>Conținuturi/ tematici selectate</i>	<i>Activități de învățare</i>
1	1.A. 1.1.A.	<u>Activitatea 1</u> <b>VALOAREA TIMPULUI MEU LIBER DIN FIECARE ZI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discuție plenară: „Valorile mele”</li> <li>• Harta conceptuală: „Timpul liber al elevului”</li> <li>• Discuție ghidată</li> <li>• Jurnalul reflexiv</li> </ul>
<b>II. Formarea abilităților de organizare a timpului liber</b>			
1	1.1.C. 1.1.B.	<u>Activitatea 2</u> <b>PROACTIVITATEA DE GESTIONARE A TIMPULUI LIBER PERSONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentați expresiile și citatul!</li> <li>• Lucrurile importante / neimportante și urgente / neurgente din timpul liber</li> <li>• Discuția-panel</li> <li>• Jurnalul reflexiv</li> </ul>

<b>III. Autodeterminarea elevului în alegerea personală și liberă a activităților în timpul liber</b>			
1, 2	1.1.C.1. 2.C.	Activitatea 3 <b>RESPONSABILIZAREA ADOLESCENTULUI ÎN PETRECEREA TIMPULUI LIBER</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cunoaște-te pe tine însuși!</li> <li>• Programul săptămânal</li> <li>• Bulgărele de zăpadă</li> <li>• Jurnalul reflexiv</li> </ul>
<b>IV. Formarea aptitudinilor de interacțiune socială în timpul liber</b>			
1, 2	1.1.A. 2.A. 2.C.1.	Activitatea 4 <b>EU, TU ȘI NOI – PRIETENI ÎN PETRECEREA TIMPULUI LIBER</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cercul „Complimentelor”</li> <li>• Masa rotundă</li> <li>• Turul galeriei: „O hartă despre prietenia din TL”</li> <li>• Jurnalul reflexiv</li> </ul>
<b>V. Utilizarea eficientă a resurselor de dezvoltare personală în timpul liber</b>			
2, 3	2.C. 3.B.	Activitatea 5 <b>SĂNĂTATEA – UN DAR DE NEUITAT ÎN TIMPUL MEU LIBER</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Braisntormingul</li> <li>• Mozaic</li> <li>• „Cum să-mi administrez timpul meu în situații de risc?”</li> <li>• Jurnalul reflexiv</li> </ul>
<b>VI. Participarea în activitățile de recreere</b>			
2, 3	2.A. 2.C.1. 3.C.	Activitatea 6 <b>TIMPUL LIBER – ORIZONT CULTURAL AL DEZVOLTĂRII OMULUI PE TOT PARCURSUL VIEȚII</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 x 3 x 3</li> <li>• Mini-prelegerea</li> <li>• GPP</li> <li>• Comentați citatul!</li> <li>• Jurnalul reflexiv</li> </ul>
<b>VII. Dezvoltarea abilităților de luare a deciziei cu privire la petrecerea timpului liber</b>			
2, 3	2.B. 3.A.	Activitatea 7 <b>A FI CONȘTIENT DE TINE ÎN TIMPUL LIBER</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Graffiti</li> <li>• Argumente migratoare</li> <li>• Discuția-panel</li> <li>• Jurnalul reflexiv</li> </ul>
<b>VIII. Autoevaluarea elevului privind nivelul de formare a competenței de gestionare rațională a timpului liber</b>			
1, 2, 3	1.C.1. 2.C.1. 3.C.1.	Activitatea de (auto)evaluare <b>EU ȘI TIMPUL MEU LIBER</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eseu</li> <li>• Metoda de autoevaluare</li> <li>• Discuții libere: concluzii, sugestii</li> </ul>

Nivelul de formare a competenței de gestionare rațională a timpului liber la liceeni a crescut considerabil, grație sistemului de activități de educație pentru timpul liber bine gândite, adecvate interesului elevilor, metodelor și tehnicilor interactive. Totodată, rezultatele implementării proiectării *curriculumului de educație pentru timpul liber* au demonstrat posibilitatea de formare a competenței de gestionare rațională a timpului liber atât prin realizarea activităților educative integrate la *ora de dirigenție*, cât și prin organizarea *trainingului pedagogic de educație pentru timpul liber cu profesorii*, drept sintagmă bidimensională a educației integrale: formală-nonformală-informală cu destinație pe tot parcursul întregii vieți.

Impactul *programului de activități educative privind educația pentru timpul liber* în învățământul liceal a fost valorificat prin stabilirea dinamicii valorilor medii privind necesitatea realizării educației pentru timpul liber în procesul educațional la treapta liceală de învățământ, raportată la eșantionul de 150 elevi: experimental și cel de control. Validarea valorilor experiențiale ale educației pentru timpul liber a demonstrat eficiența formării competenței de gestionare rațională a timpului liber la elevii liceeni participanți în experimentul pedagogic de formare.

Din cele menționate anterior putem releva o diferență certă dintre eșantionul experimental (75 elevi liceeni din clasele a X-XII-cea) și eșantionul de control (75 elevi liceeni din clasele a X-a – a XII-a) în dezvoltarea nivelului de manifestare atitudinală a liceenilor în raport cu conștientizarea valorii de gestionare rațională a timpului liber și necesitatea implementării educației pentru timpul liber în liceu.

Tabelul 2

**Dinamica valorilor medii privind necesitatea implementării educației pentru timpul liber în procesul educațional la treapta liceală de învățământ**

Eșantionul experimental $n_1=75$	In-dicii	Experiment de constatare		Experiment de validare		Semnificația diferențelor	
		Min.-max.	$M\pm m$	Min.-max.	$M\pm m$	Z(t)	p
	A	46 - 67	59,2%±2,7%	64 - 73	70,8%±0,6%	4,1	p<0,001
B	8 - 29	15,7%±2,7%	2 - 11	4,1%±0,6%	4,2	p<0,001	
Eșantionul de control $n_2=75$	In-dicii	Experiment de constatare		Experiment de validare		Semnificația diferențelor	
		Min.-max.	$M\pm m$	Min.-max.	$M\pm m$	Z(t)	p
	A	46 - 68	59,5%±2,9%	48 - 69	61,1%±2,5%	1,6	p<0,05
B	7 - 29	15,4%±2,9%	6 - 27	13,8%±2,5%	1,8	p<0,05	

Importanța implementării educației pentru timpul liber la nivelul de învățământ liceal în formarea competenței de gestionare rațională a timpului liber la liceenii din eșantionul experimental, comparativ cu liceenii din eșantionul de control, indică dinamica valorilor medii. După calculul valorii testului „student”  $Z(t)$  se află numărul gradelor și probabilitatea  $p$ , stabilind gradul de semnificație astfel:

- Eșantionul experimental – (A) diferența este semnificativă  $Z(t) = 4,1$  pentru  $p<0,001$ ; (B) diferența este semnificativă  $Z(t) = 4,2$  pentru  $p<0,001$ , ceea ce reprezintă gradul *foarte semnificativ* al valorilor cercetării validate în experimentul pedagogic.

- Eșantionul de control – (A) diferența este semnificativă  $Z(t) = 1,6$  pentru  $p<0,05$ ; (B) diferența este semnificativă  $Z(t) = 1,8$  pentru  $p<0,05$ , ceea ce reprezintă gradul *semnificativ* al valorilor cercetării validate în experimentul pedagogic.

Analiza rezultatelor experimentului pedagogic vizând *formarea liceenilor* permite să concluzionăm:

1. Proiectarea curriculumului de educație pentru timpul liber valorifică acțiunea transversală a competenței de gestionare rațională a timpului liber la liceeni prin învățarea experiențială.

2. Introducerea în curriculumul de dirigenție a unor module de activități educative privind educația elevilor pentru timpul liber.

3. Inițierea unui program complex de activități curriculare (la ora de dirigenție, la ore opționale) și extra-curriculare cu scopul educației pentru timpul liber a liceenilor și al extinderii interesului și motivației liceenilor, viitori adulți, în promovarea valorii de timp liber pe parcursul întregii vieți.

4. Includerea educației pentru timpul liber ca o componentă obligatorie în curriculumul de formare inițială și dezvoltare profesională a cadrelor didactice.

5. Promovarea valorii competenței elevilor de gestionare rațională a timpului liber în procesul educațional la diferite instituții de învățământ, în parteneriat cu alte instituții de educație complementare.

#### Bibliografie:

1. CALLO, T. *O pedagogie a integralității: Teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p.
2. CALLO, T. (coord.), PANIȘ, A. (coord.), ș.a. *Educația centrată pe elev: Ghid metodologic. Formarea continuă*. Vol.1. Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2010. 171p.
3. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008. 280 p.
4. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ed. a II-a rev. și ad. Iași: Polirom, 2006. 464 p.
5. CUZNEȚOV, L. *Educație prin optim axiologic. Teorie și practică*. Chișinău: S.n., 2010. 159 p.

6. *Educația centrată pe cel ce învață: Ghid metodologic* / aut.: V.Chicu, O.Dandara [et. al.]. USM, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației. Chișinău: CEP USM, 2009. 134 p.
7. GUȚU, VI. (coord.). *Psihopedagogia Centrată pe Copil*. Chișinău: CEP USM, 2008. 175 p.
8. HADÎRCĂ, M. (coord.). *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. Chișinău: IȘE, Print Caro, 2011. 180 p.
9. HADÎRCĂ, M., BOTGROS I. Strategia de monitorizare a curriculumului școlar. În: *Univers Pedagogic*, 2010, nr.1, p.9-16.
10. JINGA, I. (coord.), ISTRATE, E. *Manual de pedagogie*. București: ALL EDUCATIONAL, 2001. 464 p.
11. JOIȚA, E. *Instruirea constructivistă – o alternativă: fundamente, strategii*. București: Aramis, 2006. 318 p.
12. LEITNER, M.J., LEITNER, S.F. *Leisure Enhancement*. 3rd ed. SUA, 2004.
13. NEGLEY, S. *Understanding the value of leisure*. *Wellness Reproductions*, 2002. <http://www.guidancechannel.com/detail.asp?index=877&cat22> (accesat 12.04.2010).
14. PATRAȘCU, D., ROTARU, T. *Cultura managerială a profesorului: Teoria și metodologia formării*. Chișinău: UPS „I.Creangă”, 2006. 296 p.
15. SELICK, J., STENSRUD, C. *Leisure Education Models*. California, 2002. [http://www.cprs.org/membersonly/LeisureEducation\\_Models.doc](http://www.cprs.org/membersonly/LeisureEducation_Models.doc) (accesat 10.02.2010).

Prezentat la 22.05.2013

## SPECIFICUL STUDIERII GRAFICII INGINEREȘTI ÎN DEZVOLTAREA GÂNDIRII CREATIVE

*Angela POPESCU*

*Universitatea Agrară de Stat din Moldova*

În articol se accentuează rolul și importanța studierii Graficii Inginerești în dezvoltarea gândirii creative la studenții facultăților ingineresti. În el este prezentată rezolvarea unor probleme de gândire logică, imaginație spațială, care sunt propuse studenților la lecțiile practice și pentru activitățile individuale. Problema dezvoltării gândirii creative la viitorii ingineri este tratată drept un obiectiv principal în studierea graficii ingineresti.

**Cuvinte-cheie:** *creativitate, grafică inginerescă, geometrie descriptivă, desen tehnic, inginerie, proiectare, discipline grafice.*

### PECULIARITY OF STUDYING GRAPHICS ENGINEERING IN THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE THINKING

This paper emphasizes the role and importance of studying engineering graphics in development of creative thinking of the students of engineering faculties. The solution of some problems of logical thinking, of spatial imagination that is proposed to the students at the practical courses, and for individual activities is presented in it. The problem of development of creative thinking for future engineers is treated as a primary objective in the study of graphics engineering.

**Keywords:** *creativity, graphics engineering, descriptive geometry, technical drawing, engineering, engineering design, graphics disciplines.*

Cercetările privind creativitatea corespund astăzi nu unei simple mode, ci unei necesități sociale, întrucât creativitatea este condiția esențială a progresului cunoașterii în sensul ei activ, de transformare a lumii – în toate domeniile de activitate [4, p.3].

Importantă în acest sens apare tendința permanentă de a descoperi și sesiza creativitatea, de a cunoaște legăturile ei, dar și de a elabora o teorie referitoare la căile prin care poate fi dezvoltată personalitatea creatoare, prin care poate fi amplificat procesul complex al activității creative a personalității.

Actualmente, interesul pentru dezvoltarea personalității creatoare poate fi explicat prin diverși factori obiectivi, dominant dintre aceștia fiind atenția sporită pentru problemele cercetării personalității creatoare. Un alt factor deosebit de important în creativitate este procesul creator propriu-zis, inclusiv interacțiunea proceselor de instruire cu cele de creativitate.

Concomitent se studiază legăturile dezvoltării creativității, metodele și formele procesului de instruire. O serie de cercetări pedagogice abordează aspectul perfecționării procesului de instruire, în special cel privind descoperirea potențialului creativ al personalității.

Creativitatea transpare ca o condiție existențială necesară și, dacă apare ceva nou în societate, se datorează procesului de creație, creativitatea fiind o activitate productivă. În acest sens, creativitatea poate fi definită ca o formă superioară a activității umane.

Or, pentru cercetarea noastră este importantă studierea, determinarea și analiza noțiunilor de bază: creativitate, proces creator, produs creat, personalitate creatoare.

În acest context, o contribuție valoroasă în domeniul pedagogiei și psihologiei privind creativitatea au adus următorii cercetători: R.Arheim, G.Allport, M.Bejat, I.Bontaș, M.Călin, S.Cristea, V.Guțu, M.Carcea, V.Dulgheru, J.Guilford, A.Maslow, I.Moraru, D.Patrașcu, L.Patrașcu, O.Arbutz-Spătaru, G.Popescu, I.Radu, M.Roco, A.Roșca, E.Громов, Н.Калюшина, В.Кузин etc.

Termenul „creativitate” a fost introdus în psihologie acum un secol în urmă pentru a desemna formarea personalității creatoare. În opinia autorilor, creativitatea nu poate fi limitată doar la unele categorii de manifestare a personalității, respectiv la aptitudini (inteligentă), atitudini, dar și la trăsăturile temperamentale, cum ar fi:

- acumularea informației teoretice și practice;
- prelucrarea datelor; selectarea și compararea datelor;
- elaborarea produsului creat.

Astfel, studenții desfășoară o activitate de elaborare și de creare în procesul studierii bazelor proiectării (desenului tehnic, geometriei descriptive, tehnologiilor informaționale specializate etc.) – grafica inginerescă.

Așadar, creativitatea reprezintă o activitate, un proces prin care se pune accentul pe factorii biologici, psihologici, sociali, pe întreaga personalitate a individului, factori implicați în producerea ideilor sau a produselor create.

Creativitatea și creația sunt activități din punct de vedere dinamic, ele se supun procesului creator. Din aceste considerente, ne vom referi în special la procesul creator în domeniul ingineriei.

Definirea creativității este dificilă, cauza fiind complexitatea fenomenului creației și multitudinea de abordări întâlnite în literatura de specialitate, astfel constituindu-se un subiect de cercetare pentru psihologi, pedagogi, psihanalitici, filosofi, sociologi, axiologi, antropologi, lingviști, economiști, fiecare punând accentul pe dimensiuni diferite ale acesteia [6, p.1].

Prin creativitate înțelegem activitatea de transpunere a ideii noi și originale în produsul creator. Procesul de transpunere a ideilor în produsul creator implică mai multe componente, ca: cunoștințe, priceperi, deprinderi, aptitudini, talent, tehnici și procedee specifice fiecărui gen de creație [7, p.90].

În același context, G.Popescu constată că prepararea este dominată de instruire, întrucât actul de creație impune pregătiri de trei tipuri, cu grade de generalitate descrescătoare diferite:

- cultură generală (instruire în inginerie), o experiență deosebită de viață;
- pregătirea generală sau pregătirea de specialitate pentru domeniul respectiv în contextul disciplinelor grafice;
- pentru etapa respectivă în procesul creator sunt adunate toate informațiile referitoare la tema propusă, în perioada respectivă iau naștere ideile noi [2, p.54].

În cazul dat, dezvoltarea gândirii creative la studenții ingineri este axată pe studierea graficii ingineresti (geometrie descriptivă și bazele grafice ale proiectării).

Conchidem, deci, că însușirile specifice personalității creative din domeniul disciplinelor grafice sunt în relație cu aptitudinile specifice creative prin factorii care ridică și dezvoltă nivelul creativ al lucrărilor de creație.

La baza studierii și îndeplinirii desenului necesar în activitatea de proiectare stau cunoștințele în domeniul disciplinelor grafice (perspectiva, geometria descriptivă, desenul tehnic), care au ca scop formarea și dezvoltarea deprinderilor de a reprezenta obiectele spațiale prin imagini plane, și invers – de a imagina obiectele din spațiu prin simpla citire a desenelor, deprindere care conduce la dezvoltarea gândirii creative spațiale „de a vedea în spațiu”, de a efectua operații spațiale, însușire de mare importanță pentru ingineri.

Geometria descriptivă este, prin esență, o știință grafică a cărei menire în învățământul superior tehnic este de a dezvolta capacitatea de intuire a formelor obiectelor, de reprezentare a acestora în planul desenului și de a face legătura în ambele sensuri între obiectul real din spațiu și reprezentarea lui în planul desenului. Construcția reprezentărilor grafice tratate de geometria descriptivă se bazează pe metoda proiecțiilor (centrale și paralele) care derivă din mecanismul vederii umane. Ea este metoda fundamentală ce ne dă posibilitate ca formele spațiale, reprezentând o mulțime de puncte, linii, suprafețe, să fie studiate cu ajutorul imaginilor proiective (proiecțiilor pe unul sau mai multe plane sau suprafețe).

Principalele probleme în studierea geometriei descriptive vizează:

- metodele fundamentale de obținere a imaginilor (proiecții centrale și paralele, proprietățile lor);
- rezolvarea problemelor poziționale și metrice cu ajutorul imaginilor proiective ale figurilor examinate.

Cunoștințele și noțiunile de bază acumulate la lecțiile teoretice de către studenți sunt aplicate cu succes la lecțiile de laborator, rezolvând un șir de probleme la temele anterior menționate. În continuare urmează examinarea unui șir de probleme care contribuie la dezvoltarea creativității, imaginației spațiale, memoriei vizuale, atenției etc.

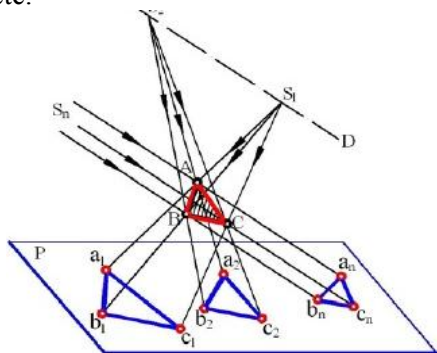


Fig.1. Sistemul de proiecții central și paralele.

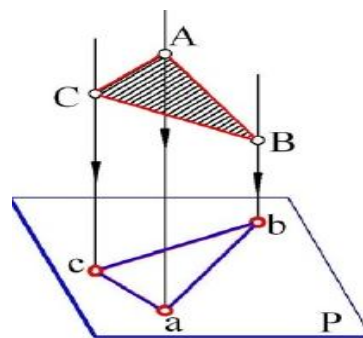


Fig.2. Sistemul de proiecții ortogonal.

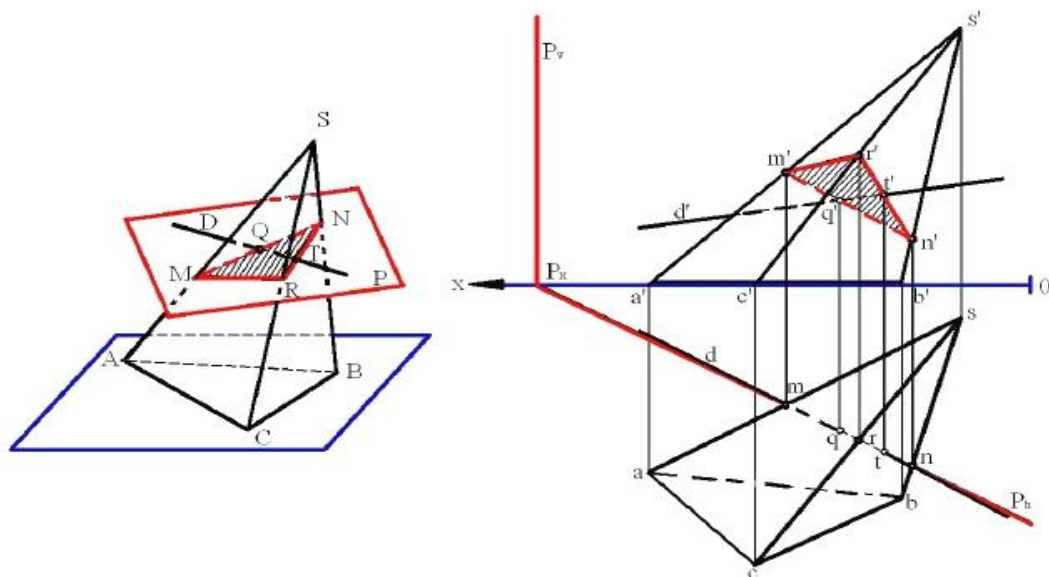


Fig.3. Intersecția unei piramide oblice cu un plan.

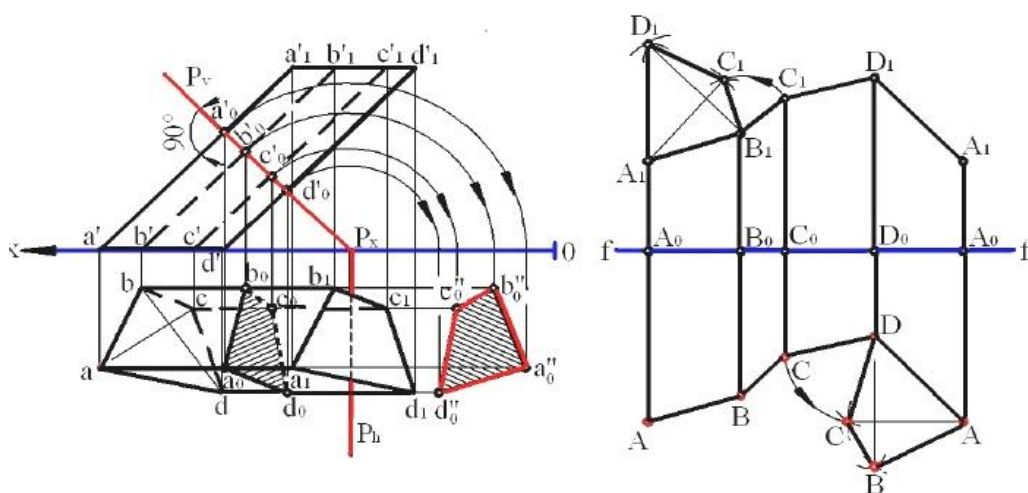


Fig.4. Intersecția unei prisme oblice cu un plan și desfășurata ei.

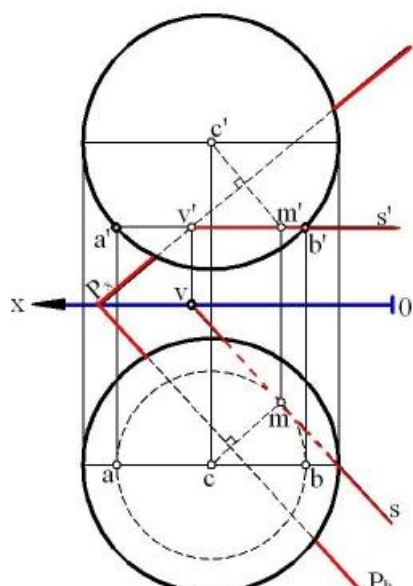


Fig.5. Intersecția sferei cu un plan.

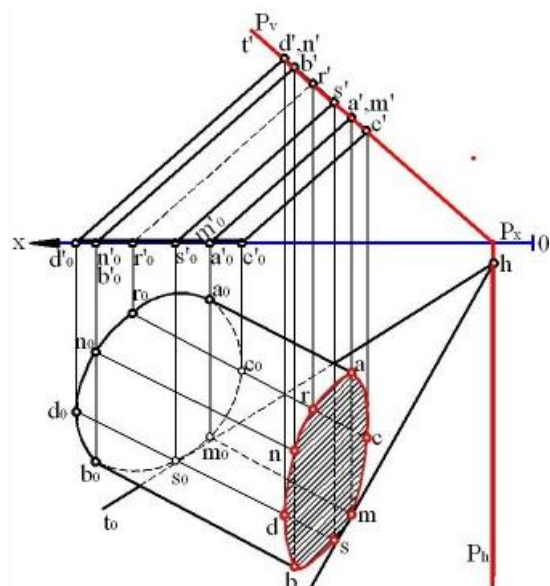


Fig.6. Intersecția unui cilindru oblic cu un plan.



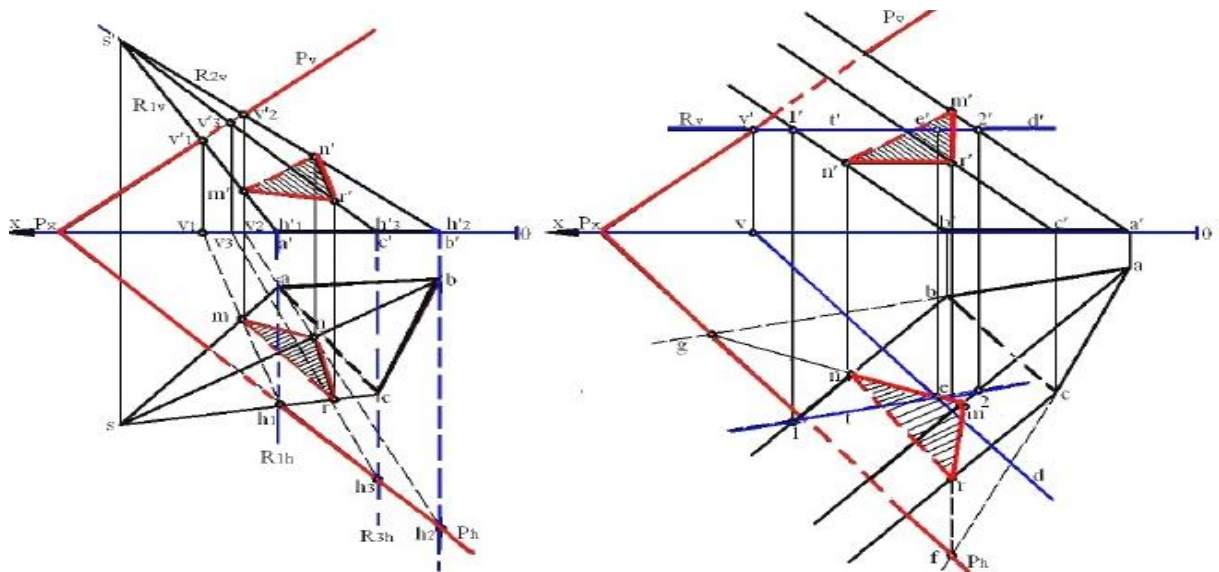


Fig.7. Intersecția unei piramide și a unei prisme oblice cu un plan.

După conținutul ei, geometria descriptivă ocupă un loc important, printre celelalte științe, în pregătirea specialiștilor în inginerie, a tehnicienilor, artiștilor plastici. Ea este principalul mijloc ce ne dă posibilitate să dezvoltăm gândirea: gândirea spațială, creativă, logică, imaginația și a transformărilor spațiale, fără de care nu poate exista creativitatea inginerescă. Ea reprezintă baza teoretică a obținerii imaginilor, a îndeplinirii desenului tehnic – descoperire genială a omenirii.

Este cunoscut rolul geometriei descriptive și în arhitectură, industrie, construcții și în arte plastice. Datorită metodelor de studiu, geometria descriptivă dă posibilitate de a reprezenta pe plan suprafața pământului, ceea ce ne permite să rezolvăm simple probleme de proiectare a drumurilor, canalelor, barajelor, căilor ferate etc.

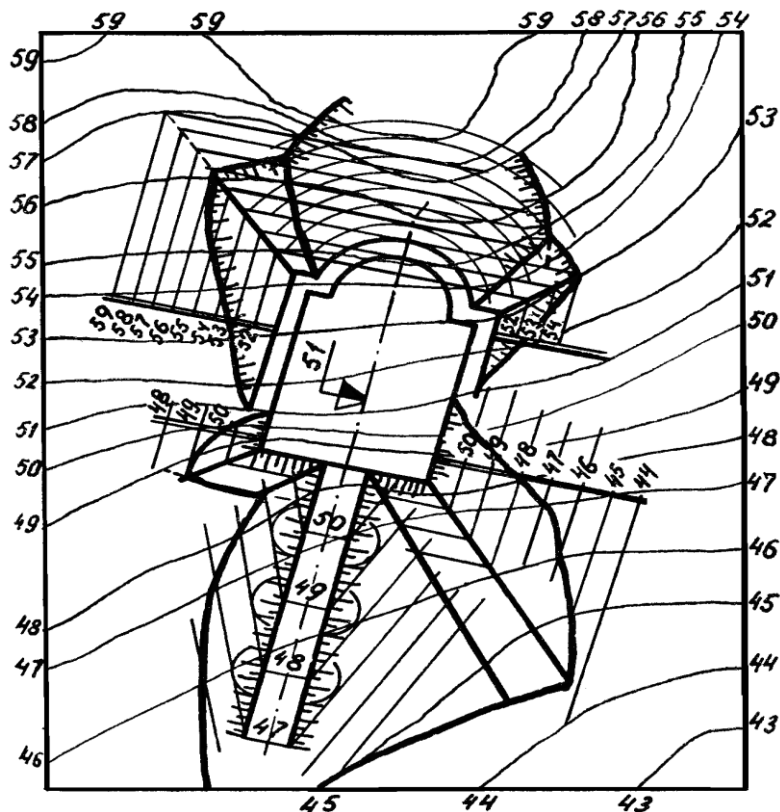


Fig.8. Amenajarea unei platforme orizontale.

Metodele geometriei descriptive, ce ne dau posibilitatea să rezolvăm diferite probleme matematice și ingineresti cu ajutorul imaginilor grafice, își găsesc o aplicare largă în fizică, chimie, cristalografie, mecanică etc.

Studiul geometriei descriptive se bazează pe cunoștințele de geometrie plană, în spațiu și de geometrie proiectivă. Din geometria plană sunt importante construcțiile geometrice și locurile geometrice plane, iar din cea în spațiu – axiomele și postulatele generale, studiul corpurilor solide, precum și problemele de tangență și înscrieri. La geometria proiectivă se face referință, în special, la înțelegerea sistemelor de proiecții, la clasificarea axonometriilor. Trăsăturile de personalitate, dimensiunile nonintelectuale implicate în disciplinele grafice sunt: curiozitatea, pasiunea, productivitatea, interesele, nonconformismul, independența și inițiativa, capacitatea de asumare a riscului, interesul pentru complexitate [2, p.80].

Potențialul creator conține două dimensiuni de bază: potențialul general și potențialul specific. Dezvoltarea aptitudinilor specifice asigură atingerea nivelurilor superioare ale creativității – cel inovativ și cel emergentiv, prin direcționarea, specializarea și susținerea potențialului creativ general.

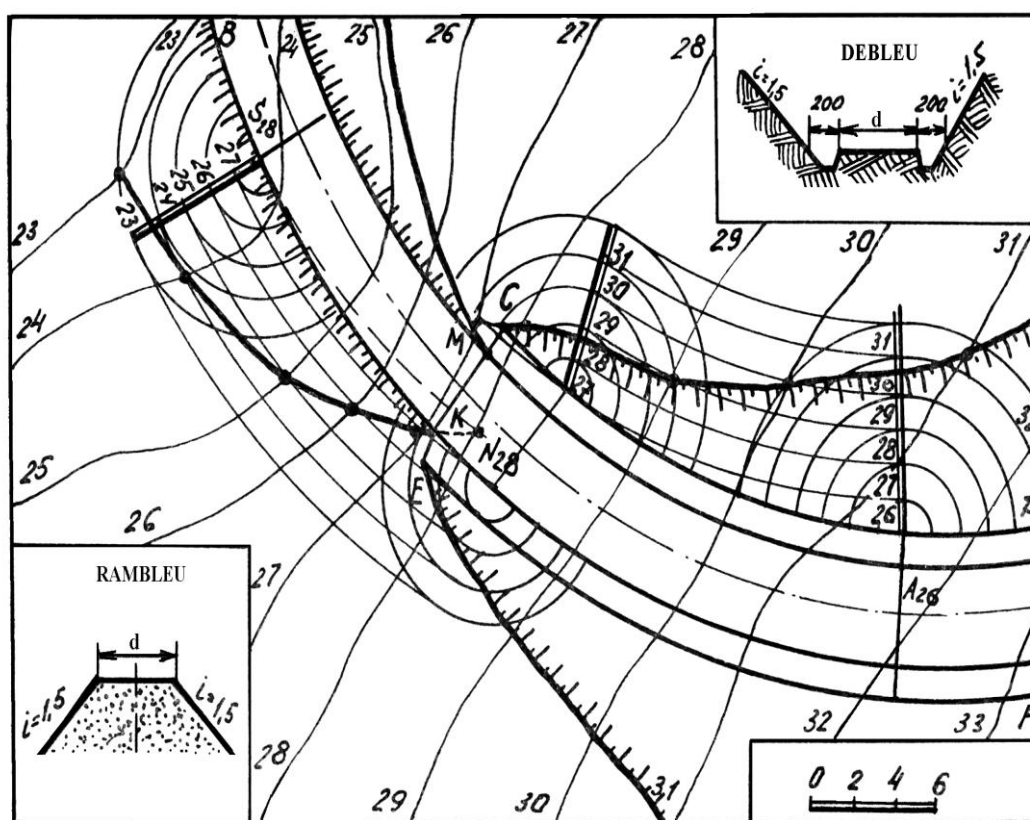


Fig.9. Amenajarea unui tronson de drum.

Potențialul creator al personalității creatoare poate fi stabilit după următoarele niveluri ale creativității:

- 1) creativitatea intuitiv-expresivă;
- 2) creativitatea productivă;
- 3) creativitatea inventivă;
- 4) creativitatea inovativă;
- 5) găsirea unor soluții noi, originale;
- 6) creativitatea emergentivă [3, p.66].

Studiind minuțios nivelurile creativității putem înțelege corelația dintre particularitățile personalității creatorului și dezvoltarea nivelurilor creativității tehnice în inginerie.

În urma studierii literaturii de specialitate devine evident faptul că gândirea reprezintă procesul cognitiv cel mai important, fiind apreciat îndeosebi în procesul de creație. În afară de prezența aptitudinilor speciale, care caracterizează și diferențiază creativitatea inginerescă de cea științifică, importantă este informația cu care operează gândirea, în special gândirea divergentă, care este mai strâns legată de creativitate.

În gândirea inginerescă se identifică o calitate esențială pentru exaltarea reflexivității tehnice.

Așadar, gândirea creatoare este procesul dominant în creativitate, având unele particularități. Gândirea creatoare inginerescă are un caracter inovativ.

Gândirea vizual-expresivă și gândirea abstract-teoretică sunt strâns legate de rezolvarea problemelor teoretice în creația inginerescă și reflectă nivelul dezvoltării părții logice a gândirii. La rezolvarea problemei creative ingineresti sunt necesare cunoștințele vizual-expresive și abstract-teoretice. Astfel, procesul de gândire la creatorul tehnic include gândirea vizual-expresivă și cea abstract-teoretică. Prin urmare, creativitatea gândirii este componenta principală în activitatea de creație (științifică, tehnică etc.) și principalul instrument psihologic al creației. Gândirea creatoare idealizează abilitățile gândirii pentru a produce, a descoperi ceva ce este nou și de valoare [8, p.11,13].

Gândirea creatoare este în strânsă dependență de memorie. O memorie dezvoltată reduce simțitor timpul pentru executarea oricărei operații mentale, inclusiv a celei creative. Legile memoriei, ca și toate legile psihice în general, sunt legi obiective care nu depind de dorința și de puterea de voință a omului.

Orice tip de memorie are următoarele proprietăți: capacitate, claritate sau precizie, longevitate și grad de pregătire. Capacitatea memoriei este caracterizată prin cantitatea de informație memorată. Claritatea sau precizia memoriei caracterizează capacitatea memoriei de a păstra informația o perioadă fără deformări esențiale. Longevitatea păstrării în memorie a informației primite poate fi foarte diferită și, în acest plan, oamenii diferă foarte mult unul de altul. De regulă, durata păstrării impresiilor se află în raport invers cu capacitatea și precizia memoriei, cu toate că există și excepții.

Bazele grafice ale proiectării reprezintă un anumit limbaj cu ajutorul căruia, folosind numai puncte, linii și un anumit număr de suprafețe, omul poate reprezenta pe anumite suprafețe diferite forme spațiale (mașini, aparate, detalii tehnice, edificii arhitecturale). Mai mult, acest limbaj grafic este internațional și este accesibil oricărui om, indiferent de ce limbă vorbește. În figurile 8 și 9 sunt reprezentate două lucrări în care sunt redată cele trei vederi și proiecția axonometrică dreptunghiulară a unei prisme cu tăietură și proiecția izometrică dreptunghiulară a unei piese turnate.

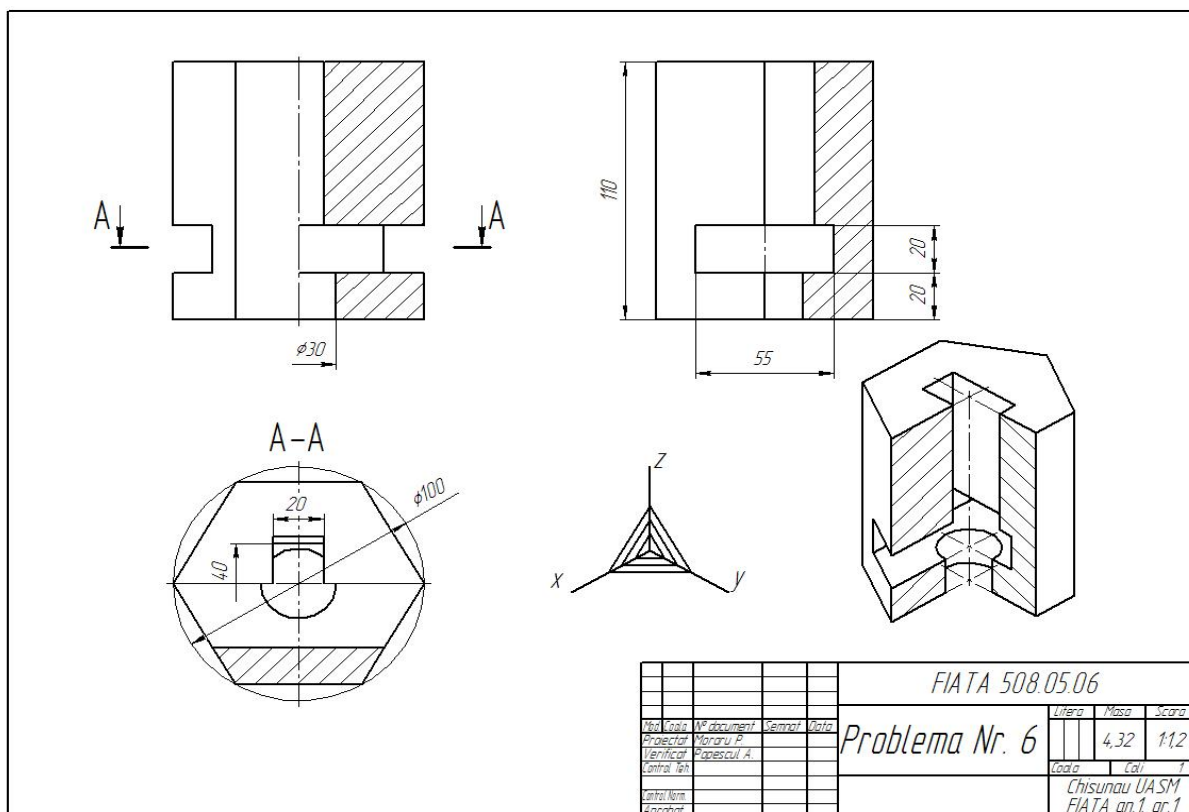
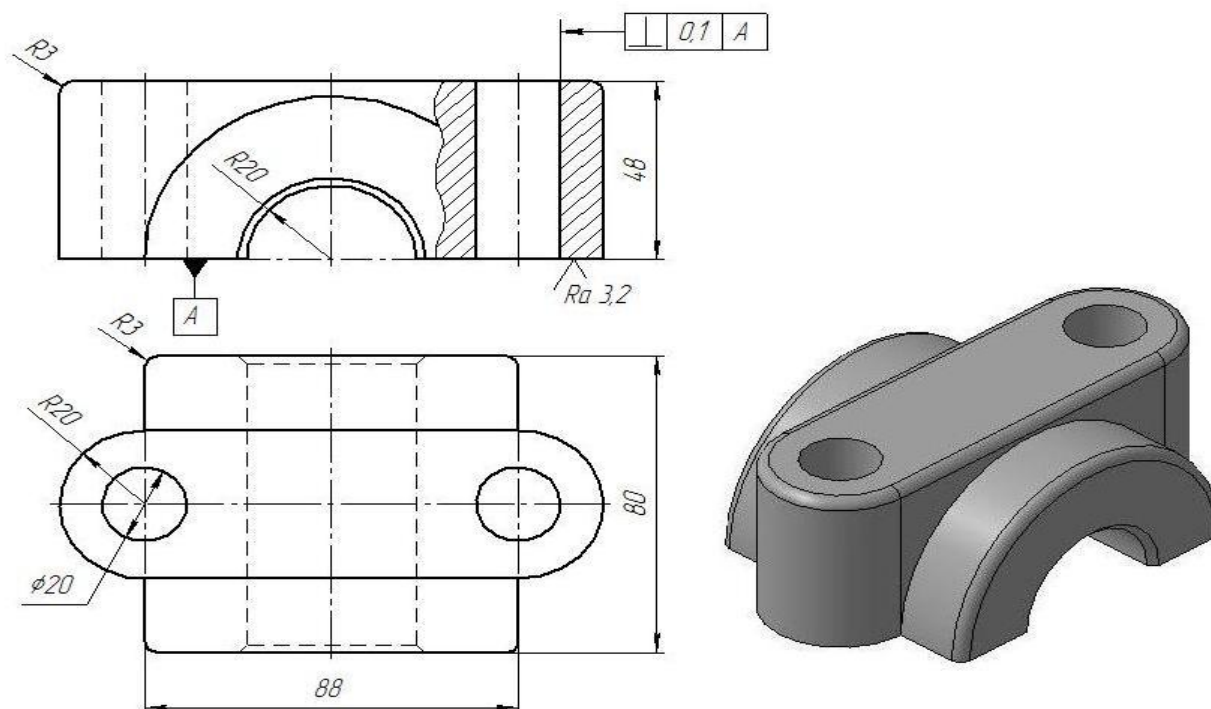


Fig.10. Proiecția izometrică dreptunghiulară a unei prisme cu tăietură.



**Fig.11.** Proiecția izometrică dreptunghiulară a unei piese turnate.

În urma cercetărilor putem concluziona că în procesul de studiere a disciplinelor grafice (a geometriei descriptive, a bazelor grafice ale proiectării, a graficii ingineresti) există un șir de probleme poziționale și metrice, a căror rezolvare are un impact direct și fundamental în dezvoltarea gândirii creative, a gândirii și imaginației spațiale, a creativității – componente de bază în pregătirea cadrelor în domeniul ingineriei.

#### **Bibliografie:**

1. ALBU, G. *Introducere într-o pedagogie a libertății*. Iași: Polirom, 1998. 192 p.
2. ANTONESEI, L. *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*. Iași: Polirom, 1996. 190 p.
3. BEJAT, M. *Talent, inteligență, creativitate*. București: Editura Științifică, 1971. 344 p.
4. BEJAT, M. *Creativitatea în știință tehnică și învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
5. DUMITRESCU, Z. *Structuri geometrice, structuri plastice*. București: Meridiane, 1984. 221 p.
6. GUȚU, VI. Obiectivele evaluării în învățământul superior. În: *Analele Științifice ale USM. Seria „Științe socioumanistice”*, vol. III. Chișinău: CE USM, 2002. 300 p.
7. HAVÂRNEANU, C. *Cunoașterea psihologică a persoanei*. Iași: Polirom, 2000. 238 p.
8. LUIS, V. ș.a. *Reprezentări axonometrice în desenul industrial*. Chișinău: Editura Tehnică, 1995. 228 p.
9. MORARU, I. *Strategii creative transdisciplinare (introducere în scientoeuristică)*. București: Academia Română, 1992. 184 p.
10. OFFNER, H. *Întărirea potențialului creativ la viitorii ingineri* / Traducere din Journal of Creative Behavior, 1967.
11. PANICO, V. *Conceptul și modelul educației pentru schimbare și dezvoltare a elevilor de vârstă școlară mică*. Chișinău: UST, 2011. 100 p.

Prezentat la 09.04.2013

## MODELUL DECIZIONAL DE IMPLEMENTARE A INOVAȚIILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR

Mariana VLADU

Universitatea de Stat din Tiraspol  
(cu sediul la Chișinău)

În acest articol este redat modelul decizional de implementare a inovațiilor în învățământul preuniversitar ce conține entitățile de implementare a inovațiilor. Sunt descrise componentele *subsistemului decizional managerial*, *principiile de formare a competenței decizionale* a managerului: principiul eficientizării procesului educațional, principiul obținerii unor rezultate finale concrete, principiul unității de decizie și acțiune; coordonatele *imaginii managerului care poate lua decizii* relevante în contextul activității sale profesionale, precum și *condițiile, cerințele*. Printre acestea se înscriu împuternicirea persoanei care ia decizia, asumarea răspunderii acesteia pentru luarea deciziei și *Tehnologia inovațională managerială*.

**Cuvinte-cheie:** *inovare, inovație, activitate, activitate managerial-inovațională, model, model decizional, competențe, decizie, decizie managerială, tehnologie inovațională managerială etc.*

### IMPLEMENTING THE DECISION MODEL INNOVATION IN PREUNIVERSITY EDUCATION

In this article the implementation decision is rendered model of innovations in secondary education that contains entities to implement innovations are described managerial decision-making subsystem components, principles of formation of the decision-making manager: the principle of efficient educational process, the principle of obtaining final results concrete unit of decision and action, image coordinates manager can make relevant decisions in the context of their professional activities and conditions and requirements, such as the empowerment enroll person decides, its accountability for decision-making and managerial innovation technology.

**Keywords:** *innovation, activity, managerial-innovational activity, model, decisional model, competence, decision, managerial decision, innovational managerial technology, etc.*

Dezvoltarea sistemului educațional la etapa actuală a schimbat viziunea despre activitatea managerială a managerului instituției preuniversitare, care prevede perfecționarea, renovarea conținutului activității sale.

Necesitatea orientării inovaționale a activității managerului este determinată de o serie de *circumstanțe*:

1. Schimbările socioeconomice ce au avut loc au condus la necesitatea de actualizare radicală a sistemului de învățământ, a metodologiei de organizare a procesului instructiv-educativ în instituțiile de învățământ, au condiționat introducerea instituțiilor preuniversitare în relațiile de piață, apariția de noi tipuri de instituții de învățământ, crearea concurenței, nu doar între instituții, ci și în rândul cadrelor didactice. Orientarea inovațională a activității învățătorilor și profesorilor, care include în sine crearea, dezvoltarea și utilizarea inovațiilor pedagogice, este calificată drept un mijloc de actualizare a politicii educaționale în domeniul pregătirii cadrelor cu calificare înaltă.

2. La fel, are loc schimbarea atitudinii profesorilor față de utilizarea inovațiilor pedagogice. Dacă anterior activitatea inovațională se limita, în principiu, la utilizarea inovațiilor recomandate, acum aceasta capătă o particularitate de cercetare tot mai selectivă. Anume din acest motiv direcția principală în activitatea managerului instituției de învățământ devine analiza și evaluarea inovațiilor pedagogice introduse de manageri, crearea condițiilor pentru dezvoltarea și aplicarea cu succes a acestora.

Se schimbă conceptul de *activitate managerială*, care devine o categorie a *managementului*. Cu toate că activitatea managerului instituției școlare poate fi atribuită la categoria *activitate profesională*, aceasta, la rândul său, este parte indispensabilă dintr-un sistem de activități de rang mai înalt [9, p.288].

Sistemul de activitate se examinează în toate științele despre om; deosebit de amplu se cercetează în filozofie și psihologie. Cercetătorii din cadrul acestor științe determină activitatea ca o parte a vieții subiective a omului, care se exprimă, pe de o parte, în procesul de transformare (schimbare) de către subiect a mediului înconjurător, iar, pe de alta parte, ca izvor de autodezvoltare și autodeterminare a subiectului, ca trecere la un sistem de activitate armonios, activitate ca cultură [10, p.68-69].

Reprezentările despre activitatea managerială a directorului instituției de învățământ ca una profesională se bazează pe știința „managerului educațional”, care a început să se contureze abia în anii '90 ai sec.XX.

Actualmente, managementul învățământului este nu doar o funcție, dar și o profesie cu toate componentele structurale caracteristice activității profesionale. Activitatea managerială servește ca sursă de existență și autodezvoltare, autorealizare a managerului instituției de învățământ preuniversitar; ea necesită cunoștințe și abilități manageriale speciale, calități profesional-personale.

Așa că, evident, activitatea managerului instituției de învățământ preuniversitar este îndreptată și spre oameni (participanți la procesul pedagogic și alți reprezentanți ai sociumului) și la obiective (înzestrarea tehnico-materială a instituției școlare), la idei (scop, obiective de dezvoltare ș.a.);

Pentru managerul instituției de învățământ preuniversitar, mecanismul psihic al activității – instrumentele psihice ale subiectului pentru efectuarea unei munci anume – se determină prin management (planificare, proiectare), cuvinte (metodele manageriale) și acțiuni (organizarea).

În același timp, trebuie să fim conștienți de faptul că activitatea presupune nu doar acțiunile unei singure persoane, dar și acțiunile acesteia în condițiile activității altor persoane, adică presupune o activitate comună. La nivel personal de interacțiune subiectivă, toată diversitatea de manifestare calitativă a personalității, cu privire la criteriile desemnate, trebuie să fie examinată conform poziției de stabilire a tipului inovațional al acesteia. În scopul căutării caracteristicilor calitative specifice ale personalității de tip inovațional, logica gândirii ulterioare se bazează pe o combinație analitică a conceptelor existente în literatura sociologică despre personalitatea „modernă”, personalitatea „creativă” și a diverselor abordări cu privire la elucidarea noțiunii de personalitate „inovațională”. În opinia noastră, un astfel de curs de cercetare este justificat prin faptul că modelul personalității moderne reflectă trăsăturile solicitate de tendințele de pronostic al dezvoltării societății, în timp ce creația este o calitate atributivă a personalității moderne și inovației, în același timp, iar inovația se exprimă într-o combinație specială de trăsături specifice personalității.

Remarcăm că noi împărtășim acele abordări ale perspectivelor de dezvoltare a personalității care sunt construite pe ideea cu privire la formarea societății umane ca o societate a cunoașterii. Pentru realizarea acestei idei este necesar ca societatea modernă să fie transformată, reconstruită, astfel încât cunoștințele, valorile culturale să fie create în industria spirituală, social-politică și materială. Reorientarea societății moderne spre producția și funcționarea cunoștințelor este necesară, în primul rând, pentru că scopul final al noii societăți este crearea și dezvoltarea întregii personalități, atunci când esența omului este determinată de ansamblul de cunoștințe, însușite de individ pe parcursul vieții. Ținând cont de intenția indicată de transformare a societății contemporane, se examinează și caracteristicile creative ale personalității de tip inovațional.

Din acest punct de vedere, acceptăm modelul analitic al personalității moderne propus de sociologul A.Inkeles, ale cărui caracteristici importante sunt:

- ✓ disponibilitatea față de experimente, inovații și schimbări;
- ✓ pregătirea pentru pluralismul de idei, recunoașterea existenței diferitelor puncte de vedere, fără teamă de a schimba propria viziune a lumii;
- ✓ orientarea spre prezent și viitor, nu spre trecut;
- ✓ încrederea și capacitatea de depășire a obstacolelor apărute pe parcursul vieții;
- ✓ planificarea viitoarelor acțiuni pentru atingerea obiectivelor, atât în viața publică, cât și în cea privată;
- ✓ credința în posibilitatea de reglementare și pronosticare a vieții sociale;
- ✓ sentimentul de echitate, bazat pe încredere, în dependență de onorarii, contribuții și competențe;
- ✓ valoarea înaltă a educației și instruirii;
- ✓ respectul pentru demnitatea altora, indiferent de poziția statutului.

În cazul unei sau altei interpretări, caracteristicile indicate ale personalității moderne se reiau atât în lucrările cercetătorilor străini, cât și în ale celor ruși. În ele este subliniat că însușirea integrantă a personalității moderne nu este capacitatea de autoschimbare adaptabilă, atunci când persoana este forțată să se adapteze la dinamismul vieții sociale, dar **capacitatea generării de sens**, care este îndreptată cu insistență atât spre schimbarea condițiilor vieții sociale, cât și spre autoschimbare. Această caracteristică tipică creativității determină atât ansamblul trăsăturilor de personalitate, cât și particularitățile generale ale gândirii creative – criteriul atributiv al personalității de tip inovațional.

Unele caracteristici ale personalității inovaționale se atestă în lucrările sociologului francez M.Crozier, care menționează că abilitatea de inițiativă a oamenilor devine un factor de dezvoltare mult mai important în condițiile actuale, decât operarea cu resurse materiale, de aceea lupta concurențială nu se concentrează în jurul problemei de deținere a resurselor materiale, dar pe capacitatea de înnoire rapidă, pe abilitatea de inovație.

Printre calitățile principale ale personalității angajatului, alături de competența, cunoașterea procedurii, la fel de importante devin inițiativa, disponibilitatea la schimbări inovaționale.

Dacă la cele enumerate mai sus adăugăm, în calitate de confirmare indirectă a caracteristicilor personalității inovatoare, acele cerințe care sunt prezentate managerului inovațional, spre deosebire de alte tipuri (adaptive, selective, de rutină), este posibil să proiectăm tendința de dominare a anumitor caracteristici tipologice. Printre acestea: managementul creativ (creativitatea), planificarea strategică, dezvoltarea sistemică. În alte cazuri, caracterizând agenții răspunzători de luarea deciziilor inovaționale, March și Simon remarcă: încrederea (dețin informație completă cu privire la consecințele luării deciziei), riscul (posedă informație cu privire la distribuția probabilă a consecințelor alegerii unei sau altei alternative), incertitudinea (imposibilitatea de a determina probabilitatea de apariție a oricărei repercusiuni a deciziei sau complexitatea în procesul de stabilire a probabilității [2].

Caracterizând noua generație de manageri, care sunt predispuși la realizarea managementului inovațional, B.C. Лазарев enumeră următoarele criterii: „Nivelul ridicat de inteligență socială; prezența atitudinii creative, non-standard; stabilitatea emoțională, motivația înaltă de realizare, orientate spre viitor; individualismul” [5, p.16].

Inovația se prezintă ca o activitate organizată, care se autoreproduce, solicită un ansamblu foarte clar de trăsături de caracter ale personalității, printre care:

- nevoia de schimbare, capacitatea de a ține departe puterea tradiției, definind punctele de dezvoltare și mecanismele sociale adecvate acestora;
- prezența creației ca fiind o calitate a personalității și a gândirii creative;
- capacitatea de a găsi idei și de a utiliza oportunitățile pentru realizarea optimă a acestora;
- abordarea sistemică, de pronostic la selectarea și organizarea inovațiilor;
- capacitatea de orientare în stare de incertitudine și determinare a nivelului de risc admisibil;
- pregătirea pentru desăvârșirea obstacolelor apărute în permanență;
- capacitate dezvoltată de reflexie și autoanaliză.

Desigur, acest șir de caracteristici ale personalității inovaționale nu este unul exhaustiv, însă este necesar și suficient pentru descrierea inovației ca o trăsătură tipică a personalității. În opinia noastră, tentativele de tipizare a subiectului inovației la nivel personal, existente în activitatea educațională, reflectă, de fapt, mai degrabă atitudinea creată față de inovație decât activitatea inovațională propriu-zisă. Astfel spus, în rândurile pedagogilor sunt determinate, într-un fel sau altul, grupuri axate pe inovație. În acest sens, vom examina clasificarea cea mai cunoscută, clasificarea după Rogers, în care sunt create tipuri ideale de subiecți – realizatori de inovații [apud 1]:

✓ *inovatori* – mereu deschiși spre tot ce este nou, în permanență dispuși să utilizeze inovațiile în practica proprie, bine orientați în spațiul de comunicare al inovatorilor, predispuși la risc; aleg în baza procesului de proiectare a obținerii rezultatului (2,5%);

✓ *realizatorii timpurii* – literalmente urmează după inovatori, sunt axați pe realizările lor, însă fără risc; nu pledează pentru fiecare inovație, sunt chibzuiți la evaluarea oportunităților rezultatelor obținute la aplicarea inovațiilor (13,5%);

✓ *majoritatea preliminară* – însușesc inovațiile deja confirmate în activitatea inovatorilor și a realizatorilor timpurii; distanța dintre cunoașterea inovațiilor confirmate și decizia proprie este destul de mare; se deosebesc printr-un grad ridicat de libertate la alegere, sunt axați pe variante diverse de acțiune (34%);

✓ *majoritatea tardivă* – sceptici față de orice inovație, utilizează inovația sub o presiune puternică din partea mediului educațional; alegerea nu este liberă, deoarece se orientează numai spre acele inovații care sunt recunoscute în mediul profesional, cât privește forma – o simplă reproducere (34%);

✓ *nehotărâți* – orientare rigidă spre valorile tradiționale și experiența generațiilor anterioare; un câmp limitat de comunicare ce condiționează izolarea profesională a acestui grup; inovatorii nu se bucură de autoritate și recunoaștere, inovația este utilizată doar atunci când devine o normă semnificativă și de organizare (16%).

După cum observăm, la baza acestei clasificări stă curba de distribuție normală gaussiană (cu colecția ultimului grup tipologic, în care sunt incluși doi: tradiționaliștii – 13,5% și conservatorii – 2,5%).

Anume acestor poziții a acordat atenție К.Ангеловски, care a modernizat tipologia propusă de Rogers [3]. Păstrând baza semnificativă a clasificării, modifică ușor forma de organizare a acesteia. Cu toate acestea,

trăsătura fundamentală, ca și în cazul precedent, nu este partea esențială – inovația ca o calitate a pedagogului, dar în intervalul de timp inclus în utilizarea inovației. În concluzie obținem următoarea clasificare:

- ✓ *inovatorii* – care cred că noul este bun doar din considerentul că este nou (6,69%);
- ✓ *liderii* – care cred că inovațiile ar trebui să fie puse în aplicare îndată ce acestea apar în realitatea pedagogică (44,74 %);
- ✓ *moderații* – deoarece ei nu tind să fie primii, însă nu doresc să fie nici ultimii și încep să utilizeze inovația doar atunci când aceasta a fost acceptată de majoritatea colegilor (17,78 %);
- ✓ *penultimii* – mai mult se îndoiesc decât cred în inovație și o acceptă doar după ce opinia publică a majorității este pozitivă față de inovație (8,03%);
- ✓ *ultimii* – acționează conform principiului „mai bine ultimii, însă e nevoie să fim siguri de corectitudinea faptelor săvârșite” (22,75%).

Ținând cont de faptul că în acest studiu în categoria inovațiilor se includ astfel de forme de organizare a muncii, cum ar fi: aplicarea mijloacelor tehnice de instruire, instruirea în grup, utilizarea caietelor de lucru etc., acestea constituind cea mai mare greutate specifică a inovațiilor utilizate, devine destul de clară predominanța grupurilor de învățători de „orientare inovațională” – 51,43%. În fond, *personalitatea de tip inovațional* rămâne în umbra modificărilor nesemnificative, cosmetice, curente. În cele două clasificări menționate mai sus, caracteristicile inițiale distinctive ale inovației nu sunt reținute drept teme de bază, ca un sistem și ca o organizare specială a activității. Se pierde diferența dintre inovație ca mod de viață ales în rezultatul autodeterminării personale și introducerii inovației sub presiunea circumstanțelor.

Astfel, în baza premisei conceptuale suficient de exacte cu privire la determinarea inovației, putem să-i numim drept inovatori nu doar pe autorii de proiecte, dar și pe profesorii care au fost capabili să se adapteze creativ la noile condiții. Autorii construiesc o tipologie controversată de inovator. Desemnând indiciul motivațional în calitate de principiu, aceștia propun următoarele *grupuri tipologice*:

- *inovatorii naivi* – „nu aparțin în mod profesionist obiectului de aplicare a ideilor lor”. Aici poate fi inclus „chiar și un învățător de fizică, care propune o metodă de predare a literaturii”;
- *cercetătorii* – corpul profesoral–didactic al instituțiilor de învățământ superior și oamenii de știință, obiectul de studiu al cărora este sistemul de învățământ;
- *inovatorii de profesie* – funcționarii, pentru care activitatea inovațională este obligație profesională (de exemplu, vicedirectorul pentru probleme de știință, psihologul etc.);
- *inovatorii spirituali* – se disting prin sistemul de valori, orientat spre activitatea individuală la nivel înalt, căutarea noului este o necesitate ce vine din interior, o stare de suflet;
- *inovatorii constrânși* – cei care sunt incluși în procesul inovațional la ordinul administrației.

În opinia noastră, calitatea tipologiei propuse este atât de evidentă, încât comentariul acesteia este inoportun. Remarcăm doar că singurul tip care reflectă cu adevărat esența activității inovaționale este „inovatorul spiritual”, care poate fi prezent și printre „inovatorii naivi” și printre „cercetători” și chiar printre „inovatorii de profesie”.

Concluzia la care e posibil de ajuns, analizând datele care reflectă starea actuală a practicii educaționale, nu constă în compararea raportului procentual al grupurilor separate, care prezintă o idee sau alta, deși chiar și aceasta este o procedură necesară pentru adoptarea deciziei manageriale adecvate. Necesitatea este alta: tipizarea diversității atitudinilor cadrelor didactice față de inovație, fără a se baza pe indicii secundare sau indirecte (de exemplu, evaluarea stării sistemului de învățământ), *însușind inovația ca pe o calitate a culturii profesionale și pedagogice*.

Evidențierea noțiunilor generale ale teoriei managementului (Н.В. Кузьмина, А.В. Матвеев [apud 8]) în domeniul inovației ne-au permis să argumentăm teoretic inovațiile manageriale ale directorului instituției preuniversitare, care sunt schimbări cu scop bine determinat, legate de introducerea elementelor în ciclul managerial, în structura organizațională și în tehnologiile inovaționale ale managerului instituției de învățământ, ceea ce duce la dezvoltarea sistemului managerial al instituției preuniversitare.

Tehnologiile inovaționale în management conduc spre înnoirea activității manageriale a directorului instituției preuniversitare, care capătă un caracter inovațional. Reieșind din aceasta, a fost introdus un termen nou *activitatea managerial–inovațională a directorului instituției preuniversitare* – aceasta fiind *activitatea subiectului de creare, elaborare, asimilare a inovațiilor în conținutul funcțiilor manageriale, metodelor utilizate, structurii organizaționale, de implementare a tehnologiilor inovaționale în practică, cu scop de eficientizare*



a managementului și de dezvoltare a instituției. Definiția dată activității managerial-inovaționale poartă un caracter general și este acceptată pentru caracterizarea activității managerului instituției de învățământ.

Studierea și analiza literaturii în problemele cercetării ne-a permis să elaborăm, cu ajutorul metodei de modelare, *Modelul decizional de implementare a inovațiilor în învățământul preuniversitar (MDII)*, pornind de la elucidarea circumstanțelor ce condiționează necesitatea implementării inovațiilor, a specificului activității managerial-inovaționale și a caracteristicilor personalității inovatoare.

Componentele *Modelului decizional de implementare a inovațiilor în învățământul preuniversitar* sunt expuse în Figura 1.

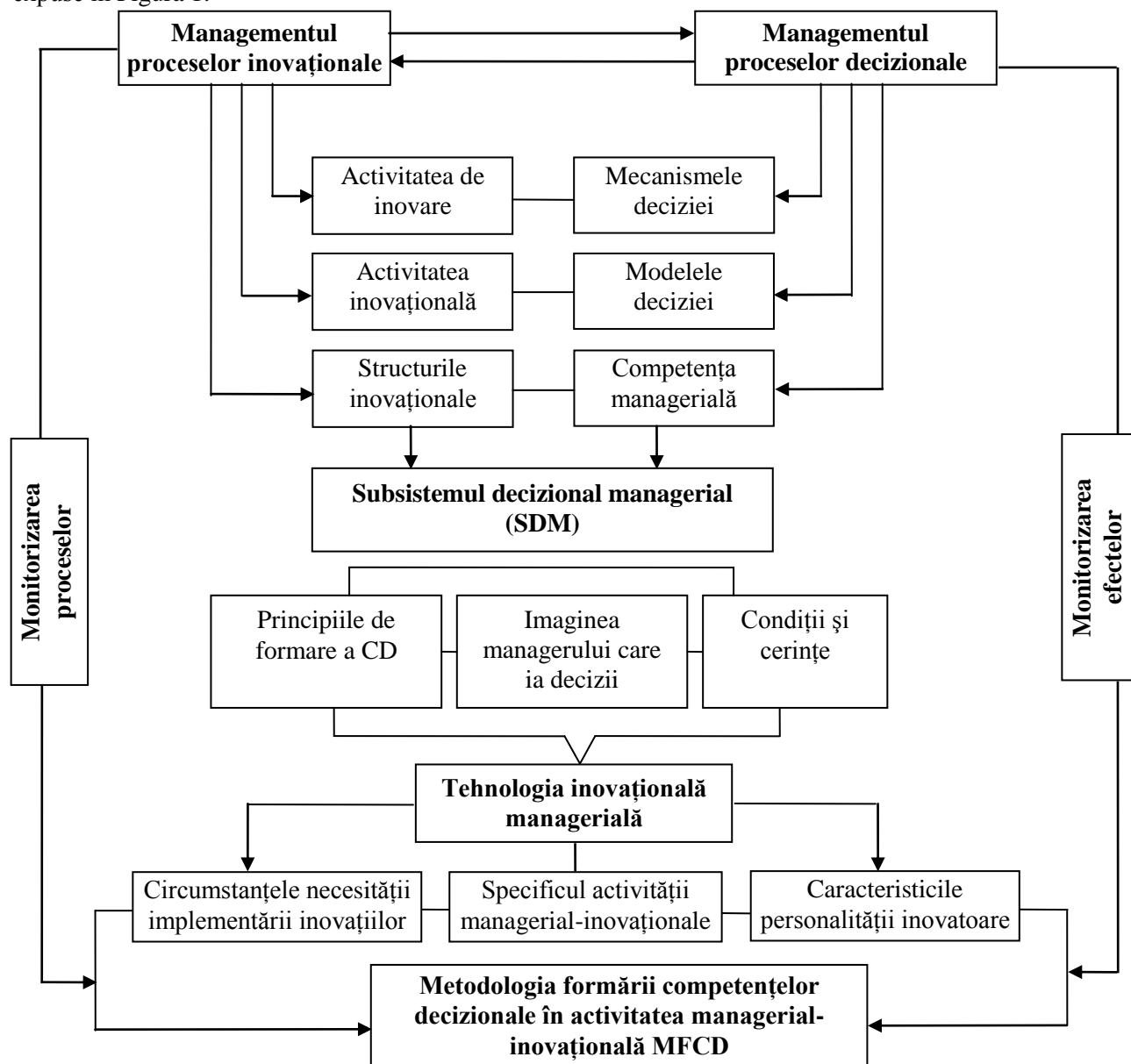


Fig.1. Modelul decizional de implementare a inovațiilor în învățământul preuniversitar (MDII)

*Metodologia formării competențelor decizionale în activitatea managerial-inovațională (Fig.2) include:*

1. Evidențierea problemelor manageriale din instituția școlară;
2. Analiza mediului extern și intern prin intermediul cercetărilor de marketing;
3. Căutarea sau crearea individuală a inovațiilor;
4. Luarea deciziei despre implementarea inovației concrete în management;
5. Implementarea inovației în activitatea managerială. Se realizează transferul activității manageriale existente la nivel inovativ. În continuare are loc extinderea și implementarea inovațiilor.

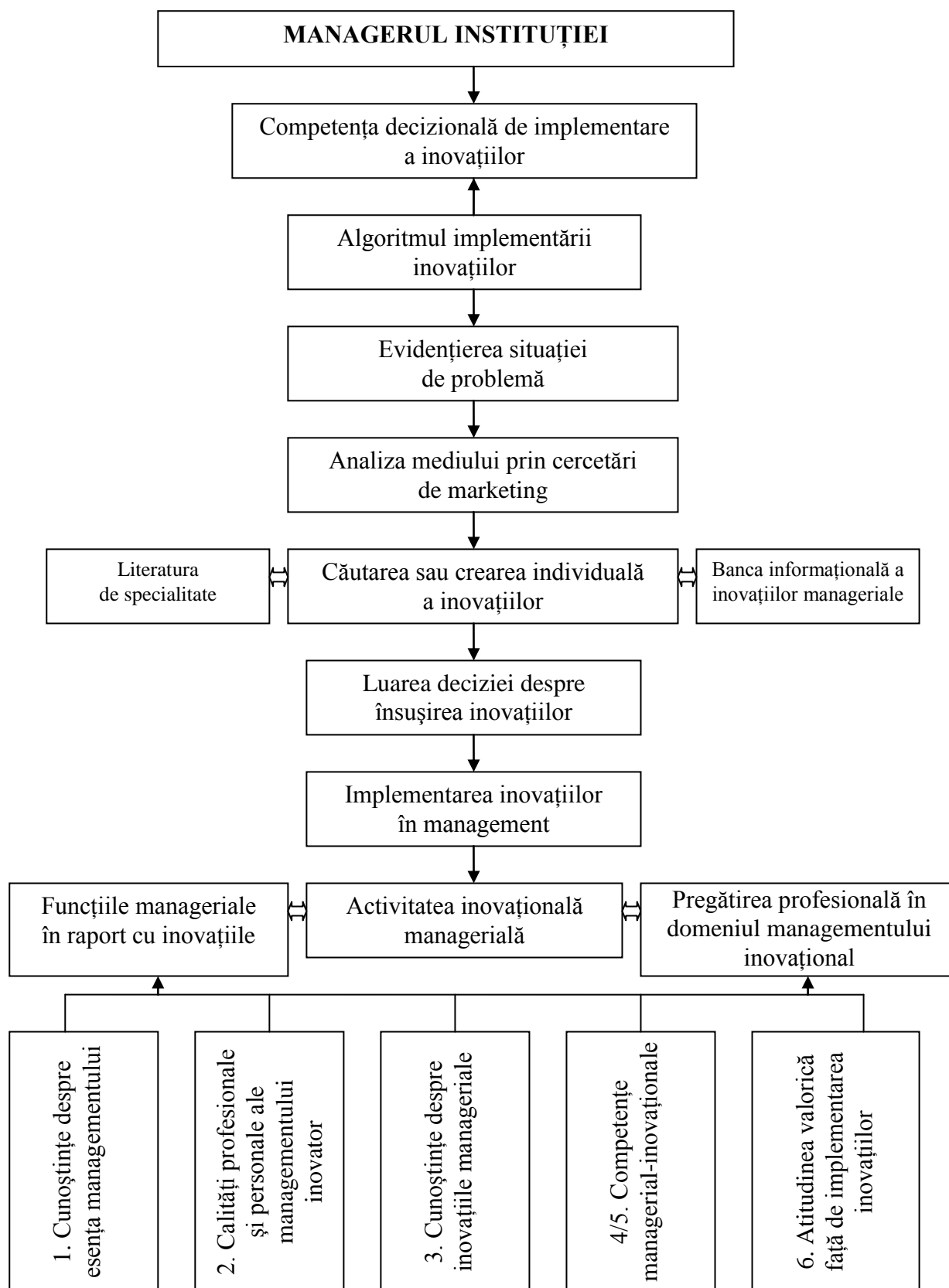


Fig.2. Metodologia formării competențelor decizionale în activitatea managerial-inovațională.

Structura pregătirii profesionale a managerului pentru activitatea inovațională include cunoștințele despre esența inovațiilor, inclusiv a tehnologiilor inovaționale în management; competențele managerial inovaționale (analitice, de planificare-proiectare, organizaționale, de control și expertiză); atitudinea emoțional-valorică față de procesul inovațional; calitățile profesionale și personale ale managerului inovator (creativitate, reflecție managerială).

Managerul bine pregătit pentru activitatea inovațională trebuie „să se înarmeze” cu un complex de acțiuni din inovatica pedagogică, și anume: structura, etapele implementării inovațiilor, felurile de inovații; trebuie să conștientizeze locul și rolul activității inovaționale în spațiul educațional al instituției. Cunoștințele despre natura inovațiilor sunt în ajutorul managerului instituției în cadrul prognozării, planificării, organizării, implementării inovațiilor în managementul instituției.

Implementarea cu succes a inovațiilor este imposibilă fără formarea competențelor profesional manageriale [4]. Complexul de abilități manageriale include patru grupe de abilități: analitice, de planificare-proiectare, organizaționale, de control și expertiză.

O mare importanță în pregătirea managerului către activitatea inovațională are atitudinea emoțional-valorică față de inovație (motivarea, atitudinea pozitivă față de schimbare, dorința de a se debransa de la vechi, năzuința spre renovare). Este importantă motivarea directorilor pentru implementarea inovațiilor în practica managerului instituției școlare. Motivul redă sens activității omului. În dependența de conținutul activității inovaționale, motivul poate avea diferite sensuri la diferiți indivizi: modalitatea de realizare a potențialului creativ și de autodezvoltare; mijloc de realizare, recunoaștere și stimă din partea administrației și a colegilor; mijloc de primire a unui salariu adăugător. Nivelului înalt de pregătire pentru activitatea inovațională îi corespunde o structură „matură” inovațională, în care un rol de bază au valorile de autorealizare și auto-dezvoltare.

Actualmente, drept motivare pentru implementarea inovației poate fi: eficientizarea monitorizării instituției ca o cerință a părinților, mediului social pentru creșterea nivelului serviciilor educaționale, acordate de instituția școlară.

Activitatea inovațională cere de la manageri formarea unor noi calități profesionale și individuale ale managerului inovator al instituției preuniversitare moderne. Din punctul nostru de vedere, acestea sunt creativitatea, capacitatea de reflexie managerială. Aceste calități pot fi dezvoltate de către manager prin intermediul autotrainurilor, seminarelor metodice dezvoltative și, desigur, prin intermediul diferitelor forme de instruire [7].

Analiza literaturii teoretice, științifico-metodice și științifico-practice ne-a permis să evidențiem condițiile, la a căror respectare implementarea inovației în managementul instituțiilor școlare va fi una de succes. Condițiile respective sunt: **obiective** și **subiective**. Condițiile obiective includ: existența bazei normativ-legislative pentru realizarea activității inovaționale; contribuirea organelor ierarhic superioare la dezvoltarea proceselor inovaționale în educația școlară; condițiile subiective: pregătirea profesională a managerului în domeniul managementului inovațional; realizarea complexului de inovații concomitent în diferite funcții manageriale. Față de criteriile de apreciere, determinare putem înainta următoarele cerințe: obiectivitate, stabilitate, grad de repetare, pregătirea pentru a stabili măsura de corespondență a obiectului de studiu cu etalonul.

În literatura de specialitate putem evidenția diferite puncte de vedere referitor la determinarea criteriilor efectivității managementului. Astfel, T.H. Арсенева propune în calitate de criteriu: atitudinea managerului față de autodezvoltare; diagnostica reflexivă a autorealizării în plan profesional. La rândul său, G.B. Яковлева propune să considerăm drept criterii ale efectivității activității managerial-inovaționale: creșterea competenței profesionale a pedagogilor; creșterea potențialului creativ al pedagogilor, criteriul de utilizare rațională a timpului; creșterea satisfacției de muncă a pedagogilor.

Cercetătorii T.H. Арсенева și O.Хомерикки propun ca drept criterii ale efectivității inovaționale să fie considerate formarea atitudinii emoțional-valorice față de procesul inovațional; cunoștințele și abilitățile managerului în acest domeniu [6]

Așadar, implementarea inovațiilor în ciclul managerial în învățământul preuniversitar prin intermediul algoritmului de acțiuni propuse, de asemenea pregătirea profesională pentru activitatea inovațională vor influența nivelul măiestriei profesionale a managerului instituției preuniversitare, vor spori calitatea managementului și vor favoriza dezvoltarea instituției școlare.

**Bibliografie:**

1. MINULEAC, E. *Bazele managementului*. București, 1993.
2. SMITH, M.K. *Informal education&life long learning*-infed.org/biblio/b-comp. Htm.
3. АНГЕЛОВСКИ, К. *Учителя и инновации*: Книга для учителя / Перевод с македонского. Москва: Просвещение, 1991. 159 с.
4. ДАВЫТКИНА, Е.В. *Исследовательский подход в управленческой деятельности руководителя дошкольного образовательного учреждения*: дис. канд. пед. наук. Москва: 2003. 224 с.
5. ЛАЗАРЕВ, В.С. Управление нововведениями – путь к развитию школы. В: *Сельская школа*, 2004, №1, с.16.
6. ПУГАЧЕВА, Н.Б. Источники инновации общеобразовательного учреждения. В: *Завуч*, 2005, №3, с.29.
7. ОЖЕГОВ, С.И. *Словарь русского языка* / Под редакцией М.М. Поташника. Москва: Новая школа, 1994, с.64.
8. СЛАСТЕНИН, В.А., ПОДЫМОВА, Л.С. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва: Магистр, 1997. 222 с.
9. ТРЕТЬЯКОВ, П.И. *Управление школой по результатам. Практика педагогического менеджмента*. Москва: Новая школа, 1998, с.288.
10. ТИМОФЕЕВА, И.В. *Оценка управленческой деятельности руководителя дошкольным образовательным учреждением*: дис. канд. пед. наук. Москва, 2004.

Prezentat la 16.05.2013

**PRAXIOLOGIA EDUCAȚIEI PENTRU MASS-MEDIA A ELEVILOR  
DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ ÎN CADRUL COLABORĂRII  
ȘCOALĂ –FAMILIE**

**Silvia ȘPAC**

*Institutul de Științe ale Educației*

Acest articol vizează procesul educației pentru mass-media a elevilor de vârstă școlară mică prin colaborarea în parteneriat a școlii cu familia. În calitate de subiecți experimentali au servit elevii de la treapta primară de învățământ de la Liceul Teoretic „George Călinescu” din Chișinău, precum și părinții acestora. În cercetare ne-am propus să abordăm următoarele aspecte:

1) atitudinea elevilor privind vizionarea emisiunilor, audierea programelor radiofonice, lecturarea presei periodice pentru copii;

2) cunoștințele părinților cu privire la mass-media pentru copii.

Este propus Ghidul de implementare a Educației pentru mass-media la treapta învățământului primar ce-și poate găsi aplicare practică atât în activitatea pedagogilor, cadrelor didactice cât și a părinților.

**Cuvinte-cheie:** educație pentru mass-media, școală, familie, colaborare, valorificare, condiții, experiment pedagogic, model de valorificare, ghid de implementare, cadru conceptual.

**THE PRAXEOLOGY OF EDUCATION FOR MASS-MEDIA FOR PUPILS OF SCHOOL AGE IN  
SCHOOL-FAMILY COLLABORATION**

This article targets the process of education for mass-media for pupils of school age by working in school-family partnership. Within this process, the pupils from primary level from "George Călinescu" High School, Chișinău, as well as their parents, were inquired to participate as experimental subjects. In this research, we intended to address the following issues:

1) pupils' attitudes towards: watching TV shows, listening to radio programs, reading children's periodical press;

2) parental knowledge about children's mass-media.

It is proposed The Guide for Implementation of Education for Mass-media at Primary Level Education, which can find practical application in the work of educators, teachers, as well as parents.

**Keywords:** education for mass-media, school, family, collaboration, revaluation, conditions, pedagogical experiment, mode of revaluation, implementation guide, conceptual framework.

**Comportamente și atitudini ale elevilor de vârstă școlară mică privind utilizarea mass-media**

Investigarea și precizarea reperelor teoretice ale educației pentru mass-media ne-a determinat să realizăm un șir de observații, conversații și sondaje pentru a stabili atitudinile și comportamentele elevilor de vârstă școlară mică privind cultura utilizării mass-media. Evident că am implicat și părinții în cercetarea preliminară, deoarece valorificarea surselor mediatice se desfășoară, în mare măsură, în cadrul familiei, deseori adulții rămânând nemulțumiți de alegerea copiilor săi. Cunoscând insuficient particularitățile de vârstă, interesele și posibilitățile copiilor, inclusiv referențialul și calitatea emisiunilor televizate, radiofonice, a presei periodice pentru copii, părinții nu sunt în stare să le formeze o anumită cultură de explorare și receptare a acestora.

Întrucât cercetarea presupune contextul parteneriatului educațional, colaboarea familie-școală, s-a recurs la determinarea preferințelor elevilor din clasele primare privind emisiunile TV și programele radio.

În cadrul experimentului preliminar a fost validat chestionarul, s-a verificat cât de mult îi preocupă pe elevi și părinți aspectul cercetat, ce opinii au adulții și copiii referitor la calitatea mass-media.

Paralel cu aceasta au fost determinate axele experimentului pedagogic, care vor preconiza:

– investigarea și educația părinților pentru mass-media;

– investigația și educația elevilor de vârstă școlară mică pentru mass-media.

Prima etapă a experimentului pedagogic, de constatare, a inclus următoarele activități: analiza programelor de radio și de televiziune, studierea presei periodice pentru copii, chestionarea părinților și a elevilor claselor primare. Întrucât obiectul cercetării îl constituie procesul educației pentru mass-media în cadrul colaborării școală-familie, ne-am propus să abordăm următoarele aspecte:

1. Determinarea atitudinii elevilor privind:

- vizionarea emisiunilor televizate / Em.TV
- audierea programelor radiofonice / PR
- lecturarea presei periodice pentru copii / PPC;

2. Identificarea cunoștințelor parentale cu privire la mass-media pentru copii:

- a) emisiunilor TV (Em.TV)
- b) programelor radiofonice (PR)
- c) presei periodice pentru copii (PPC)

Studiul s-a efectuat prin două sondaje: în mediul elevilor claselor primare de la Liceul Teoretic *George Călinescu*, mun. Chișinău, și al părinților acestora. În experimentul pedagogic preliminar au fost antrenați 118 elevi și părinții acestora (118).

**Itemul 1. Ocupația preferată privind valorificarea mass-media în cadrul familiei este:**

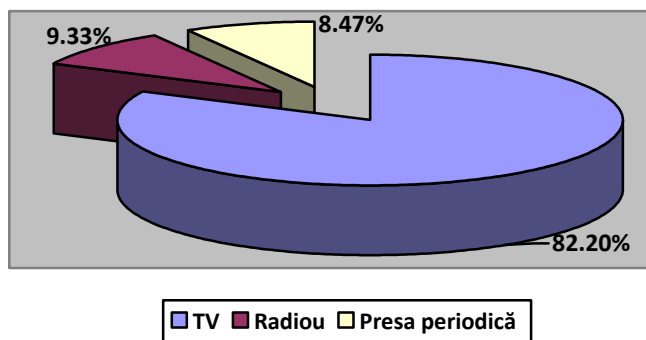
- privesc televizorul / Em. TV
  - au răspuns afirmativ 82,20% din numărul de subiecți (97 elevi din 118)
- ascultă programele radiofonice / PR
  - au răspuns afirmativ 8,47% din numărul de subiecți (10 elevi din 118)
- citesc presa periodică pentru copii / PPC
  - au răspuns afirmativ 9,33% din numărul de subiecți (11 elevi din 118)

Investigarea eșantionului de elevi privind valorificarea mass-media în familie este structurată în Tabelul 1.

**Tabelul 1**

**Preferințele elevilor privind mass-media în cadrul familiei**

Nr. d/o	Preferințele elevilor privind mass-media în cadrul familiei	Nr. de elevi	%
1.	Privesc emisiunile TV	97	82,20
2.	Ascultă emisiunile Radio	10	8,47
3.	Citesc presa periodică	11	9,33
	<b>În total</b>	<b>118</b>	<b>100</b>



**Fig.1.** Preferințele elevilor privind utilizarea mass-media în cadrul familiei.

**Itemul 2. Valorificarea mass-media de către părinți în familie împreună cu copiii.**

Investigarea eșantionului de părinți privind valorificarea mass-media în familie împreună cu copiii.

- privesc televizorul / Em. TV (90 din 118) 76% de adulți, dar împreună cu copiii vizionează special Em. TV numai 21,11% (25 de părinți);
- ascultă programele radiofonice 11% de părinți (13 din 118), dar ascultă împreună și conversează cu copiii pe baza celor audiate numai 2,5% din numărul de părinți (3 adulți);
- lecturează presa periodică pentru copii împreună cu aceștia 13% din numărul de părinți (15 adulți), dar analizează cu copiii cele lecturate 7,8% din numărul lor (9 adulți).

Investigațiile preliminare au demonstrat că din cei 118 adulți (părinți) chestionați doar 37 supun unei analize mesajele informaționale ale mass-media, ceea ce constituie doar 31,41%.

Tabelul 2

## Investigarea eșantionului de părinți privind valorificarea mass-media în familie împreună cu copiii

Sursa mass-media	Comportamente	Nr. de adulți	%
Emisiunile TV	Privesc	90	76
	Apreciază	25	21,11
Emisiunile Radio	Ascultă	13	11
	Conversează	3	2,5
Presa periodică (ziare, reviste)	Lecturează	15	13
	Analizează	9	7,8
În total		118	100
		37	31,41

Rezultatele identificării cunoștințelor și competențelor parentale privind valorificarea mass-media în familie le-am sintetizat și reflectat în Figura 2.

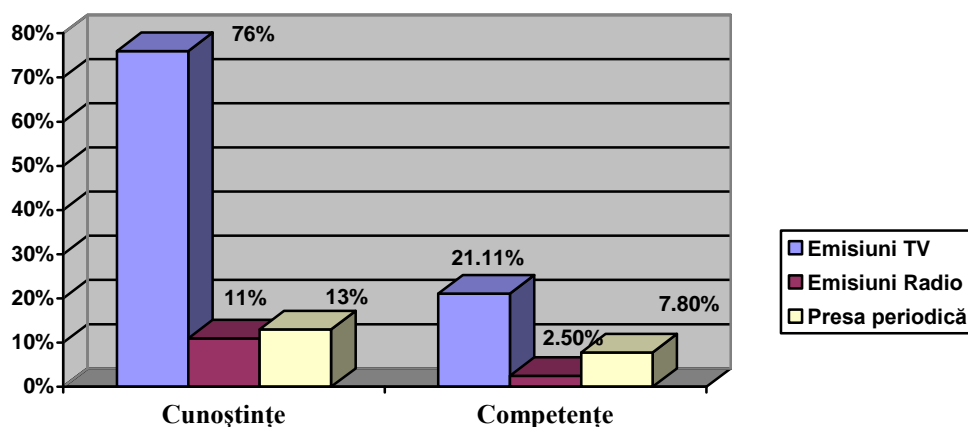


Fig.2. Valorificarea surselor mass-media de către părinți în familie.

Experimentul de constatare a permis diagnosticarea situației. Astfel, s-a stabilit că sursele multimedia ce aparțin televiziunii au prioritate. Emisiunile televizate sunt cele mai solicitate – 76%, fiind urmate de presa periodică pentru copii (PPC) – 13%, iar pe locul trei se plasează radioul cu programele radiofonice (PR) – 11%.

Conversațiile cu elevii și părinții au permis să stabilim că emisiunile TV și cele radiofonice mai frecvent se vizualizează sau se ascultă accidental (57% adulți) și extrem de rar sunt discutate detaliat în cadrul familiei cu copiii (31,4%).

În esență, 63% de părinți nu cunosc preferințele copiilor, iar 37% de părinți au recunoscut că s-au interesat de faptul ce și cât timp valorifică mass-media copilul lor, numai în legătură cu problemele apărute în comportamentul acestuia și cu apariția insuccesului școlar.

Argumentele expuse confirmă necesitatea cercetării problemei privind educația pentru mass-media în cadrul colaborării școală-familie la treapta învățământului primar. De aici, am stabilit scopul experimentului pedagogic, inclusiv al etapei de formare.

**Scopul experimentului de constatare** a fost de a determina preferințele și cultura elevilor de vârstă școlară mică cu privire la valorificarea mass-media. Ne-a interesat anume:

- vizionarea emisiunilor televizate;
- utilizarea jocurilor la calculator;
- lecturarea revistelor / ziarelor / cărților sau
- audierea programelor radiofonice.

Experimentul de constatare a mai inclus sarcini care determină cunoștințele și competențele elevilor pentru a reda, comunica, caracteriza și a stabili ce pot folosi ei în viața lor cotidiană de elev sau de membru al familiei sale.

La elaborarea tematicii sarcinilor pentru experimentul de constatare s-a ținut cont de particularitățile de vârstă ale elevilor din clasele primare, de accesibilitatea informației și de conținutul programelor TV, radiofonice, de posibilitățile elevilor de a le viziona.

Pentru a ilustra rezultatele obținute le-am structurat într-un tabel de distribuție și am elaborat un șir de reprezentări grafice.

Tabelul 3

## Rezultatele generale ale experimentului de constatare

Tipul sarcinii	Clasele experimentale		Clasele de control	
	Nr. de elevi 50	%	Nr. de elevi 68	%
a) Privesc televizorul				
„da”	42	84	55	80,88
„nu”	3	6	5	7,35
„uneori”	5	10	8	11,76
b) Mă joc la calculator				
„da”	35	70	50	73,52
„uneori”	10	20	12	17,64
„nu”	5	10	6	8,82
c) Citesc o revistă, ziar				
„da”	20	40	32	47
„uneori”	10	20	14	20,58
„nu”	20	40	22	32,35
d) Ascult emisiuni radiofonice				
„da”	10	20	16	23,52
„uneori”	15	30	22	32,35
„nu”	25	50	30	44,11

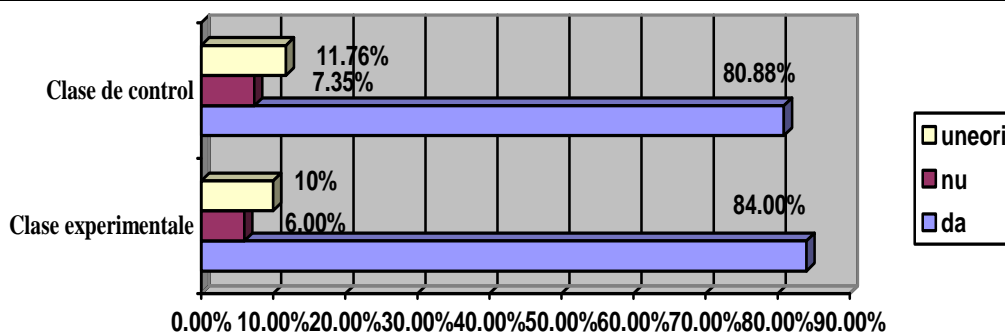


Fig.3. Receptarea emisiunilor televizate de către elevii claselor primare.

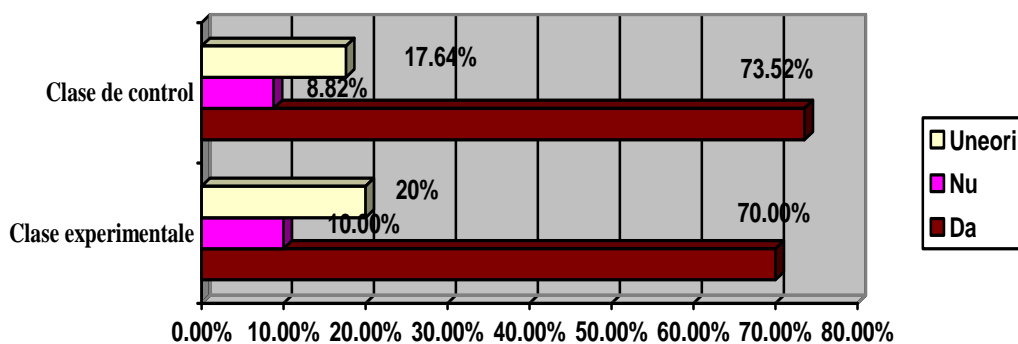


Fig.4. Valorificarea jocurilor la calculator / playstation.



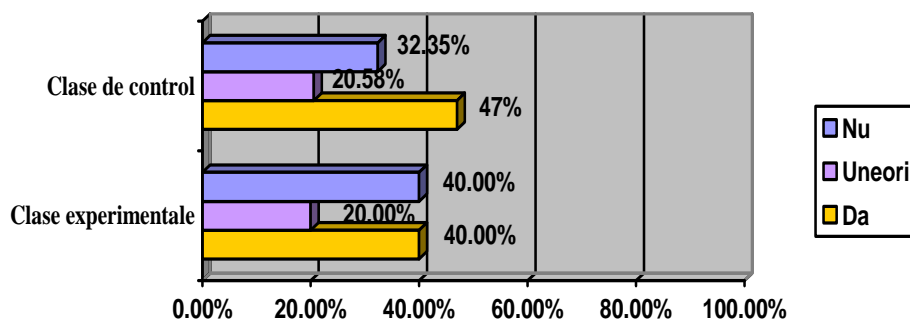


Fig.5. Citirea revistelor / cărților de către elevii claselor primare.

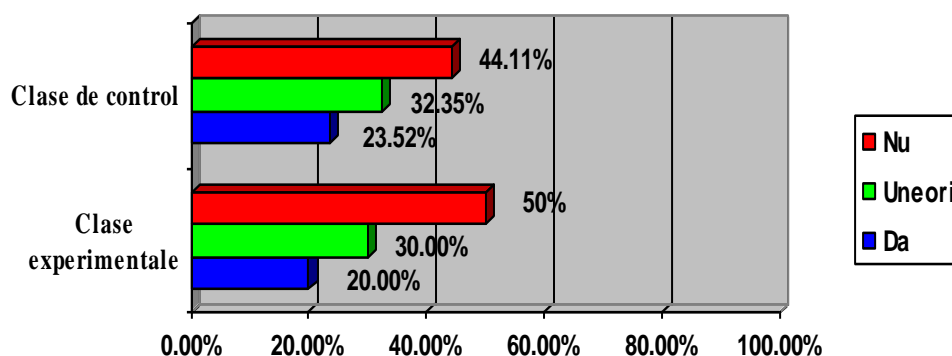


Fig.6. Ascultarea emisiunilor radiofonice de către elevii claselor primare.

În rezultatul evaluării sarcinilor se observă că elevii claselor primare au preferințe mari pentru vizionarea emisiunilor TV. Evident că prevalează receptarea emisiunilor TV: 84% din elevii claselor experimentale, în comparație cu 80,88% din elevii claselor de control, privesc emisiunile televizate. Se atestă o atracție deosebită a elevilor pentru jocurile la calculator: sunt preocupați de ele 70% din elevii claselor experimentale, în comparație cu 73,52% din elevii claselor de control. Pasiunea pentru lectura presei periodice pentru copii scade: astfel, la 40% din elevii claselor experimentale, în comparație cu 47% din elevii claselor de control, se atestă un interes stabil pentru lecturarea acestora.

O lipsă de interes se simte pentru emisiunile radiofonice. Numai 20% din elevii claselor experimentale, în comparație cu 23,52% din elevii celor de control, manifestă preferințe stabile pentru acestea.

Interesul elevilor de vârstă școlară mică, manifestat pentru televiziune și emisiunile TV, ne-a orientat spre studierea cauzelor și tipurilor acestora.

Așadar, emisiunile televizate preferate sunt:

- filmele fantastice (F.F.), pentru care și-au dat acordul 67,5% din elevii incluși în experimentul pedagogic;
- filmele cu desene animate (F.D.A.) sunt emisiunile preferate pentru 60% din elevii claselor primare.
- filmele documentare (F.D.), știrile, buletinele informative sunt pe gustul unui număr ce constituie 37,5% din elevii investigați.
- filmele artistice (F.A.) sunt emisiunile așteptate de un număr ce constituie 35% din elevii respondenți.

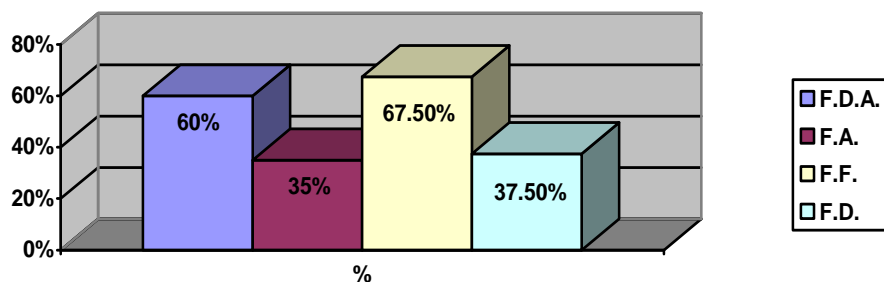


Fig.7. Emisiunile televizate preferate de elevii claselor primare.

Observăm că preferințele copiilor țin de programele de divertisment, menite să provoace distracție, relaxare, plăcere, să evoce frumosul, decât pentru cele de informare și de culturalizare sau pentru programele ce sunt destinate, în primul rând, completării cunoștințelor din variate domenii de știință și activități umane.

Conform conținutului preferințelor elevilor, acestea țin de seriilele fantastice, thrillere, aventuri, western, produse de industria cinematografică care se situează pe primul loc în clasamentul programelor vizionate (67,50%), fiind urmate de programele prezentate prin imagini desenate, desene animate sau interpretate de păpuși (60%).

Filmele documentare, programele ce tratează o singură temă, însoțite de comentarii descriptive sau interpretative, ilustrări, interviuri, declarații, fotografii și alte documente, ocupă locul trei în acest clasament (37,50%).

Filmele, seriilele interpretate de un grup de actori mai mult sau mai puțin stabil îi pasionează mai puțin pe micii spectatori (35%).

Urmărirea parțială sau integrală a unei emisiuni televizate cu caracter cognitiv e o problemă pentru elevii de vârstă școlară mică. Ei o privesc parțial sau selectează și se opresc la ceea ce le place la propria preferință. Desigur, dacă membrii familiei se interesează și incită, explică copiilor importanța unor emisiuni, discută unele aspecte, manifestă și ei interes pentru emisiunile respective, putem forma împreună cultura vizionării și înțelegerii emisiunilor televizate, centrate pe cunoașterea, promovarea valorilor umane.

Reiesind din răspunsurile elevilor și ale părinților cu privire la emisiunile televizate preferate, putem confirma existența și valorificarea a patru oferte de subcultură în spațiul telemedia, iar fiecare telespectator răspunde acestor subculturi prin propria cultură și gust.

Astfel, observăm:

- subcultura elitei ce se adresează gustului elevat;
- subcultura „culturii generale” ce are drept țintă bunul gust;
- subcultura populară ce atrage spre proiectul ei gustul popular (fotbalul, filmul);
- subcultura Kitch ce întreține și chiar dezvoltă gustul vulgar [22].

Bineînțeles, un reprezentant al elitei acceptă și gustul popular, și chiar gustul vulgar când se află în dizgrația propriului eu sau pur și simplu pentru a observa ceea ce se oferă gustului vulgar. Gusturile nu sunt astfel rigide, ci fluctuante, se interesează cu dispreț și aroganță sau cu voiciume și toleranță.

Rezultatele obținute atestă orientarea micilor spectatori spre subcultura populară, urmată de subcultura Kitch, apoi de subcultura generală și pe ultimul loc se plasează subcultura elitei.

Un rol important în alegerea programului televizat revine părinților, membrilor familiei și celor apropiați. Din chestionarele realizate cu părinții am constatat că preferințele părinților țin de programele de divertisment, infodivertisment care, în primul rând, informează, dar și cu elemente substanțiale de divertisment.

Acest lucru poate fi explicat prin faptul că filmul, televiziunea, ca și alte mijloace de comunicare, răspund unei mari nevoi în viața individului – divertismentul – șansa de a se recrea după o zi de muncă.

Presiunea și stresul suportat de oameni, adulți și copii, îi fac mai receptivi la programele de divertisment specifice societății contemporane. Din multe puncte de vedere, televiziunea este cea mai ușoară și mai ieftină formă de relaxare. Aici fiecare membru al familiei poate găsi spectacole de divertisment interesante, amuzante, ușor de urmărit.

Părinții recurg la vizionarea unor filme pentru învățarea variatelor modalități de comportare și asimilare a experiențelor de viață, la fel ca la o modalitate de a evita și de a amâna presiunea cotidianului. Această ultimă funcție a artei – refugiul de realitate, pe un anumit timp, poate fi considerată, de asemenea, o formă de înviorare psihică nu doar pentru adulți, dar și pentru copii. Studiile cu privire la vizionarea filmelor cu caracter violent, efectuate de cercetătorii americani, responsabili media și experți în sănătatea mintală din mai multe universități (printre care: Universitatea din Texas, Universitatea din Carolina de Nord și Universitatea din Santa Barbara – California) asupra a zeci de mii de copii, selectați din cele mai diverse medii sociale *au relevat o impresionantă concordanță între numărul de spectacole violente urmărite pe micul sau marele ecran și agresivitatea comportamentală a subiecților investigați* [4, p.310].

Pentru a-i proteja pe copii, Consiliul Național Audiovizual (CNA) a impus restricții asupra orelor de difuzare a acestor producții, iar televiziunile au fost obligate să marcheze pe ecran, vizibil, vârsta minimă a celor care pot viziona filmele respective. Desigur, aceste acțiuni nu pot fi eficiente fără sprijinul și intervenția părinților, a familiei. Influența emisiunilor sau filmelor cu caracter violent ar putea fi diminuată sau evitată

semnificativ odată cu implicarea familiei în monitorizarea și gestionarea timpului liber al copiilor și cu organizarea vizionării emisiunilor televizate specifice și accesibile vârstei copilului sau împreună cu adulții.

Consecințele potențiale ale vizionărilor TV neselective și haotice pot fi diverse:

- favorizează apariția unor dereglări de sănătate (psihoze, surmenaj, insomnii);
- formează false percepții asupra realității, uneori în contradicție cu valorile transmise în familie sau în școală, provocând neîncredere și derută;
- inculcă ideea acceptării unor stiluri, modele sau soluții de viață incongruente;
- incită la acte antisociale (violență, parazitism, trai vicios) mai ales în familiile unde s-au creat deja premise favorabile pentru formarea unor comportamente de acest fel;
- îndepartează copilul de lumea firească și de ritmurile copilăriei, favorizând egoismul, singurătatea, insensibilitatea etc.;
- uniformizează la nivel superficial și frivol gusturile în lipsa reperelor unor judecăți valorice; ca urmare, producțiile remarcabile sub aspect etic, psihologic, muzical sau documentar sunt bagatelizate (o peltea, o aiureală) [6, p.114].

Un aspect negativ, care urmează a fi cunoscut și diminuat de părinți, este *sindromul telemaniei* (televizorul / calculatorul); acesta suprasolicitează rolul formativ al televiziunii în dauna lecturii și a altor activități culturale.

Tabelul 4

## Emisiunile radiofonice ascultate

Programele radiofonice ascultate	Clasele experimentale (50 elevi)		Clasele de control (68 elevi)	
	elevi	%	elevi	%
Radio Noroc	22	44	30	44,11
Radio FM	15	30	18	26,47
Radio Sănătate	10	20	15	22,05
Radio Moldova	3	6	5	7,35

Rezultatele obținute au demonstrat că copiii ascultă la întâmplare posturile de radio și nu pot nominaliza emisiunea radiofonică preferată, doar 8 copii au scris denumirea corectă a emisiunii, indicând corect și postul de radio RM1 (Radio Moldova1).

În cadrul cercetării am sesizat că copiii nu cunosc emisiunile radiofonice pentru vârsta lor, ora de emisie a acestora, frecvența postului național public Radio Moldova. În acest scop am intervenit cu informațiile despre importanța audiovizualului în viața cotidiană, și anume – a emisiunilor radiofonice, care fac disponibile anumite tipuri de informații, prezintă o întreagă gamă de perspective, pun accentul pe anumite fapte importante și ignoră altele de o importanță mai neînsemnată. Un post de radio se adresează unui grup țintă cărui trebuie să-i afle așteptările, speranțele și problemele. O astfel de cunoaștere permite crearea unui format de emisie sau a unei grile de emisie, care, prin conținutul emisiunilor, prin structura și maniera prezentării, să satisfacă așteptările variatelor auditorii. Dorința de a oferi tuturor totul, de a nu se concentra pe un anumit public, țintă, pe valorile autentice duce la apariția unor programe asemănătoare cu ale altor posturi pe care copiii le-au numit, dar n-au putut specifica nicio emisie ascultată.

Pentru a cunoaște ce posturi de radio preferă adulții am intervievat 118 părinți din mediul urban (mun. Chișinău). Am obținut 3 categorii de aprecieri:

- a) aprecieri părtinitoare – care au susținut superioritatea posturilor Radio Noroc față de Radio Moldova 1;
- b) aprecieri neutre – care au situat pe același plan axiologic atât programele Radio Moldova 1, cât și programele altor posturi radio (PRO FM, Retro FM, KISS FM);
- c) aprecieri radicale – cu sens depreciativ la adresa posturilor de radio și la îndeplinirea celor 3 misiuni de bază ale radiodifuzorului public (de a informa, de a educa, de a distra).

Aprecierile părtinitoare, neutre și radicale confirmă diversitatea gusturilor și a opiniilor părinților. Fiecare din aceste tipuri de aprecieri conturează un curent de opinie și pot însemna mai multe tendințe ale familiei în valorificarea funcției sale educative, prin implicarea mesajului radiofonic. Astfel, am perceput și stabilit necesitatea de a sensibiliza părinții față de emisiunile difuzate pe postul de radio Moldova 1, față de problemele reflectate și obiectivele urmărite prin realizarea emisiunilor radiofonice.

Prezentăm aspectele pe care ar dori părinții să le asculte:

- promovarea drepturilor copilului prin optica Convenției ONU cu privire la drepturile copilului;
- implicarea elevilor de toate vârstele în diverse proiecte și rezultatele concrete obținute;
- reflectarea activităților de amploare destinate elevilor de vârstă școlară mică și medie desfășurate de Ministerul Educației, Radio Moldova și de alți actori sociali (activități cu un profund caracter educativ);
- desfășurarea concursurilor interactive și acțiuni în colaborare cu alte instituții care au menirea să stimuleze dorința de cunoaștere, spiritul de competiție al copiilor de vârstă școlară mică și al preadolescenților;
- realizarea spectacolelor radiofonice pentru copii etc.

Părinții chestionați au optat pentru faptul ca emisiunile radiofonice și cele TV să reprezinte modele de limbaj și conduite demne de urmat, să evite vulgarizarea relațiilor interpersonale și să nu promoveze violența și agresivitatea.

Funcția familiei și a școlii reprezintă educația copiilor, în sensul înțelegerii frumosului și promovării binelui, înlesnind accesul lor la acele valori spirituale care îi fac pe oameni fericiți. Achiziționarea valorilor culturale se realizează și prin intermediul mijloacelor mediatice, radioului, TV, presei periodice, Internetului.

Investigația constatativă a demonstrat că presa periodică pentru copii este insuficient valorificată în cadrul familiei (Tab.5).

Tabelul 5

#### Presa periodică pentru copii. Revistele și ziarele îndrăgite

Revista / Ziarul	Clasele experimentale (50 elevi)		Clasele de control (68 elevi)	
	elevi	%	elevi	%
Puișorul curios	3	10	5	10,86
Tropoțel și Tropoțica	2	6,66	4	8,69
Alunelul	18	60	20	43,47
A mic	4	13,3	8	17,39
Scara spre cer	2	6,66	3	6,52
Florile dalbe	1	3,33	6	13,04
<b>În total</b>	<b>30</b>	<b>60</b>	<b>46</b>	<b>67,64</b>

Din răspunsurile obținute am constatat că 20:50 elevi din clasele experimentale nu citesc și nu cunosc revistele / ziarele pentru copii în comparație cu 22:68 elevi din clasele de control care nu lecturează și nu cunosc presa periodică pentru copii. În acest context considerăm că activitatea în cadrul claselor primare presupune familiarizarea elevilor cu presa periodică.

Preferințele elevilor față de presa periodică nu sunt stabile și variate, întrucât ei citesc revista sau ziarul propus de învățătoare în clasă, iar acasă acest aspect nu este consolidat. Alegerile sunt accidentale, deoarece copiii acceptă să-și expună opinia despre revista sau ziarul care a fost studiat, cercetat și analizat minuțios în cadrul orelor de studii sau extracurs, despre care au citit sau au auzit mai mult. Este simțită lipsa unei poziții proprii, imposibilitatea elevului de a cunoaște varietatea și periodicitatea presei periodice pentru copii, despre care nu s-a vorbit nici în familie și nici în școală. Copiii nu încearcă anumite emoții la lectura revistei sau ziarului, sunt insensibili, atenția lor e captată mai mult de desenele, imaginile, fotografiile de pe coperta revistei.

#### Valorificarea praxiologică a educației pentru mass-media la treapta învățământului primar.

##### Modelul de valorificare a educației pentru mass-media în familie a elevilor de vârstă școlară mică

Educația pentru mass-media (EMM) reprezintă un deziderat al noilor educații, care presupune un conținut specific ce poate fi raportat la cele cinci conținuturi generale ale educației: educație morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică a personalității umane [7, p.152] .

Cadrul conceptual elaborat al EMM permite să clarificăm reperele teoretice și să proiectăm–realizăm într-un context social concret valorificarea resurselor de comunicare existente la nivel de mass-media (presă, radio, televiziune, video, calculator). Acestea fiind într-un proces de dezvoltare continuă în plan tehnologic și social, evoluează la nivelul relațiilor dintre mass-media și om: comunicare, interpretare din perspectivă socioculturală și pedagogică care ține de cultivarea auditoriului adult și al copiilor.

Educația pentru mass-media este axată pe formarea culturii de valorificare și receptare a informațiilor mediatice.

Educația pentru mass-media reprezintă, după cum am menționat anterior, un deziderat al noii educații, un conținut specific al activităților de formare-dezvoltare a personalității umane, un produs și o valoare socioculturală de importanță majoră, care ne ghidează existența și autoperfecționarea, ne formează gustul estetic și felul de a fi și gândi.

Cadrele didactice, părinții trebuie să utilizeze cu măiestrie totalitatea mijloacelor multimedia, acționale și verbale disponibile pentru a sprijini și a contribui la formarea gândirii critice a elevului de vârstă școlară mică, față de cele recepționate. A gândi critic, în viziunea cercetătorilor [3,6,7,8,9,12,14,15,17], ar însemna: a selecta și procesa informația; a o examina; a construi/elabora argumente; a o pune la îndoială și a o aprofunda, a o compara cu alte puncte de vedere și opinii; a o supune re/evaluării din perspectiva unor criterii valorice.

Reflecția și analiza critică a mesajelor informaționale cere timp, atenție și intenție. Acest proces nu poate avea loc spontan, ci implică atât procesele psihice cognitive, cât și cele metacognitive. Procesul cognitiv se referă la faptul că elevul trebuie să analizeze, compare, să cugete asupra conținutului informației citite, audiate sau vizionate. Procesul metacognitiv presupune că elevii trebuie să-și urmărească procesul personal de gândire, să reflecteze asupra mesajelor informaționale, să elaboreze și să folosească strategii de analiză, comparare, structurare și sinteză, de utilizare în practica a acestora.

Investigația realizată ne-a convins de necesitatea elaborării unui model de educație a elevilor din treapta învățământului primar pentru mass-media, care s-a baza pe următoarele principii:

✓ *Principiul orientării la particularitățile de vârstă ale elevilor*, care necesită ca adulții/părinții, pedagogii, în cadrul valorificării mass-media să țină cont de specificul vârstei, mai cu seamă de faptul că la copiii de 7-10/11 ani predomină încă gândirea concretă, cea abstractă aflându-se în proces de dezvoltare.

✓ *Principiul accesibilității și calității valorice a informației mediatice*, care presupune respectarea a două criterii în selectarea și lecturarea, vizionarea sau audierea variatelor tipuri de informație: primul ține de aspectul înțelegerii acesteia, iar al doilea de valorile moral-etice, intelectuale, estetice, tehnologice și psihologice, pe care aceasta le conține și le promovează.

✓ *Principiul colaborării familie-elev-școală-mass-media*, care ar orienta și ghida un parteneriat educațional eficient între acești actori sociali și ar contribui la realizarea unui feedback real ce ar servi drept reper pentru a optimiza funcțiile de culturalizare ale fiecărui actant.

Fundamentarea și elaborarea modelului de educație pentru mass-media a elevilor din treapta învățământului primar a presupus gândirea și determinarea tehnologiilor pedagogice de selectare, valorificare, reflecție și analiză a mesajelor multimedia. La fel, ne-a orientat spre stabilirea finalităților scontate. Astfel, am elaborat ansamblul de obiective și competențe pentru formarea-educarea părinților.

#### **Obiective generale:**

- formarea competențelor adulților/cadrelor didactice de valorificare eficientă a mass-media pentru copiii de vârstă școlară mică;
- stimularea atitudinii reflexive și critice privind valorificarea mass-media;
- integrarea activă și rațională a surselor/programele/emisiunilor de comunicare mediatică în procesul educativ, ca mijloace pedagogice;
- valorizarea rațională a posibilităților mijloacelor de comunicare în masă în cadrul educației familiale;
- cunoașterea, evitarea și anihilarea factorilor perturbatori generați de mass-media.

Reieșind din obiectivele generale, am proiectat să formăm la părinți următoarele competențe:

#### *a) la nivel de cunoaștere:*

- să identifice mijloacele mass-media cu impact educativ asupra copiilor;
- să cunoască emisiunile TV, radiofonice care sunt preferate de copiii lor;
- să caracterizeze conținutul rubricilor din ziarele, revistele pentru copii;

#### *b) la nivel de aplicare:*

- să elaboreze o agendă familială cu un set de reguli de valorificare a mass-media pentru copii (vizionarea emisiunilor TV, audierea radioemisiunilor, lecturarea presei periodice pentru copii);
- să determine valorile promovate în presa periodică, prin emisiunile radiofonice și emisiunile TV pentru copii;

– să stabilească criteriile de receptare–explorare a informațiilor audiovizuale și a celor citite din presa pentru copii.

*c) la nivel de integrare:*

– să elaboreze recomandări pentru școală de eficientizare a colaborării școală-familie privind educația prin mass-media;

– să promoveze valorile morale, etice, intelectuale și estetice în procesul educației pentru mass-media;

– să analizeze împreună cu copiii calitatea informației obținute de aceștia prin mass-media.

Cadrul curricular pe care îl propunem se poate realiza în ședințele, adunările cu părinții sau în școala pentru părinți.

***Cadrul curricular destinat părinților „Educația pentru mass-media în familie”***

<b>Obiective de referință</b>	<b>Conținuturi</b>	<b>Activități educative</b>
1	2	3
- să definească noțiunea de mass-media, - să identifice mijloacele mediatică și programele destinate copiilor de vârstă școlară mică cunoscute; - să interpreteze rolul mass-media în educarea copilului.	<b>1. Mass-media în viața omului</b> Necesitatea mass-media în uzul cotidian (presa periodică, televiziunea, radioul, Internetul). Curiozitatea infantilă și necesitatea informării copilului.	Atelier de informare a părinților Comunicări Conversații Discuții dirijate Studiul de caz
- să descrie activitățile ce fac parte din universul copilului; - să relateze despre rolul televiziunii în familie; - să elaboreze criterii de apreciere a filmelor, emisiunilor TV pentru copii a) după intenție; b) format (gen); c) conținut; d) destinație; e) origine; f) limbaj; g) participare.	<b>2. Universul copilului și mass-media</b> Televizorul – stăpân al timpului liber sau mijloc de informare. Rolul televiziunii în viața familiei. Filmul meu preferat. Din istoria filmului. Selectarea emisiunilor TV și valorificarea conținutului acestora în educația familială.	Atelier de formare a competențelor parentale Relatări Conversații Mese rotunde Portofoliul Demonstrarea Jocul de rol / sociodrama Comunicări Conversații
- să relateze despre cultura comunicării percepută în mesajele radiofonice; - să scoată în evidență particularitățile comunicării asertive; - să stimuleze copiii pentru implicarea în concursurile interactive realizate de Radio Moldova.	<b>3. Cultura comunicării în mesajele radiofonice și valorile promovate</b> Învățăm copiii să asculte și să vorbească corect. Emisiunile sonore pentru copii. Participăm împreună; ascultăm, răspundem, câștigăm.	Mese rotunde Traininguri Studiul de caz Discuții dirijate Conversații Brainstorming-ul Concursul interactiv Dezbateri
- să identifice cărțile, ziarele, revistele lecturate și analizate împreună cu copiii; - să evalueze eficiența presei periodice în educația intelectuală și morală a copiilor; - să elaboreze un program de stimulare a lecturii cărților, ziarelor, revistelor pentru copii.	<b>4. Lectura în cadrul familiei</b> Presa periodică și educația morală și intelectuală a copilului. Cartea, ziarul, revista și informarea cititorilor începători. Învățăm a lectura, a gândi, a reflecta, a analiza.	Atelier de formare a competențelor parentale Comunicări Portofoliul familiei Mese rotunde Convorbiri Lectura comentată
- să conștientizeze valoarea proprie a mass-media, precum și sistemul de valori și nonvalori pe care le poate propaga;	<b>5. Educația pentru mass-media și cultura omului</b> Mass-media și valorile ei.	Atelier de informare și formare a competențelor parentale

- să se implice în aprecierea și evaluarea mesajelor audiovizuale; - să explice utilizarea rațională a mesajelor și mijloacelor mass-media.	Avantajele și efectele nocive ale audiovizualului. Calculatorul – miracol al zilelor noastre. Avantaje și efecte nocive. Mass-media și timpul liber al copilului de vârstă școlară mică.	Mese rotunde Convorbiri Traininguri Discursuri Braisntorming-ul
--	---	---

În continuare prezentăm un minighid de valorificare a educației pentru mass-media la treapta învățământului primar. Cele șase rubrici conțin aspectele de bază ale procesului educativ în ansamblul său: obiectivele, conținuturile, domeniile de activitate, formele de organizare, colaborarea cu variați actori și perioadele/termenele de realizare (Tab.6).

Tabelul 6

## Ghid de implementare a Educației pentru mass-media la treapta învățământului primar

Obiective	Conținuturi	Domenii de activitate educativă	Forme de organizare	Colaborări	Perioada de timp
- să identifice denumirea ziarelor / revistelor pentru copii; - să generalizeze influența presei în activitatea de cunoaștere; - să recunoască creația scriitorilor notorii în paginile presei; - să analizeze publicația/articolul lecturat prin documentarea datelor.	1. Lectura presei periodice și efectele ei. 2. Presa periodică – focar de lumină și cultură. 3. Scriitorii notorii și publicațiile lor. 4. Un popas în sala bibliotecii. 5. Dialog cu un scriitor, redactor.	Activitatea în cadrul orei de dirigenție Activități extrașcolare  Activități educative în școală, în afara orelor de dirigenție	Ore educative  Reuniuni de clasă Activități sociale Vizite la expoziții Acțiuni sociale Cercuri literare Studiu individual Lectura sugerată (dezbateri)	- părinții, cadrele didactice, dirigenții; - cu bibliotecarul; - cu redactorii ziarelor și revistelor pentru copii; - cu scriitorii notorii din comunitate	Periodic / săptămânal
- să distingă mesajele mass-media și rolul lor în societate; - să utilizeze informațiile mass-media în activitatea practică; - să recunoască programele TV după format, conținut, intenție; - să propună variante și soluții pentru filmele preferate; - să determine kitsch-ul în emisiunile TV.	1. Mass-media și drepturile copilului. 2. TV Moldova 1 – prima ta televiziune 3. Filmul – spectacol de lumină și culoare. 4. Din istoria filmului. 5. Despre filmele și emisiunile preferate. 6. Kitsch-ul și impactul său.	Activități în cadrul orelor de dirigenție. Activități extrașcolare. Activități educative în școală, în afara orelor de dirigenție. Activități cu colectivul de profesori. Activități cu părinții elevilor.	Activități de amenajare Reuniuni de clasă Vizionări de casete, de emisiuni TV Studiu individual Excursii la TV Moldova Activități sociale Discuții Culegere de informații Urmărirea continuă	- cu bibliotecarul școlii; - cu producătorii, realizatorii emisiunilor TV Moldova 1; - cu colaboratorii sectorului Fond-Video și Fond-Cinema; - cu părinții, cu familia elevilor.	Periodic / după un grafic stabilit  - în termenul stabilit de comun acord cu elevii.
- să extindă orizontul de cunoaștere prin ascultarea emisiunilor radiofonice; - să aplice în uzul cotidian informațiile căpătate pe calea undelor;	1. Spațiul public – Radio Moldova 2. Povești radiofonice pentru copiii de azi și cei de mâine. 3. Teatru la microfon pentru	Activități în cadrul orelor de dirigenție Activități cu părinții elevilor Activități extrașcolare	Acțiuni de grup Culegere de informații Audierea casetelor, mesajelor sonore Cercuri literare Vizite la Casa	- crainicii, - realizatorii emisiunilor radiofonice; - părinții; - familia elevilor; - profesorii;	Periodic  Planificarea activităților extrașcolare se va face ținându-se cont de resur-

- să elaboreze un program de audiere a emisiunilor radiofonice pentru copii; - să creeze proiecte de modificare a emisiunilor propuse de mass-media.	copii. 4. La izvoarele înțelepciunii. 5. Cel mai frumos vis – Copilăria. 6. Arhivele sonore ale istoriei. Noapte bună, copii, emisiunea radio cea dintâi.	Activități educative în școală în afara orelor de dirigenție Activități extrașcolare	Radio Concurs literar Spectacol muzical Excursii la Casa Radio Redacția pentru copii	- conducerea școlii; - Biblioteca Națională pentru copii „I.Creangă”; - Studioul Casei Radio; - Departamentul Patrioniu Radio; părinții, familia	sele de timp liber ale elevilor și evitându-se supraîncărcarea, ceea ce ar putea genera reacții de respingere.
- să diferențieze avantajele și dezavantajele utilizării mass-media; - să analizeze critic informațiile audiate și vizionate; - să deducă principiile unei culturi mediatică; - să specifice căile de eficientizare a mass-media; - să argumenteze opinia proprie față de EMM.	1. Mass-media – prieten sau dușman? 2. Societatea civilă și mass-media. 3. Pledoarie pentru o cultură mediatică. 4. Educația pentru mass-media pe înțelesul tuturor. 5. Citesc, privesc, analizez ca un cetățean responsabil.	Activități în cadrul orelor de dirigenție Activități educative în școală în afara orelor de dirigenție Activități cu părinții elevilor Activități extrașcolare Activități extrașcolare cu părinții	Lecții educative Vizionări Audiții Informare Discuții Cercuri literare Acțiuni comune Culegere de informații Studiul individual Lectura dirijată Vizionare sugerată	- managerii școlii, cadrele didactice; - biblioteca școlii; - invitați speciali (redactori, scriitori, regizori); - familia, părinții; - conducerea școlii	Periodic (după un grafic stabilit)  Proiectarea activităților extradidactice se va face astfel încât ele să se integreze în contextul activității educative și să răspundă aceluiași principii.

Ghidul propus include trei instrumente auxiliare, care vor fi utile pentru familiarizarea adulților și elevilor cu programele TV, radiofonice și posibilitățile presei pentru copii.

### Condiții psihopedagogice de selectare și exercitare a acțiunilor educative pentru valorificarea multimedia în familie

Acțiunile educative ale părinților privind valorificarea mass-media trebuie să fie conștiente, competente și sistematice. Acestea ar putea fi ghidate de un ansamblu de condiții pe care le-am selectat din literatura de specialitate [7,8,11–13,14,20], din experiența avansată analizată și le-am dedus din investigațiile realizate pentru valorificarea mass-media. Astfel, părinții trebuie să creeze în cadrul familiei următoarele condiții:

a) *adulții să reprezinte un model demn de urmat.* Este o naivitate să se creadă că un copil de vârstă școlară mică nu observă și nu înțelege comportarea părinților. Tocmai faptul că el este înclinat să imite, în mare măsură, părintele, educatorul ne face să fim atenți și să ne controlăm conduita noastră. Copilul va fi complet nedumerit la început dacă adultul îi va spune că trebuie să facă exact contrariul, iar mai apoi se va învăța a manipula, a fi fățarnic în comportare.

Modelul/exemplul pozitiv al adultului constituie prin sine însuși cea mai eficientă metodă de educație și formare a convingerilor.

Modelele/exemplele negative subminează efortul educativ verbal și cel acțional;

b) *adulții să formuleze și să argumenteze cerințele lor privind valorificarea mass-media.* Această condiție trebuie să includă: respectarea drepturilor copilului, dar și exercitarea supravegherii din partea părinților asupra emisiunilor TV, radiofonice pe care le vizionează/ascultă copilul. La fel, este important:

- să cunoască cercul de prieteni ai copilului;
- să planifice chibzuit timpul liber al acestuia;



– să evite excesul de pedeapsă, înlocuind-o cu explicația, argumentarea, sugestia și implicarea copilului în activități de menaj casnic, sport etc.

La îndemâna adulților/părinților stau următoarele metode ale educației pentru mass-media: explicația, supravegherea, antrenarea voinței și motivarea copilului prin propriul exemplu, substituirea și îmbinarea diferitelor mijloace educative (jocul, activitățile sportive, excursiile, aprobarea și dezbateră etc.).

Copiii de vârstă școlară mică au nevoie de o atitudine atentă, blândă/empatică și perseverentă. Accentul va cădea pe supravegherea lor, întrucât argumentele raționale nu sunt întotdeauna înțelese de ei, deoarece gândirea, rațiunea se mai formează încă. O anumită disciplină și explicații convingătoare se cer impuse într-un mod sistematic, pentru a-i feri de scenele nedorite și violente, de traumele psihologice, care pot fi produse de unele emisiuni necalitative sau de prost gust.

Odată cu creșterea și dezvoltarea copilului educația devine una centrată pe transformarea lui în actor al propriei formări, iar supravegherea excesivă este înlocuită cu explorarea rațiunii proprii și cu manifestarea încrederii în alegerea adecvată și corectă a valorilor mediatică. Acest lucru nu va exclude observarea și ghidarea sistematică a copilului în ceea ce privește explorarea rațională și eficientă a posibilităților mass-media.

Este de mare efect pedagogic următorul procedeu: părintele îi explică cu răbdare copilului unde acesta a greșit, ce emisiune TV și de ce nu trebuia să privească, iar copilul a repetat greșeala. În acest caz copilului i se propune să-și fixeze singur o anumită pedeapsă, de exemplu: să nu privească emisiunile TV timp de o săptămână, câteva zile.

Exercitarea acțiunilor educative suferă modificări în funcție de progresul copilului pe calea înțelegerii și respectării cerințelor expuse și argumentate de adulți.

Când înțelegerea lui e minimă, părintele îl va supraveghea strict, astfel încât rațiunea părintelui să suplinească lipsa de uz a rațiunii copilului și să-i formeze deprinderea de control volitiv. Când înțelegerea copilului sporește, exercitarea acțiunilor educative va dezvolta și consolida rațiunea copilului, va forma voința acestuia, căutând să le stimuleze și să-i ofere o bază puternică de motivație adecvată. Dacă, treptat, conștiința acestuia a ajuns să fie orientată și axată moral, controlul și supravegherea strictă sunt înlocuite prin capacitatea de selectare și vizionare a emisiunilor valoroase din punct de vedere spiritual, intelectual și estetic, trecem la cultivarea intereselor stabile pentru cogniție și anumite domenii de activitate umană.

În contextul cercetării, pentru a organiza și desfășura etapa de formare a experimentului pedagogic, am decis să structurăm fundamentele pedagogice elaborate într-un instrument metodologic, pe care l-am definit ca *Model de valorificare a educației pentru mass-media a elevilor de vârstă școlară mică*. Întrucât *orice model, indiferent la ce nivel se situează, este un mediator între câmpul teoretic pe care îl interpretează și câmpul empiric pe care îl sintetizează* [23,p.153], reprezintă și redă axiomatica procesului educațional, am plecat în construirea acestuia de la criteriile axiomatică, definite și descrise de S. Cristea la analiza conceptului de educație [8, p.73]. Astfel, ne-am axat *pe tipologia activității de educație, pe funcțiile și finalitățile activității de educație, pe structura de bază a acestora și pe contextul intern și extern în care se desfășoară activitatea respectivă*.

În consens cu criteriile evidențiale și în baza reperelor teoretice și aplicative analizate, precizate și delimitate, am elaborat următoarea configurare a modelului (Fig.8).

După cum se poate observa, modelul conține ansamblul de fundamente pedagogice elaborate în procesul cercetării. Acestea au fost examinate de grupul de experți, au fost discutate în cadrul seminarului metodologic al liceului și au fost valorificate în experiența de formare.

Mai întâi au fost familiarizați cu cadrul conceptual și principiile EMM managerii școlari și învățătorii claselor primare, apoi i-am cunoscut cu programul de lucru cu elevii și familia, cu curriculumul pentru părinți, apelând la datele obținute în experimentul de constatare. În continuare am implementat ghidul (Tab.6) și am explorat Matricele de propagare a EMM prin intermediul TV, emisiunilor radiofonice și al presei periodice pentru copii.

S-a lucrat timp de 4 luni pe un eșantion de 14 manageri, cadre didactice din treapta învățământului primar și 50 părinți. După ce aceștia au fost familiarizați cu aspectele și materialele de bază ale EMM, am desfășurat etapa de formare a elevilor. Activitatea cu elevii se desfășura în cadrul programului formal și nonformal, iar în familie părinții respectau cerințele proiectate împreună cu învățătorul, creând condiții psihopedagogice favorabile prin utilizarea strategiilor prevăzute în ghidul prezentat anterior.

Scopul experimentului pedagogic a fost unul complex, deoarece s-a insistat nu doar pe constatare, dar și pe elaborarea și implementarea fundamentelor pedagogice prin organizarea activităților cu părinții pentru a restructura atitudinile și competențele acestora privind EMM.

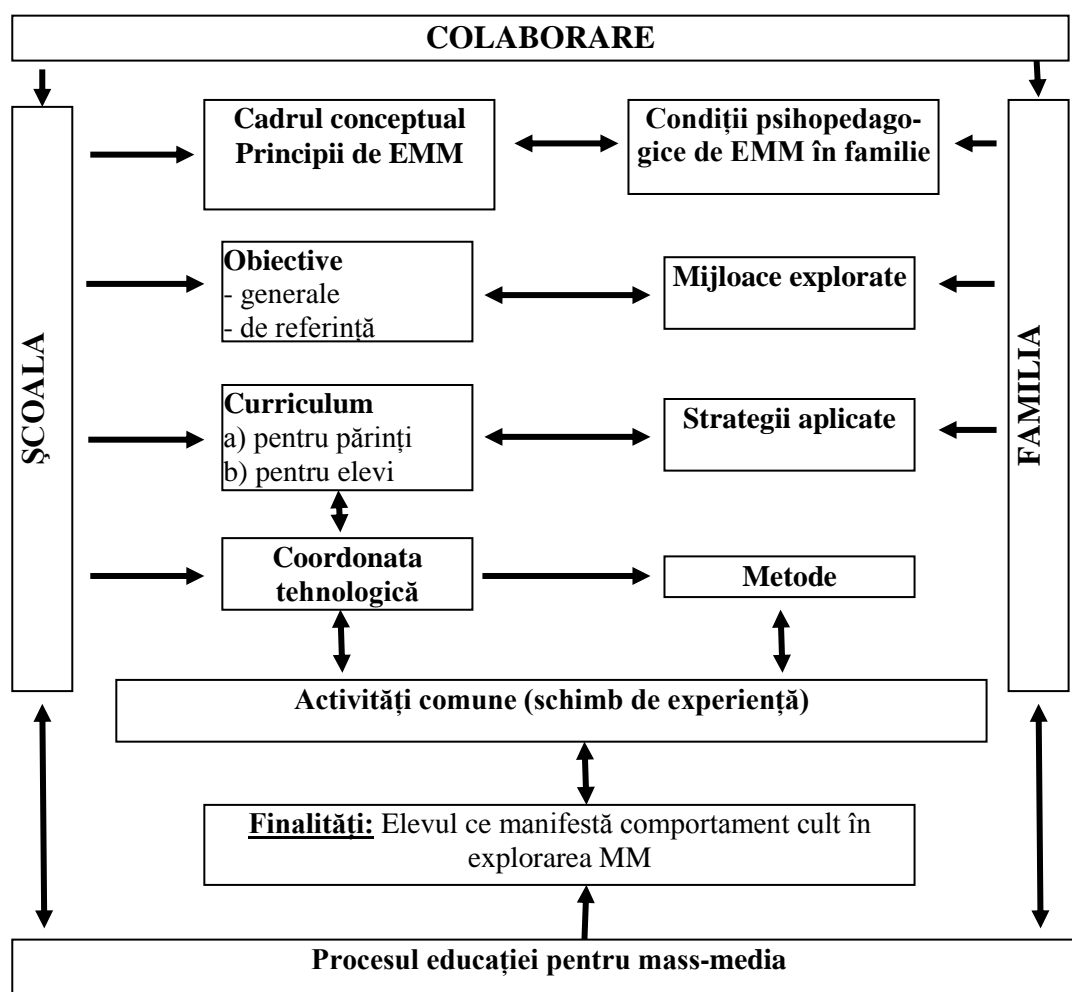


Fig.8. Modelul de valorificare a EMM a elevilor de vârstă școlară mică.

Accentul l-am pus pe educația în familie, deoarece ea este mediul fundamental de educare a copilului. Părinții sunt și rămân primii și cei mai importanți educatori ai copiilor, deoarece ei îi influențează moral de la cea mai fragedă vârstă și, mai apoi, pentru că iubirea părintească exercită o influență incomparabilă, căreia copiii îi răspund cu iubirea filială. Am analizat și dezvoltat o serie de aspecte importante ale educației pentru mass-media realizată de către părinți, care sunt datori să o exercite sistematic și eficient asupra copilului.

Problema curiozității infantile care îi asaltează pe părinți are două fațete: una pozitivă – a satisfacerii unor cerințe firești de cunoaștere și alta negativă – curiozitatea față de unele fenomene pe care aceștia nu le înțeleg sau care sunt traumatizante pentru psihicul copilului de 7-10 ani. Tot ceea ce este tainic, interzis îl atrage cu o mare forță pe copil. Împins uneori de curiozitatea excesivă, copilul încearcă să cunoască aspecte de viață pentru care el nu este suficient de matur, pregătit ca să le înțeleagă; acestea, la rândul lor, pot tulbura mersul normal al vârstei, dezvoltării psihice, ajungând la devieri morale. Un imbold în acest sens îl reprezintă lecturile, audițiile și viziunile cu subiect nepotrivit, vulgar sau violent din mass-media și uneori chiar imprudenta comportare a unor adulți.

În acest sens, părinții trebuie să cunoască cum pot fi evitate influențele negative parvenite din mesajele scrise, audiate și vizionate și să întreprindă acțiuni educative pentru mass-media, să se informeze și ei pentru a cunoaște specificul vârstei, metodele eficiente de educație.

Aici rămân importante acțiunile:

- de supraveghere a timpului liber al copilului;
- selectarea revistelor, ziarelor ce pot fi propuse lecturii copilului, a emisiunilor TV și radio, pentru a le elimina pe cele primejdioase, inclusiv se recomandă două strategii educative inedite:

- valorificarea constantă a atitudinii de apropiere sufletească față de copil, pentru a-i câștiga încrederea și a-i forma obișnuința de a-i considera pe părinți drept cei mai importanți și buni sfătuitori,
- oferirea unei alternative constructive în organizarea și consumarea timpului liber. O asemenea alternativă o reprezintă jocul, sportul, excursia împreună cu părinții, stimularea afirmării talentului în activitățile artistico-plactice, muzicale sau îndeletnicirii practice, cu tot ceea ce poate absorbi energia și atenția copilului fără nicio primejdie fizică sau morală, contribuind la formarea treptată a personalității sale creatoare.

**Bibliografie:**

1. ALBULESCU, I. *Morală și Educație*. Cluj-Napoca: EIKON, 2008, p.233.
2. CĂLĂRAȘ, C., GONCEAR E. *Dirigintele – manager al actului educativ*. Chișinău: CEP USM, 2009, p.223.
3. CEMORTAN, R. *Comunicarea și mass-media*. Chișinău: Reclama SA, 2006.
4. CERNAT GHEORGHIU, M. *Filmul și armele*. București: Meridiana, 1983, p.310.
5. CHARAUDEAU, P., CHIGLIONE, R. *Talk show-ul. Despre libertatea cuvântului ca mit*. Iași: Polirom, 2005, p.226.
6. CHIRILENCO, S., TĂUTU, A., CUTASEEVICI, A. *Educația familială. Strategii de informare / pregătirea părinților pentru funcția lor educativă*. Chișinău, 2005, p.160.
7. COZMA, T. *Ședințele cu părinții în gimnaziu*. Iași: Polirom, 2008, p.174.
8. CRISTEA, S. *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*. Chișinău: Litera Educațional, 2003.
9. CRISTEA, S. *Dicționar de Pedagogie*. Chișinău - București: Litera Educațional, 2000, p.240.
10. CUCOȘ, C. *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire*. Iași: Polirom, 2008.
11. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2006.
12. CUCOȘ, C. *Timp și temporalitate în educație*. Iași: Polirom, 2002.
13. CUZNEȚOV, L. *Curriculum Educația pentru familie*. Chișinău: Museum, 2004.
14. CUZNEȚOV, L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: CEP USM, 2008, p.624.
15. DINU, M. *Comunicarea – repere fundamentale*. București: Editura Științifică, 1997.
16. DUMBRĂVEANU, A. *Mediul și mass media*. Chișinău: CEP USM, 2007, p.235.
17. JOIȚA, E. *Instruirea constructivă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Aramis, 2006.
18. MOISIN, A. *Arta educării copiilor și adolescenților în familie și școală*. București: EDP, 2008, p.130.
19. SALOMON, E. *Recomandări pentru reglementarea audiovizualului*. Chișinău: Centrul Independent de Jurnalism, 2006, p.86.
20. *Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta primară de învățământ*. Chișinău: 2011, p.247.
21. STAVRE, I. *Reconstrucția societății românești prin audiovizual*. București: Nemira, 2004, p.234.
22. VEDINAȘ, T. *Dominația televiziunii*. Cluj-Napoca: Grinta, 2006, p.132.
23. WALLISER, B. *Systèmes et modèles*. Paris: Seul, 1977, p.146-158.
24. ZECA BUZURA, D. *Totul la vedere. Televiziunea după Big Brother*. Iași: Polirom, 2007, p.285.

Prezentat la 10.01.2013

## MATURITY ISSUES AND SCHOOL DEBUT

Zada BADARNE

Moldova State University

This article emphasizes the importance of maturity to learning in elementary school in its broad sense including social, emotional and cognitive skills and abilities as the base of the child's success in school.

**Keywords:** maturity, elementary school, child.

**PROBLEMA MATURITĂȚII ȘI DEBUTUL ȘCOLAR**

În articol este evidențiată importanța maturității în învățarea în școala elementară dintr-o perspectivă extinsă, care include deprinderile și abilitățile sociale, emoționale și cognitive ca bază a succesului școlar.

**Cuvinte-cheie:** maturitate, școală primară, copil.

The term maturity<sup>1</sup> is presented in the research literature as a term that received many definitions and multi-dimensional meaning. Many research studies view and present maturity as the amount of interaction, balance and harmony between a person and his environment, whereas in some definitions it is a meaning of a system of behavioral patterns required for the adaptation of the individual to his social environment requirements, changes and challenges, with the purpose of survival of the individual in the physical and social environment.

Whereas out of some definitions a meaning of progress is obtained, and especially study progress, such as the ability of children to manage their emotions and control their behavior and relationships to achieve study progress [6]. In other definitions there is a view of ability that includes social, study and emotional ability as an important condition for readiness, thus readiness is determined according to the children's ability to include a set of skills and abilities to control their emotions and behavior in order to achieve social, emotional and study adaptation.

In many research studies that used the technique of examining educators' attitudes regarding readiness, it was stated that study readiness is a complex of skills and a tool box of a specific study skills and knowledge required for study, such as counting, recognition of colors, letters, etc. A tool box of study skills makes it easier for the child in school, which is considered from the teachers' point of view as a vital and important thing for the adaptation of children to study [3]. Amongst other things, the tool box includes social and emotional skills as an inseparable part of the complex of child's skills, such as the ability to control behavior, independence, and ability to cooperate in class with children and adults, ability to concentrate and listen. These abilities are considered vital and needed and they predict adaptation to school.

**The components of maturity:** In recent years the term readiness expanded beyond the child's readiness from the study standpoint, learning achievements like reading and mathematical skills, towards a broader meaning that includes physical health, social and emotional adaptation, a certain level of language and general knowledge, although many researchers have added physical health as more important, that is critical and relevant to the school beginning. In this sense study readiness is more than achieving study targets; it is also a social, emotional and health development.

The broadening of the term in recent years is around focusing on emotional- social components as a vital part of adaptation of children to school. Social and emotional Inability hurts the children's adaptation to school.

- **Social/emotional adaptation**

When admitting to school, social changes are significant and affect the child's adaptation nature; it has a direct influence on personality and the formation of positive attitudes toward school, although sometimes the view of social maturity is a developmental view the child can acquire a maturity level only when he has developmental maturity.

---

<sup>1</sup> The terms maturity for school, readiness, adjustment are given in the research literature as identical terms for adaptation and capability for school. Occasionally, the terms "readiness" and "maturity" are given as predictors of a higher level of adaptation.

Children need a certain level of social skills before they enter school in order to ensure their social development in the earlier stages. Due to the importance assigned to social adaptation of the child in his process of development as something that predicts adaptation for school especially in the first years, the viewpoint that the child needs to acquire a certain level of maturity and social skills before admitting to school. The child is ready for school when he is equipped with a complex of relevant social skills.

A list of social characteristics, or a basis of social characteristics or social skills was compiled in many research studies in the research literature, which would serve as the child's guide for his relationships with others, adults or children in school or in class such as independence and non-overdependence upon others.

- **Ability to manage without mother or parents** because lack of independence and over-dependence upon parents or difficulty in separation from the parents is hindering and hurts the children's adaptation.

- **A positive attitude and ability** to initiate and develop relationships with others, being cooperative and not inclined to loneliness, having positive attitudes towards others, expression of negative emotions without aggression or hurting himself or others, showing of interest, sense of being part of a group, sense of belonging, being responsive to the group, having friends and ability to initiate contacts.

- **Self-esteem** which is an ability to adapt with the complex of social changes a child faces self-esteem and self-conceptualization that includes communication ability and study and physical ability. A low self-esteem and lack of initiative and independence lead to difficulties in adaptation, failure and inability to communicate with others lead to negative attitudes towards school.

In the social adaptation process teachers bear utmost importance as vital players. In this period the child is exposed to social changes and the teacher is the main figure that plays an important role in the molding of the social identity, changes that are significant to personality development according to the teacher's relation and evaluation, a child's status is determined and redesigned. Self-esteem and the appreciation of others are built according to an evaluation of the teacher. Accentuation on the teachers' behavior plays a role in the designing of system of social relations, that are the child's positive perception of social experience; they comprise a source that mediates in the construction of relations between children, in their ability to create a network, a group routine and a dynamic of a supportive social group. Additionally, the school itself has an importance of nurturing values and social pragmatism that meets the needs according to the development speed of children, to believe in the importance of evaluation of students, understanding them and their needs. School is instrumental in creating an educational climate of mutual respect and appreciation. Naturally not all children react in the same way, there are those who are more sensitive to social experiences and those who are less sensitive. The way children are exposed to the environment is more important and the mediating person between a child and the environment is a significant factor by being a source of trust and security, that is vital for the forward development of the child both socially and emotionally and gives space for a social experience that ensures trust, security and motivation for learning.

There is also a need for assistance in constructing a relationship not only between the child and the institution but also between the children together. Children need friendship, it gives them security and a sense of belonging.

- **Ability to sit still and concentrate** the list goes on and includes the ability to sit still and concentrate. The importance of control of sitting and ability to listen in class with the list of social skills, researchers have expressed a concern regarding it as sometimes the child faces difficult situations or a difficult period that influence the mood and then there is a chance that a child is stuck with a social label that hurts his image. Many children that have struggled with personal and social skills had more difficulties in the first grade and educators report on lack of confidence and the children being less active than they were in kindergarten [1].

- **Cognitive learning adaptation**

Researchers warn about the problematical ness of the term in the definition of academic readiness while other elements of social or emotional aspect are as important, and hurting these aspects may hurt the quality of performance in kindergartens and are a source of distraction to the personal needs of every child. There is a danger that overstressing the study program and achievements makes the kindergarten study and achievements oriented and turns it into a part of school. School programs get a powerful position which pushes aside kindergarten programs and thus lowers the value of kindergarten with all its implications on the socio-emotional aspect regarding curriculum orientation. This matter of investing in the idea of school readiness from the aspect of study hurts the quality of pre-school programs [2].

Cognitive and intellectual learning adaptation is something the teachers point at as the most influential factor, including curiosity and study motivation. Children with curiosity and motivation will adapt faster in school environment and it will be easier for them and will integrate faster in the school environment. With focus and highlight the important of increase the value of ability or social and emotional adaptation.

**List of categories for academic, emotion and social maturity [5].**

Academic Maturity

1. perception
2. interest
3. concentration
4. ambition
5. perseverance
6. self-confidence

Emotional maturity

1. discipline
2. external appearance
3. honesty
4. mental balance
5. mood
6. accepted by the teacher

Social Maturity

1. aggressiveness
2. social ability
3. leadership
4. energy and activity
5. independence
6. scapegoat

• **Indicators for adjustment**

- ✓ Individual, biological and psychological aspect together with capabilities and skills, the child is ready for learning when he is equipped with essential skills for learning.
- ✓ The environment and the quality of interaction and mediation at school with the educators as meaningful figures for the children.
- ✓ The age of entering school has a direct and critical influence on learning. The month of birth is an indicator and predicts the level of academic results, and may determine the status of children at school.

**Conclusion**

We have seen that there is no agreement about who is responsible for the issue of maturity. The literature presents many variables which influence readiness, and each one of them can influence it, but with a different strength, and each variable can be different in different groups, communities, schools, locations and families. There are disagreements about the factors that influence and predict adjustment and readiness to school. There are approaches claiming that biological maturity is the predictor versus other approaches that say that acquired skills, knowledge and environment conditions are more influential in creating readiness. In addition there are also approaches that integrate biological maturity with learning and experiencing as predicting readiness and adjustment.

**Bibliography:**

1. BRONMSTROM, S. Problems and Barriers in Children's Learning When They Transit from Kindergarten to Kindergarten Class in School. In: *European Early Childhood Education Research Journal Themed Monograph Series*, 2003, no.1, p.51-66.
2. DOCKETT, S. & PERRY, B. Starting School: A Community Endeavor. In: *Childhood Education*, 2008, no.5, p.274.
3. GILL, S. WINTERS, D. & FRIEDMAN, D.S. Educators' Views of Pre-Kindergarten and Kindergarten Readiness and Transition Practices. In: *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2006, no.3, p.213-227.
4. RAJU, M.V.R. & KHAJA, T. RAHAMTULLA. Adjustment Problems among School Students. In: *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, Andhra University, Visakhapatnam January, 2007, vol.33, no.1, p.73-79.
5. SMILANSKY and SHFATIA, A. *Scale of valuation and adjustment*. Jerusalem: Szold institute, 2002.
6. WEBSTER-STRATTON, C. & REID, M.J. Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children – the Foundation for Early School Readiness and Success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. In: *Infants & Young Children*, 2004, vol.17, no.2, p.96-113.

Prezentat la 06.06.2013

**SCHOOL' LEADERSHIP****MiriGIL***Moldova State University*

The most successful school leaders are those who are open-minded and willing to learn from others. Their thinking is flexible within a framework of core values and they are characterized by sticking to their goals, expecting high-level motivation from the staff, commitment, study and being infused with the wish for everyone to reach high levels of achievement and optimism. Effective leadership arouses motivation and commitment among school staff members, since if it doesn't, it may reduce the required effectiveness. Only principals who are equipped to handle a complex, rapidly changing environment can implement the reforms that lead to sustained improvement in student achievement.

**Keywords:** *school leaders, comprehensive leadership, sustained innovation, instructional leaders, systemic improvement, peer learning, individual coaching.*

**LIDERISMUL ȘCOLAR**

Liderii școlari de succes sunt cei care sunt deschiși și dornici de a învăța de la alții. Gândirea lor este flexibilă, într-un cadru de valori de bază și este caracterizată prin aderarea la obiectivele lor, expectând de la personal o motivare de nivel înalt, angajament, studii și dorința, însoțită de optimism, de a atinge un nivel ridicat al realizărilor. Conducerea efectivă generează la corpul didactic din școală motivare și angajament; în caz contrar se poate reduce eficacitatea așteptată. Numai directorii care sunt preocupați de realizarea unor schimbări complexe în mediul în care activează pot implementa reformele ce duc la o îmbunătățire durabilă a rezultatelor elevilor.

**Cuvinte-cheie:** *lideri școlari, liderism comprehensiv, inovație durabilă, lider instrucțional, îmbunătățire sistemică, învățare la egal, instructor individual.*

**Introduction**

The topic of leadership has been studied extensively. Still, beyond all the theories and definitions that have been put forth thus far, Shortzold, Y.'s definition prevails: Leadership is the functioning process that is essential to the proper running of any group or organization. Leadership is the dynamic part of role allocation that exists/presides in any type of social interaction. The primary roles of the leader include directing, filtering and timing of the group members' activities, to construct and preserve its goals, to create motivation, to reward worthy parties and to reprimand bodies who interfere with or disrupt the group's processes. In addition, the leader is responsible for the communication between all members of the group and to provide appropriate opportunities for them to identify with the group and its goals.

In an age when the education system is implementing new reforms and strategies with the aim of improving school effectiveness in general, and transforming teaching into a profession in particular, researchers agree that students will achieve the best and most effective outcome when teachers work together, learn together, and suggest improvements and changes to ensure constant advancements in teaching (Cole, 1993) [4].

Effective school leaders are keys to large-scale, sustainable education reform. For some time, educators have believed that principals must be instructional leaders if they are to be the effective leaders needed for sustained innovation. Newmann, King, and Youngs (2000) [11], for example, found that school capacity is the crucial variable affecting instructional quality and corresponding student achievement. And at the heart of school capacity are principals focused on the development of teachers' knowledge and skills, professional community, program coherence, and technical resources.

Fink and Resnick (2001) [3] examined school districts' efforts to develop principals into instructional leaders who could achieve a large-scale turnaround in literacy and numeracy. They described some core strategies for developing the role of the principal as instructional leader, including five mutually reinforcing sets of strategic activities: nested learning communities, principal institutes, leadership for instruction, peer learning, and individual coaching.

Characterizing instructional leadership as the principal's central role has been a valuable first step in increasing student learning, but it does not go far enough. Literacy and mathematics improvements are only the beginning. To ensure deeper learning – to encourage problem solving and thinking skills and to develop and nurture highly motivated and engaged learners, for example – requires mobilizing the energy and capacities

of teachers. In turn, to mobilize teachers, we must improve teachers' working conditions and morale. Thus, we need leaders who can create a fundamental transformation in the learning cultures of schools and of the teaching profession itself.

The role of the principal as instructional leader is too narrow a concept to carry the weight of the kinds of reforms that will create the schools that we need for the future.

### **Principals Who Lead Cultural Change**

Leaders have a deeper and more lasting influence on organizations and provide more comprehensive leadership if their focus extends beyond maintaining high standards. Collins (2001) examined 11 businesses with a minimum of 15 years of sustained economic performance each. The study identified the effective leader, who “catalyzes commitment to a compelling vision and higher performance standards,” as well as the executive leader, who goes beyond performance standards and “builds enduring greatness” [1, p.20]. The best examples of school system success represent accomplishments at the effective level; high performance standards with corresponding results. These accomplishments may be impressive, but they do not represent the kinds of deep, lasting reforms implemented by executive leaders, who establish the conditions for “enduring greatness.”

When the goal is sustainable change in a knowledge society, business and education leaders increasingly have more in common. Like the business leader, the principal of the future – the Cultural Change Principal – must be attuned to the big picture, a sophisticated conceptual thinker who transforms the organization through people and teams (Fullan, 2001) [6]. Cultural Change Principals display palpable energy, enthusiasm, and hope. In addition, five essential components characterize leaders in the knowledge society: moral purpose, an understanding of the change process, the ability to improve relationships, knowledge creation and sharing, and coherence making.

### **Moral Purpose**

Moral purpose is social responsibility to others and the environment. School leaders with moral purpose seek to make a difference in the lives of students. They are concerned about closing the gap between high-performing and lower-performing schools and raising the achievement of – and closing the gap between – high-performing and lower-performing students. They act with the intention of making a positive difference in their own schools as well as improving the environment in other district schools. Let me be clear: If the goal is *systemic* improvement – to improve all schools in the district – then principals should be nearly as concerned about the success of other schools in the district as they are about their own school. Sustained improvement of schools is not possible unless the whole system is moving forward.

Student learning is paramount to the Cultural Change Principal. This principal involves teachers in explicitly monitoring student learning. But the Cultural Change Principal is also concerned with the bigger picture and continually asks, How well are other schools in the district doing? What is the role of public schools in a democracy? Are we reducing the gap between high-performing and lower-performing students in this school? district? state? nation? The Cultural Change Principal treats students, teachers, parents, and others in the school well. Such a principal also works to develop other leaders in the school to prepare the school to sustain and even advance reform after he or she departs. In short, the Cultural Change Principal displays explicit, deep, comprehensive moral purpose.

### **Understanding Change**

Having innovative ideas and understanding the change process is not the same thing. Indeed, the case can be made that those firmly committed to their own ideas are not necessarily good change agents because being a change agent involves getting commitment from others who might not like one's ideas. I offer the following guidelines for understanding change:

- The goal is not to innovate the most. Innovating selectively with coherence is better.
- Having the best ideas is not enough. Leaders' help others assess and find collective meaning and commitment to new ways.
- Appreciate the implementation dip. Leaders can't avoid the inevitable early difficulties of trying something new. They should know, for example, that no matter how much they plan for the change, the first six months or so of implementation will be bumpy.



- Redefine resistance. Successful leaders don't mind when naysayers rock the boat. In fact, doubters sometimes have important points. Leaders look for ways to address those concerns.
- Reculturing is the name of the game. Much change is structural and superficial. Transforming culture – changing what people in the organization value and how they work together to accomplish it – leads to deep, lasting change.
- Never a checklist, always complexity. There is no step-by-step shortcut to transformation; it involves the hard, day-to-day work of reculturing.

The Cultural Change Principal knows the difference between being an expert in a given content innovation and being an expert in managing the process of change. This principal does not make the mistake of assuming that the best ideas will carry the day. Instead, the Cultural Change Principal provides opportunities for people to visit sites that are using new ideas, invites questions and even dissent, and expects the change process to proceed in fits and starts during the first few months of implementation. Nevertheless, such a principal forges ahead and expects progress within a year because he or she has nurtured the conditions that yield results sooner rather than later.

### **Improving Relationships**

The single factor common to successful change is that relationships improve. If relationships improve, schools get better. If relationships remain the same or get worse, ground is lost. Thus, leaders build relationships with diverse people and groups – especially with people who think differently. In complex times, emotional intelligence is a must. Emotionally intelligent leaders are able to build relationships because they are aware of their own emotional makeup and are sensitive and inspiring to others (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002) [7].

The Cultural Change Principal knows that building relationships and teams is the most difficult skill for both business and education leaders (Hay Management Consultants, 2000) [9]. This leader works hard to develop the full range of emotional intelligence domains, especially self-management of emotions and empathy toward others (Goleman et al., 2002) [7]. Focusing on relationships isn't just a matter of boosting achievement scores for next year, but rather a means of laying the foundation for year two and beyond. The Cultural Change Principal's efforts to motivate and energize disaffected teachers and forge relationships among otherwise disconnected teachers can have a profound effect on the overall climate of the organization. Well-established relationships are the resource that keeps on giving.

### **Knowledge Creation and Sharing**

Creating and sharing knowledge is central to effective leadership. Information, of which we have a glut, only becomes knowledge through a *social* process. For this reason, relationships and professional learning communities are essential. Organizations must foster knowledge giving as well as knowledge seeking. We endorse continual learning when we say that individuals should constantly add to their knowledge base – but there will be little to add if people are not sharing. A norm of sharing one's knowledge with others is the key to continual growth for all.

The Cultural Change Principal appreciates that teaching is both an intellectual and a moral profession. This principal constantly reminds teachers that they are engaged in practicing, studying, and refining the craft of teaching. The Cultural Change Principal is the lead learner in the school and models lifelong learning by sharing what he or she has read lately, engaging in and encouraging action research, and implementing inquiry groups among the staff. Teachers who work with the Cultural Change Principal know that they are engaged in scientific discovery and the refinement of the teaching knowledge base. Knowledge creation and sharing fuels moral purpose in schools led by Cultural Change Principals.

### **Coherence Making**

Because complex societies inherently generate overload and fragmentation, effective leaders must be coherence-makers (Fullan, 1999, 2001) [5, 6]. The other characteristics of the change leader—moral purpose, an understanding of the change process, the ability to build relationships, and the creation and sharing of knowledge—help forge coherence through the checks and balances embedded in their interaction. Leaders with deep moral purpose provide guidance, but they can also have blinders if their ideas are not challenged through the dynamics of change, the give-and-take of relationships, and the ideas generated by new knowledge. Coherence is an essential component of complexity and yet can never be completely achieved.

Principals not attuned to leading in a culture of change make the mistake of seeking external innovations and taking on too many projects.

Cultural Change Principals, by contrast, concentrate on student learning as the central focus of reform and keep an eye out for external ideas that further the thinking and vision of the school. They realize that overload and fragmentation are natural tendencies of complex systems. They appreciate the creative potential of diverse ideas, but they strive to focus energy and achieve greater alignment. They also look to the future and strive to create a culture that has the capacity not to settle for the solution of the day. Cultural Change Principals value the tensions inherent in addressing hard-to-solve problems because that is where the greatest accomplishments lie.

### **Developing the Social Environment**

Those concerned about the depletion of resources in the physical environment were the first to discuss the issue of sustainability. Our concern is the depletion of resources in the social and moral environment (Hargreaves, in press). In the social and moral environment of the school, we need the resources to close the achievement gap between high and low performers, to develop all schools in the system, and to connect schools to the strength of democracy in society. Further, if school leaders do not concern themselves with the development of the social and moral environment of the entire district (in addition to the development of the environment within their own school), then not only will the school system deteriorate, but eventually their own school will also fail.

### **Learning in Context**

Recruiting top-performing principals and rewarding good principal performance are both important. Providing strong principal training is useful, too. But as Elmore (2000) [2, p.25] points out, what's missing in this view [of focusing on talented individuals] is any recognition that improvement is more a function of learning to do the right thing *in the setting where you work* [my emphasis].

Learning at work—learning in context—occurs, for example, when principals are members of a district's inter-visitation study team for which they examine real problems – and the solutions they have devised—in their own systems. Learning out of context takes place when principals go to a workshop or conference. Such learning can be valuable for further development, but it is not the kind of applied learning that really makes a difference.

Learning in context has the greatest potential payoff because it is more specific, situational, and social (it develops shared and collective knowledge and commitments). This kind of learning is designed to improve the organization *and* its social and moral context. Learning in context also establishes conditions conducive to continual development, including opportunities to learn from others on the job, the daily fostering of current and future leaders, the selective retention of good ideas and best practices, and the explicit monitoring of performance.

### **Cultivating Leaders at Many Levels**

An organization cannot flourish—at least, not for long—on the actions of the top leader alone. Schools and districts need many leaders at many levels. Learning in context helps produce such leaders. Further, for leaders to be able to deal with complex problems, they need many years of experience and professional development on the job. To a certain extent, a school leader's effectiveness in creating a culture of sustained change will be determined by the leaders he or she leaves behind.

Also crucial to sustained improvement is the effective succession of leaders. Leadership succession is more likely if there are many leaders at many levels. Organizations must set their sights on continual improvement at all levels, and for that they must nurture, cultivate, and appoint successive leaders who are moving in a sustained direction.

The good news for most of us is that charismatic leaders are actually a liability for sustained improvement. Collins (2001) compared 11 companies with long-term, positive financial performance profiles (a minimum of 15 consecutive years) with other companies that made short-term shifts from good to great, but failed to sustain their gains. Collins suggests that leaders who build enduring greatness are not high-profile, flashy performers but rather “individuals who blend extreme personal humility with intense professional will” [1, p.21]. Sustainability depends on many leaders—thus, the qualities of leadership must be attainable by many, not just a few.

### Enhancing the Teaching Profession

We will not have a large pool of quality principals until we have a large pool of quality teachers because quality teachers form the ranks of the quality principal pipeline. Individualistic strategies—signing bonuses, pay hikes—will not work to boost the ranks of quality teachers; the *conditions* of teacher work must be conducive to continual development and proud accomplishment. And this is certainly not the case now.

In 2001, PriceWaterhouseCoopers published the results of a teacher workload study they had conducted in England and Wales. The researchers concluded that if the government is to transform the teaching force, an essential strand will be to reduce teacher workload, foster increased teacher ownership, and create the capacity to manage change in a sustainable way that can lay the foundation for improved school and pupil performance in the future [12, p.2].

Principal-leaders should work to transform teachers' working conditions. From the standpoint of sustainability, the principal ship itself benefits from these improved conditions: We will only get quality principals when we have quality teachers.

The role of the principal as instructional leader has taken us only so far in the quest for continual school improvement. We now must raise our sights and focus on principals as leaders in a culture of change. School improvement depends on principals who can foster the conditions necessary for sustained education reform in a complex, rapidly changing society. Never has the time been riper for change leaders than right now.

### Development of school leadership according to international research

Leithwood [10] raises seven convincing assertions about successful school leadership:

1. School leadership is the second most important influence on student learning, after classroom teaching quality.
2. Almost all successful leaders draw from a common pool of basic leadership methods.
3. The different ways in which the leaders implement these basic leadership methods – rather than the actual methods – are evidence of them being attentive to the contexts in which they work, rather than the contexts dictating their actions.
4. School leaders improve teaching and learning quality indirectly and with especially great effectiveness by their influencing staff motivation, commitment and working conditions.
5. School leadership has a greater influence on the school and the students when it is broadly distributed.
6. Certain distribution methods are more effective than others.
7. Many of the effective differences between leaders stem from a handful of character traits.

These seven assertions are important because they are “strong” – they have firm proofs supporting them. Likewise, this was one of the first documents to outline research-based methods for successful leadership.

The National College for School Leadership research staff based themselves, among other sources, on a list of the seven assumptions, when it conducted a synthesis of the research on leadership.

Here is the list of the College's findings:

- The context is important.
- The core missions of the school leaders are clear.
- Learning-focused leadership is critical.
- Leadership distribution is important.
- School leadership is hard work, but it carries a reward.
- Leadership changes.
- Leadership development and creating a new generation of leaders were never more important.

Combining these two lists unifies current knowledge about school leadership convincingly and effectively. It declares that the issue of context is critical, because excellent leadership is characterized by “great sensitivity to the contexts in which it is used”, to a person's location and the people with whom he is working. All of these greatly influence his actions and behavior as a leader. It is vital that the leaders understand the contexts they are working in, and are alert and react to them. Most leaders are very aware of their environment at the beginning of their professional path, if they were appointed to a new position in a new school – the fact that they arrived from the outside, in of itself, contributes to the context and their ability to distinguish between the differences and contrast this experience and previous ones in other schools.

This ability is expressed in that such principals enter a particular environment for the first time, and try to understand how things operate there. They analyze the buildings, regulations and principles operating the school, culturally and socially.

Organizational proficiency includes understanding of how a school operates and the reasons for this way, and studying the values on which it is based. Such proficiency also obligates leaders to thoroughly study the school social and interpersonal dynamics – the organizational structure, history and politics. They must become familiar with the various interested parties and understand the micropolitics within the school and its environment. Similarly, they face issues related to the school's performance level, its strengths and weaknesses, and the development and learning opportunities there.

They must also take economic factors into account and the type of community served by the school. The policies dictated by central, regional or local government directly affect the school, more than ever before, since they have now been delegated more powers. The more the education system awards greater authority, the more the school leaders must be aware of special developments and emphases in the area of policies.

We emphasize two more points in this context:

A. Organizational proficiency demands that leaders view each factor relative to the others, and develop a complete picture of the school. The leaders must avoid focusing on a few factors at the expense of seeing and understanding the whole.

B. The more the new leaders integrate into the school; they change from “looking from the outside” to “figures which are part of the school landscape”. From this vantage point it is hard for them to see everything, since they have themselves become part of the landscape, and therefore:

They must ensure that they are also attentive to other people's viewpoints, and ask them their opinions. Surveys, questionnaires and interviews are beneficial tools for examining how to view the relevant bodies in the school system (parents, students, members of staff, members of the administrative staff etc.).

In the National Professional Qualification for Headship (from the National College for School Leadership) training course, organizational proficiency is considered a core skill as part of developmental leadership. Therefore time is devoted to the participants training and developing this skill and it is considered the first step in the process of determining priorities so that the leadership will be built on the existing needs. For this reason, the school's self-evaluations with data on student performance are used to identify trends and estimate performance, progress and the level of the school's improvement.

At the same time we can claim that the most important factor in the whole situation and environment is not just the leader's actions, but also how he does them; there is no one correct way to lead a school; leaders must act in ways which are in line with school requirements.

#### **Bibliography:**

1. COLLINS, J. *Good to great: Why some companies make the leap . . . and others don't*. New York: HarperCollins, 2001.
2. ELMORE, R. *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute, 2000.
3. FINK, E., & RESNICK, L. Developing principals as instructional leaders. In: *Phi Delta Kappan*, 82, 598–606.2001, April.
4. FISHER, J. & COLE, K. *Leadership and Management of Volunteer Programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.
5. FULLAN, M. *Change forces: The sequel*. London: Taylor & Francis/Falmer.1999.
6. FULLAN, M. *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
7. GOLEMAN, D., BOYATZIS, R., & McKee, A. *Primal leadership*. Boston: Harvard Business School Press, 2002.
8. HARGREAVES, A. (in press). *Teaching in the knowledge society*. New York: Teachers College Press.
9. Hay Management Consultants. *The lessons of leadership*. London, 2000.
10. LEITHWOOD, K.A., RIEHL, C. *What We Know about Successful School Leadership: A report by Division A of AERA*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University, 2003.
11. NEWMANN, F., KING, B., & YOUNGS, P. *Professional development that addresses school capacity*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.2000, April.
12. Price Waterhouse Coopers. *Teacher workload study*. London: Department for Education and Skills, 2001.

Prezentat la 03.06.2013

## STUDII ȘI CERCETĂRI: PSIHLOGIE

### INSTRUMENTELE DE ANALIZĂ STRUCTURALĂ A SPAȚIULUI REPREZENTAȚIONAL: ANALIZA SIMILITUDINII

*Mihai ȘLEAHTIȚHI*

*Universitatea de Stat din Moldova*

Analiza de similitudine redă o tehnică de analizare a datelor care vizează revelarea structurilor subiacente din perimetrul unui câmp reprezentational. Ea este instrumentul investigațional care oferă posibilitatea evidențierii legăturilor puternice existente între itemii asocierilor libere, între răspunsurile la un chestionar de caracterizare sau între unitățile de numărare decupate pe parcursul unei analize de conținut. Punând-o în aplicare, specialiștii pot observa că două structuri ideatice sunt cu atât mai aproape una de alta cu cât un număr tot mai mare de subiecți le vor aborda de aceeași manieră. Nefiind „o măsură sau un control al centralității” (expresia lui J.-C. Abric), instrumentul investigațional vizat permite, totodată, formularea unor ipoteze incitative cu referire la componentele esențiale a ceea ce poartă numele de „teorii ale simțului comun”.

*Cuvintele-cheie: reprezentare socială, analiza structurală a reprezentării sociale, analiza similitudinii.*

#### STRUCTURALANALYSIS TOOLSREPRESENTATIONALSACE: SIMILARITY ANALYSIS

The analysis of similarity conveys a technique of analyzing data aimed at revealing the underlying structures from the perimeter of a representational field. It is the investigational tool that offers the possibility to highlight the strong links existing between the items of the free association, the answers to a questionnaire of characterization, or the counting units clipped during a content analysis. When applying it, the specialists can observe that the higher the number of subjects who interpret two conceptual constructions in the same manner, the closer the two conceptual constructions are to each other. Without being (in J.-C.Abric's words) "a measure or a centrality control", this investigational tool allows, at the same time, the advancing of some challenging hypotheses as to the essential components of what is called "theories of the common sense".

*Keywords: social representation, structural analysis of social representation, similarity analysis.*

Este știut că orice studiu consacrat analizei structurale a reprezentărilor sociale trebuie, în mod necesar, să parcurgă *trei etape consecutive* (A se vedea: [1, p.451-452] sau/și [10, p.14-25].

Astfel, în cadrul *primei etape* urmează să se producă *delimitarea conținutului*. La acest moment, trei instrumente de cercetare pot fi considerate ca fiind „cele mai pertinente”: pe de o parte, *discuția*, apoi cel numit „*metoda de evocare liberă*” (care constă în a-i cere interviuevatului să facă asocieri în mod independent, pornind de la unul sau mai multe cuvinte inductoare) și, în cele din urmă, un tip aparte de a chestiona – „*chestionarul de caracterizare*”.

Cea de-a *doua etapă* este etapa *identificării nucleului central și a organizării reprezentării*. Acum, „asupra conținutului obținut în faza precedentă se vor aplica instrumente care să permită reperarea legăturilor, a relațiilor și a ierarhiei dintre elemente”. În vederea atingerii obiectivului enunțat, pot fi antrenate, din nou, „*evocările libere*” sau „*chestionarele de caracterizare*”. În același timp, mai poate fi utilizată și tehnica „*schemelor cognitive de bază*” [TSCB] sau tehnica de *analiză a similitudinii* [TAS].

Ultima, cea de-a *treia etapă*, are drept scop *controlul centralității*. Punerea în evidență, pe parcursul etapei premergătoare, a modului în care este organizată reprezentarea asigură, în fond, o cunoaștere mai mult ipotetică a nucleului central. De aceea, după cum ține să menționeze J.-C. Abric, rămâne de văzut dacă „elementele fundamentale” depistate anterior se referă cu adevărat la nucleul central. Și de această dată, în vederea obținerii rezultatului scontat, va fi utilizată o gamă variată de instrumente investigaționale: tehnica „*schemelor cognitive de bază*” [TSCB], la care am făcut deja trimitere, dar și tehnica de „*punere în discuție*” [TPD], cea a „*scenariului ambiguu*” [TSA] sau/și cea a „*recunoașterii obiectului*” [TRO].

Cele trei etape, afirmă specialiștii, sunt esențiale și de neocolit. Respectarea cu strictețe a principiilor care stau la baza lor și a consecutivității în care ele trebuie să-și facă apariția garantează în deplinătate valoarea rezultatelor și a analizelor.

Așa cum, prin mijlocirea unor studii publicate anterior [10-13], ne-am referit deja la *evocarea liberă* și, respectiv, la *chestionarul de caracterizare*, să urmărim în continuare cum se prezintă *analiza similitudinii*, metodă care, în optica lui J.-C. Abric, a fost „special creată în vederea obținerii unei informații foarte exacte și foarte bogate despre organizarea internă a reprezentării” [1, p.452].

Ce reprezintă, așadar, *analiza similitudinii*?

Potrivit lui J.-C. Abric, ea înfățișează o „tehnică de analizare a datelor care vizează revelarea structurii subiacente într-un câmp reprezentational” [1, p.458]. Dintr-o altă perspectivă, cea pe care o împărtășește, bunăoară, L. Radu, aceeași varietate de analiză exprimă o tehnică investigațională care „permite evidențierea legăturilor puternice existente între unele elemente ale unei mulțimi și a unei eventuale organizări a acestora” [7, p.69]. O a treia opinie, care, pentru a da și câteva nume concrete de exploratori ai universului psihosocial, se întâlnește la D.I. Dascălu [5] sau la T. Sima [9], susține că tehnicii vizate îi revine însușirea de a „vorbi cel mai bine despre structura reprezentării sociale, despre muchiile care leagă componentele unei astfel de reprezentări și despre modul în care toate aceste componente sunt amplasate spațial”.

În fond, indiferent de forma în care este tălmăcită, entitatea *analizei de similitudine* rezidă în capacitatea ei de a formula ipoteze pertinente cu referire la „arhitectonica” reprezentării sociale, de a „pune în lumină” relația de asemănare dintre părțile constituente ale genului vizat de construcție psihică și de a oferi prilejul evidențierii unor indicatori concreți apti să asigure măsurarea „intensității distanței” observate între aceste părți constituente. Regăsindu-se în cercetările experimentale ale unui număr impunător de adepți ai teoriei reprezentărilor sociale (cum ar fi, de pildă, A. Degenne [6], J.-C. Abric [2;3], J.-C. Abric și P. Vergés [4] sau P. Vergés, luat separat [14;15]), *analiza de similitudine* a făcut mereu dovada faptului că poate oferi o viziune explicită asupra *schemelor care organizează raporturile simbolice dintre indivizi*, că poate surprinde foarte ușor prezența, în cadrul acestor scheme, a ceea ce poartă numele de *nod central* și de *sistem periferic* și că poate întruchipa cea mai operațională modalitate de stabilire a relațiilor existente între elementele *nodului central* și cele ale *sistemului periferic*.

Principiul *analizei de similitudine*, potrivit specialiștilor, este relativ simplu. Iată ce afirmă, spre exemplu, J.-C. Abric [1, p.458-459]:

„ (...) După o culegere de date, *analiza de similitudine* este aplicată pentru a permite (...) apariția relațiilor puternice dintre unitățile analizelor de conținut, dintre itemii asocierilor libere sau a răspunsurilor la un chestionar de caracterizare. Ne vom interesa de relația de asemănare sau de proximitate dintre elementele reprezentării. Se va considera că doi itemi sunt cu atât mai apropiați cu cât un număr tot mai mare de subiecți îi vor trata în același mod (alegându-i pe ambii ca fiind importanți, respingându-i pe ambii sau asociindu-i liber). Prin urmare, putem asocia fiecărei perechi de elemente un scor calculat pornind de la concurența lor într-un grup dat. Acest scor constituie *indicele similitudinii* și variază de la 0 (nicio similitudine între itemi) la 1 (similitudine maximă). Dacă, bunăoară, în cazul unei asocieri libere privind studiul referitor la bancă, 70 de persoane din 100 răspund simultan cu itemii „*Împrumut acordat*” și „*Rezolvă problemele financiare*”, se va considera că indicele de similitudine între cele două elemente este de 70/100, adică egal cu 0,7. De altfel, numeroși alți indici sunt utilizați cu aceeași finalitate”<sup>\*</sup>.

În cazul *analizei de similitudine* relațiile existente între elementele corpusului reprezentational pot fi prezentate grafic, prin așa-numitul *arbore maxim*. Acesta din urmă, arată specialiștii [1, p.459; 5, p.31], redă un *graf finit, conex și fără cicluri*. În vârful lui se situează itemii care dispun de cei mai înalți indici de similitudine, adică itemii despre care se poate spune că sunt cei mai „conexați”. Totodată, în interiorul grafului se

<sup>\*</sup> Inspirându-se din raționamentele lui J.-C. Abric, mai mulți autori (printre care, în mod special, M.L. Rouquette și P. Rateau [8]) propun ca stabilirea indicelui de similitudine să se producă în baza unei formule matematice. Formula în cauză, potrivit lor, ar putea să se prezinte astfel:

$$i = n(I,J)/N,$$

unde:  $i$  = indicele de similitudine;

$n(I,J)$  = numărul de apariții simultane ale cuplului de itemi I,J;

$N$  = numărul total al subiecților.

disting *muchi* și *lanțuri de muchii*. *Muchiile* constituie elementele de graf cărora le revin valorile concrete ale indicilor de similitudine. Se ia în considerare ansamblul muchiilor în ordine descrescătoare, reținându-se, pe rând, doar acele muchii care nu formează un ciclu cu cele precedente. Întrucât fiecare muchie, precum am menționat mai sus, este afectată de valori concrete ale indicilor de similitudine, este evident că *arborele maxim* exprimă graficul a cărui valoare de similitudine globală (= suma valorilor ansamblului muchiilor) este cea mai ridicată. Dacă, repetăm, *muchia* constituie elementul de arbore căruia îi revine o valoare concretă a indicelui de similitudine, atunci *lanțul de muchii* redă o succesiune de muchii, în care extremitatea terminală a unei muchii coincide cu extremitatea terminală a altei muchii – a celei care vine în continuare. Esențialmente, un ciclu poate fi luat drept un lanț de muchii închis, adică drept un lanț în care extremitatea finală coincide cu extremitatea inițială.

După cum se poate vedea, edificarea *arborelui maxim* al reprezentării sociale ia forma unui proces, în care se regăsesc mai multe faze consecutive, a unui proces, despre care nu se poate spune în niciun caz că are o construcție simplă sau că este de extracție unidimensională.

Ce întreprinde, bunăoară, D.I. Dascălu atunci când își propune să stabilească cum arăta structura reprezentării sociale a „omului nou” în perioada comunistă? [5, p.23-34] *Pentru început*, el pornește de la premisa că în acea perioadă de tristă amintire „(...) pentru a caracteriza pe candidații la intrarea în partid, cei care veneau cu recomandările de rigoare utilizau, ca grilă de evaluare, o reprezentare socială a „omului nou”, o reprezentare care apărea, în felul acesta, ca fundament al unei teorii implicite a personalității”. Recomandările trebuiau să convingă că „(...) respectivul candidat are „calitățile” necesare pentru a fi membru de partid, că, prin comportamentele sale, prin modul în care gândește, prin valorile la care aderă, îndeplinește criteriile apartenenței la partidul unic”. Se presupunea, pe atunci, că „(...) cel care dădea o asemenea recomandare (de obicei, un coleg de muncă) cunoștea personalitatea candidatului, o aprecia „partinic” și își asuma responsabilitatea asupra comportamentelor viitoare ale celui recomandat”. Așadar, având certitudinea că, în descrierea personalității recomandatului, cei care elaborau recomandările făceau apel nu doar la ceea ce știau despre acesta, la experiența relațiilor lor interpersonale, ci și la modelul „omului nou”, D.I. Dascălu recurge, *mai apoi*, la o analiză de conținut pe un eșantion de documente sociale existente în arhiva fostului Comitet Orașenesc Fălticeni al Partidului Comunist din România. Examinarea a cuprins 85 de dosare de primire în partid. Din aceste dosare au fost preluate doar recomandările date candidaților la primirea în partid de către alți membri de partid (în cazul în care pretendentul făcea parte din Uniunea Tineretului Comunist, în dosarul acestuia trebuiau să se regăsească două recomandări – una semnată de un membru de partid și alta venită din partea organizației de tineret). În cele din urmă, au fost supuse analizei 100 de recomandări elaborate și semnate de către membrii de partid, recomandările organizațiilor U.T.C. fiind date deoparte. Pentru analiza conținutului recomandărilor, s-a recurs la 16 categorii, utilizându-se, ca unitate de înregistrare, *tema*. A fost luată în considerare o singură apariție a temei într-o recomandare, chiar dacă, uneori, ea putea să apară de două sau trei ori. Cele 16 categorii, însemnate, convențional, cu litere, au fost:

- A. **Buna pregătire profesională** (aici au fost incluse formulări ca: *are o bună pregătire profesională, este preocupat de ridicarea pregătirii profesionale, cunoaște bine tehnologia de producție, este bun meseriaș*).
- B. **Realizează sarcinile de producție** (au fost incluse formulări de tipul: *se achită conștiincios cu sarcinile de producție, îndeplinește planul, obține rezultate deosebite la locul de muncă, participă la realizarea normelor*).
- C. **Realizează produse de bună calitate** (au fost incluse formulări de genul: *se preocupă de calitatea produselor, iar pentru cei din domenii neeconomice se făcea trimitere la buna calitate a muncii*).
- D. **Respectă disciplina muncii** (au fost incluse formulări de tipul: *respectă programul de lucru, nu absentează și nu lipsește de la program, folosește în mod util timpul de lucru, respectă disciplina de producție*).
- E. **Preocupat de economisirea materiilor prime, a materialelor, a combustibililor și energiei, de recuperarea și refolosirea materiilor prime și a materialelor** (era perioada în care asemenea construcții atitudinale erau pe placul puterii politice, ele fiind intens mediatizate și „dezbătute” cu ardoare în organizațiile de partid).
- F. **Răspunde la chemările întreprinderii/instituției** (se indica atât atașamentul față de întreprindere, cât și receptivitatea necondiționată față de comenzile «factorilor de conducere»).
- G. **Apară avutul obștesc**.
- H. **Contribuie la îmbunătățirea activității din întreprindere/instituție** (aici au fost incluse atât referiri la persoanele care au atribuții în coordonarea activității din întreprindere sau instituția respectivă, cât și referiri care luau în vizor posibilitățile de îmbunătățire a activităților din cadrul acestora).

- I. Membru activ în organizația politică a tineretului sau în organizațiile „de masă”** (au fost incluse referiri la activitatea din cadrul organizațiilor U.T.C., a structurilor sindicale, a O.D.U.S. – participarea la ședințe, participarea la discuții etc.).
- J. Participă la activități de masă și obștești** (au fost incluse referiri legate de participarea la acțiunile organizate de aceste organizații, „sub conducerea organizațiilor de partid”).
- K. Buna pregătire politico-ideologică.**
- L. Bine informat în legătură cu politica partidului** (citește în mod sistematic presa, este la curent cu evenimentele politice interne și internaționale, cunoaște bine documentele partidului, cunoaște bine legile țării).
- M. Militează pentru transpunerea în practică a politicii partidului** (este combativ, revoluționar, are o concepție politică sănătoasă, mobilizează colegii, oamenii muncii în vederea realizării obiectivelor trasate de partid).
- N. Exemplu în cadrul colectivului și în societate.**
- O. Relații bune cu colegii de muncă** (aici au fost incluse formulări de tipul: este bun coleg, își ajută colegii, este bine integrat în colectiv).
- P. Comportare demnă în familie și în societate** (în strictă conformitate cu Codul eticii și echității socialiste).

Cel de-al treilea pas, în cercetarea lui D.I. Dascălu, l-a constituit calcularea frecvenței cu care fiecare din cele 16 teme și-a făcut apariția în dosarele de recomandare. Tabloul final la care s-a ajuns a arătat astfel:

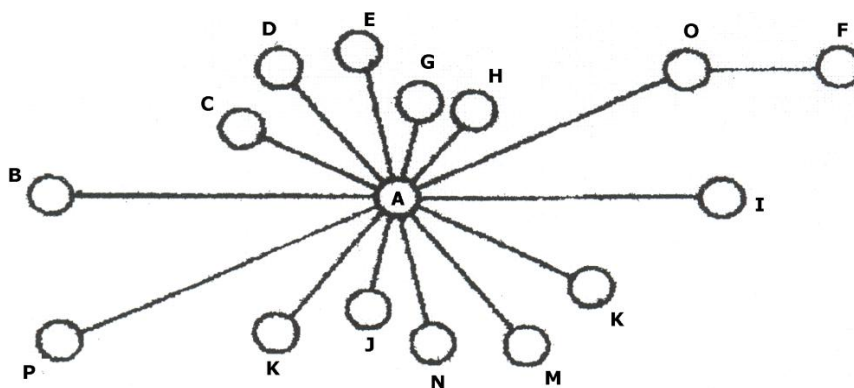
Categorii/ Teme	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Frecvențe	80	67	32	37	26	27	18	24	59	20	37	33	36	31	63	70
%(N=100)	80	67	32	37	26	27	18	24	59	20	37	33	36	31	63	70

În continuare, prin intermediul *celui de-al patrulea pas*, cunoscându-se frecvența cu care categoriile/temele și-au făcut apariția în recomandările pentru primirea în partid, s-a recurs la metoda analizei de similitudine. Cu această ocazie, pentru a putea spune mai multe despre structura reprezentării sociale a „omului nou”, pentru a scoate în evidență legăturile dintre componentele sale, elementele centrale și cele periferice, s-a recurs, întâi de toate, la calcularea indicelui de similitudine ( $i$ ) pentru fiecare cuplu de itemi, conform formulei:  $i = n(I/J)/N$ , unde, precum am arătat deja,  $n(I/J)$  este numărul de apariții simultane ale cuplului ( $I, J$ ), iar  $N$  numărul total al subiecților. A fost calculată, așadar, proporția apariției simultane a celor doi itemi. Indicele, după cum și era de așteptat, a luat valori cuprinse între „0” și „1”, „0” semnificând *absența de similitudine*, iar „1” *similitudinea maximă*. În rezultatul calculului efectuate, a devenit posibilă reliefația *matricei indicilor de similitudine*. Pentru frecvențele indicate mai sus și pentru  $N = 100$  ea s-a prezentat în felul următor:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
A		0,52	0,26	0,28	0,25	0,21	0,16	0,19	0,49	0,19	0,33	0,29	0,31	0,25	0,49	0,56
B			0,23	0,22	0,18	0,16	0,14	0,14	0,43	0,15	0,28	0,24	0,33	0,18	0,44	0,41
C				0,13	0,1	0,1	0,18	0,04	0,1	0,1	0,09	0,11	0,07	0,15	0,18	0,25
D					0,10	0,10	0,15	0,05	0,2	0,09	0,1	0,11	0,14	0,13	0,20	0,2
H						0,0	0,14	0,09	0,2	0,07	0,1	0,14	0,11	0,08	0,17	0,16
F							0,06	0,02	0,13	0,03	0,08	0,07	0,05	0,12	0,22	0,18
G								0,01	0,14	0,05	0,10	0,11	0,05	0,06	0,13	0,08
H									0,10	0,05	0,1	0,08	0,1	0,05	0,14	0,19
I										0,13	0,26	0,25	0,21	0,14	0,36	0,37
J											0,08	0,09	0,06	0,07	0,10	0,17
K												0,19	0,18	0,08	0,22	0,26
L													0,14	0,09	0,21	0,19
M														0,09	0,1	0,2
N															0,22	0,2
O																0,46
P																



*Cel de-al cincilea pas* al cercetării efectuate de către D.I. Dascălu (ultimul ca număr, nu și ca importanță, bineînțeles) a prevăzut punerea în evidență a structurii reprezentării sociale a „omului nou” prin construirea *arborelui maxim* al acesteia, adică a unui „graf finit, conex și fără cicluri”. Au fost considerați ca vârfuri itemii **A, B, C, ..., P**. Cu luarea în considerare a acestora, a fost, pentru început, figurată muchia **A-P**, având valoarea 0,56, s-a continuat cu muchia **A-B** (0,52), apoi cu muchiile **A-I** și **A-O** (0,49). Muchia **O-P** (0,46) nu a fost figurată pe grafic, pentru că forma un ciclu (**O-A-P**). Arborele maxim obținut a avut următoarea configurație:

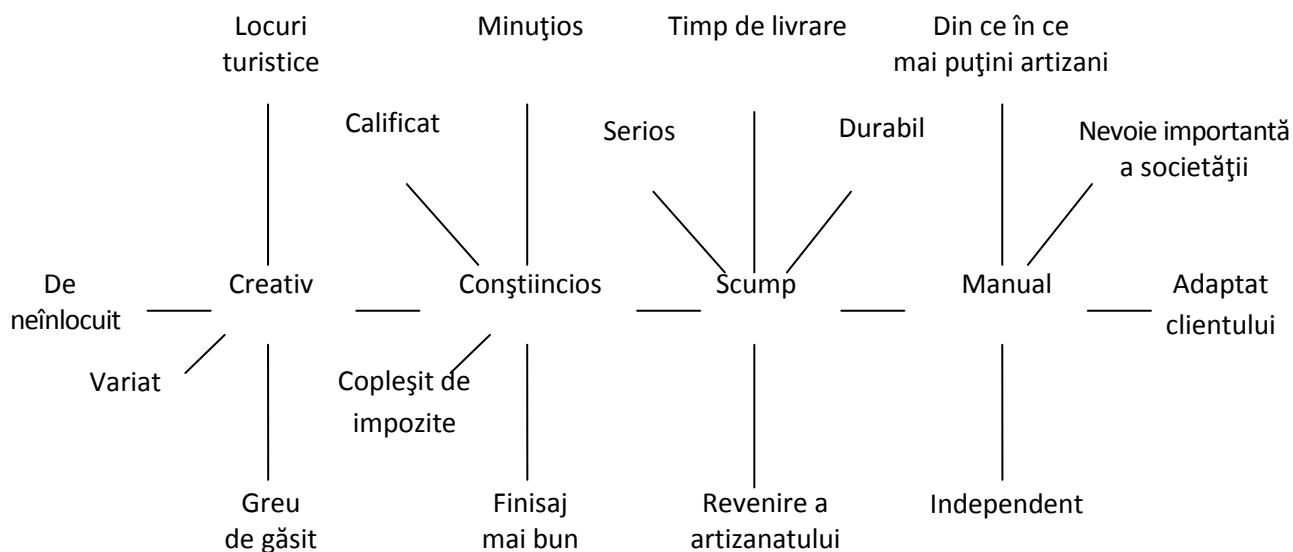


Din matricea indicilor de similitudine se vede că cel mai „conexat” item este **A**, urmat de **B, P, I** și **O**. Putem presupune că aceștia se situează în zona centrată a reprezentării sociale a „omului nou”. De remarcat că trei dintre ei, **A, B** și **O**, definesc „*bunul muncitor*”, unul, **P**, „*bunul cetățean*” și unul, **I**, „*militantul*”. Arborele maxim ne arată că imaginea socială a „omului nou” orbitează în jurul itemului **A**, deci a *bunei pregătiri profesionale*. Lanțurile cele mai semnificative, în raport cu indicii de similitudine, sunt **B-A-P** (la un nivel mai mare de 0,50) și apoi **P-A-I** și **B-A-I**, la un nivel cuprins între 0,41 și 0,50.

Dacă am încerca să traducem aceste lanțuri în „caracterizări”, ele ar avea forma: „*Bine pregătit profesional, realizează sarcinile de producție și are o comportare demnă în familie și în societate*”, „*Este bine pregătit profesional, cu o comportare demnă în familie și în societate, membru activ al organizației de tineret (sindicat, O.D.U.S)*” sau „*Bine pregătit profesional, realizează sarcinile de producție, face parte din organizația de tineret (sindicat, O.D.U.S)*”.

Putem considera că modelul de personalitate la care se raportează subiecții atunci când scriu recomandările nu este „*soldatul ideologic*”, „*militantul*”, ci „*bunul muncitor*”. Se constata o anumită îndepărtare, chiar indiferență, față de ideologie. Pe primele locuri, din punctul de vedere al frecvenței de apariție, se situează teme referitoare la calitățile profesionale și la relațiile cu membrii colectivului, în timp ce calitățile „*militantului*” apar cu o frecvență mult mai mică. Referirile la activismul în organizațiile controlate de partid, la participarea la activitățile politizate și politizante organizate în cadrul acestora, la cunoașterea și punerea în practică a politicii partidului sunt mai puține și, totodată, par să aibă un caracter formal mai pronunțat. Sunt elemente ale unui ritual pe care puterea îl impunea la acea vreme tuturor membrilor societății. Locul al doilea, din perspectiva frecvenței de apariție, îl ocupă „*comportarea demnă în familie și în societate*”. Pare să fie vorba, la acest moment, de respectarea codului moral impus de către regim, de ralierea comportamentului individual la cerințele acestuia. „*Omul nou*”, așa cum se poate deduce din recomandările analizate, pare a fi *individul disciplinat, care realizează sarcinile de la locul de muncă, se comportă cum i se cere de către putere, îndeplinește ritualul ideologic al organizațiilor în care este înregimentat*. Principala caracteristică este *acceptarea autorității puterii politice*. Convingerile ideologice au mai puțină importanță, în măsura în care ritualul ideologic impus de putere este respectat. „*Omul nou*” pare adaptat la această situație de dominare în care este plasat, încearcă chiar să contureze limitele unei anumite „*normalități*” pentru cadrul social în care își duce existența.

Un alt exemplu concludent de aplicabilitate a *arborelui maxim* este adus de J.-C. Abric [2], cu ocazia unei cercetări referitoare la reprezentarea socială a artizanului. Conținutul acesteia din urmă fusese în prealabil obținut printr-un chestionar de caracterizare. *Categoriile de fundamentare* sau – în alți termeni – *dimensiunile asociate la obiect* au fost, în cazul dat, următoarele: caracteristicile proprii artizanului, tipul de muncă pe care el o face, conveniențele și inconveniențele produsului artizanal. Arborele maxim obținut din ansamblul populației studiate a arătat în felul următor:



Din figura prezentată mai sus se vede că reprezentarea artizanului se organizează în jurul a patru elemente, care alcătuiesc, după toate probabilitățile, nucleul central al reprezentării. Se profilează două caracteristici ale artizanului („*creativ*” și „*conștiincios*”), una a muncii sale („*manuală*”) și una a produsului său („*scump*”). În calitate de elemente periferice apar: „*locuri turistice*”, „*variat*”, „*greu de găsit*”, „*de neînlocuit*” (raliate elementului central „*creativ*”), „*minuțios*”, „*calificat*”, „*copleșit de impozite*”, „*finisaj mai bun*” (raliate elementului central „*conștiincios*”), „*serios*”, „*durabil*”, „*revenire a artizanatului*”, „*timp de livrare*” (raliate elementului central „*scump*”) și „*independent*”, „*nevoie importantă a societății*”, „*din ce în ce mai puțini artizani*”, „*adaptat clientului*” (raliate elementului central „*manual*”).

Rezumând, analiza de similitudine redă o tehnică de analizare a datelor care vizează revelarea structurilor subiacente din perimetrul unui câmp reprezentational. Ea este instrumentul investigațional care oferă posibilitatea evidențierii legăturilor puternice existente între itemii asocierilor libere, între răspunsurile la un chestionar de caracterizare sau între unitățile de numărare extrase în procesul unei analize de conținut. Punând-o în aplicare, specialiștii pot observa că două constructe ideatice sunt cu atât mai aproape una de alta cu cât un număr tot mai mare de subiecți le vor aborda de aceeași manieră. Nefiind „*o măsură sau un control al centralității*” (expresia lui J.-C. Abric), instrumentul investigațional nominalizat permite, totodată, formularea unor ipoteze incitative cu referire la componentele esențiale a ceea ce poartă numele de „*teorii ale simțului comun*”.

#### Bibliografie:

1. ABRIC, J.-C. Analiza structurală a reprezentărilor sociale. În: S.MOSCOVICI, F.BUSCHINI (coord.). *Metodologia științelor socioumane* / Traducere de V.Savin. Iași: Polirom, 2007.
2. ABRIC, J.-C. L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. En: *Bulletin de Psychologie*, 1984, no.37(366), p.861-875.
3. ABRIC, J.-C. L'étude des représentations sociales de la banque en France: une nouvelle approche méthodologique. În: V.Rigas (ed.). *Social representations and contemporary social problems*. En: *Ellinika Grammata* (Atena), 1998, p.3-10.
4. ABRIC, J.-C., VERGÉS P. La représentations sociales de la banque. En: *Etudes et Recherches du Gijresh*, 1994, no.26, p.7-15.
5. DASCĂLU, D.I. „Limba de lemn” și ritualul politic în societățile comuniste. În: *Revista Română de Studii Culturale*, 2003, nr.1, p.20-34.
6. DEGENNE, A. L'analyse similitude et les représentations sociales. En: J.-P. COURTIAL (ed). *Science cognitive et sociologie des sciences*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994, p.109-123.
7. RADU, L. Progrese în studiul reprezentărilor sociale. În: C.CONSTANTINESCU (coord.). *Stereotipuri, reprezentări și identitate socială*. Pitești: Editura Universității din Pitești, 2000.
8. ROUQUETTE, M.L., RATEAU, P. *Introduction à l'étude de représentations sociales*. Grenoble: P.U.G., 1998.
9. SIMA, T. *Nivelul de aspirație: definiție și elementele componente* // <http://xa.yimg.com/kg/groups/71002038/207296926/name/PS>

10. ȘLEAHTITCHI, M. Analiza structurală a spațiului reprezentational: semnificații, principii, etape. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2013, nr.1(30), p.14-25.
11. ȘLEAHTITCHI, M. Instrumentele de analiză structurală a spațiului reprezentational: evocarea liberă. În: *Psihologie: Revista științifico-practică a Asociației psihologilor-practicieni din Republica Moldova*, 2013, nr.2, p.87-91.
12. ȘLEAHTITCHI, M. Instrumentele de analiză structurală a spațiului reprezentational: evocarea liberă, harta asociativă și rețeaua de asociații. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2013, nr.2(31), p.27-39.
13. ȘLEAHTITCHI, M. Instrumentele de analiză structurală a spațiului reprezentational: chestionarul de caracterizare. În: *Studia Universitatis Moldaviae: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova. Seria „Pedagogie, Psihologie, Didactica științei”*, 2013, nr.5(65), p.102-109.
14. VERGÈS, P. Approche du noyan central: propriétés quantitatives et structurales. En: C.GUIMELLI (ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994, p.233-253.
15. VERGÈS, P. Représentations sociales partagées, périphériques, indifférentes d'une minorité: méthodes d'approche. En: *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 1995, no.28, p.77-96.

Prezentat la 17.06.2013

## EMOȚIILE ȘI CUGETAREA

Petru SOLTAN, Ana SÂRBU

Universitatea de Stat din Moldova

În prezentul articol se examinează o inițiere de formalizare cu aspect puțin matematizat a unor procese particulare din domeniul psihologiei inovațiilor.

**Cuvinte-cheie:** emoție, gând, inteligență emoțională, coeficient intelectual.

## EMOTIONS AND MEDITATION

This article examines an initial formalization with a mathematical aspect of particular processes of innovation psychology.

**Keywords:** emotion, thought, emotional intelligence, intellectual coefficient.

Tema enunțată mai sus este, în opinia noastră, extrem de complicată. Ne-am permite chiar să facem o comparație: pe cât de enigmatică este Lumea existentă (Universul), pe atât de complicată este ființa umană (mai jos vom aduce argumente în favoarea acestei comparații).

Dacă *emoțiile* pot fi expuse în felul cum apar, atunci pentru *cugetare* nu ne încumetăm a-i da vreo explicație cât de cât exhaustivă – *cugetarea* ține de noțiunea *gând*, la care vom reveni ulterior.

1. Vom încerca mai întâi să ne expunem punctul de vedere asupra *emoțiilor*, desigur, fără a intra în contradicție cu o seamă de reputați oameni de știință din domeniul respectiv. În special, vom analiza experiența savantului Daniel Goleman [2-5]. În lucrarea sa [2] autorul utilizează termenul *inteligență emoțională* (de fapt, pentru prima dată acest termen a fost utilizat, în anul 1985, de către un absolvent al colegiului de arte libere, în lucrarea sa, iar ulterior și de alții, fiind popularizat pe mapamond de Daniel Goleman). Lucrarea [4], în opinia noastră, reprezintă, de fapt, o consecință mai exemplificată a lucrării [3].

Pentru a confirma acest lucru vom recurge la așa-numitul *spațiu cibernetic*, al cărui inițiator este Norbert Wiener [1,7]. Referitor la acest spațiu cibernetic considerăm necesar a expune mai întâi părerea acestui savant, conform căreia nu sunt excluse și alte forme de viață, pe care Wiener le numește *negaentropice*. E clar de la sine că *nega* este contrar procesului de entropie (la general, degradare).

Pe noi ne preocupă, bineînțeles, esența noțiunilor *inteligență* și *noninteligență*. În prezentul articol vom analiza doar prima din aceste două.

**Definiția 1.1.** O entitate organică sau una negaentropică se numește *inteligență* dacă posedă următoarele facultăți:

a) este în stare a sesiza atât exteriorul, cât și interiorul său;

b) este capabilă a memoriza cele sesizate;

c) are capacitatea de a prelucra cele memorizate – cu scopul de a-și menține existența;

d) în caz de modificare a anturajului exterior și/sau a celui interior să fie în stare să reacționeze rapid (e vorba de o reacție într-un timp specific entității) și cu rost pentru existența sa.

Bineînțeles, două entități organice sau negaentropice de pe Pământ pot avea, de exemplu, posibilități distincte de a sesiza prin vreun organ de percepere a exteriorului (sau a interiorului) cu diferite viteze. Însă, mai sunt și alte chestiuni ce țin de inteligența unei entități.

În anul 1920 se defineau trei feluri de inteligență specifice unui subiect: verbală, practică și socială; mai târziu se afirma că există șapte; la ora actuală se delimitează șaisprezece. Mai jos vom încerca să ne expunem părerea noastră: câte sunt totuși ele? Însă, să revenim la Definiția 1.1.

Facultatea expusă în punctul a) poate fi prezentată prin următorul cortej:

$$a) = \{ x_1, x_2, \dots, x_j, \dots, x_{m_1}, \dots, x_1^1, x_2^1, \dots, x_r^1, \dots, x_{m_1}^1 \} \quad (1)$$

unde  $x_1$  este *văzul* unei entități,  $x_2$  – *auzul* etc.,  $x_1^1$  – funcționarea *inimii*,  $x_2^1$  – funcționarea *ficatului* etc.

Noi propunem a prezenta sesizarea  $x_1$  tot printr-un cortej:

$$x_j = \{ {}^1x_1, {}^2x_1, \dots, {}^hx_1, {}^{m_1}x_1 \}, \quad (1.1)$$

$$x_p^1 = \{ {}^1x_1^1, {}^2x_1^1, \dots, {}^p x_1^1, \dots, {}^m x_1^1 \}, \quad (1.2)$$

unde  ${}^1x_1$  e mai eficient ca  ${}^2x_1$  etc.,  $j \in \{1, 2, \dots, m_1\}$ ; pe când  ${}^1x_1^1$  e mai eficient ca  ${}^2x_1^1$  etc.,  $r \in \{1, 2, \dots, m_1^1\}$ .

În mod analog (precum sunt prezentate facultatea  $a$ ) și formulele 1.1, 1.2) se reprezintă și facultățile expuse în punctele  $b$ ),  $c$ ),  $d$ ), însă indicii de tipul  $\underline{m}$  vor fi indexați respectiv cu  $m_1, m_2, m_3, m_4$ , iar măsurile din  $b$ ),  $c$ ),  $d$ ) se vor nota prin  $y, z, v$ . Pentru a fi mai clari, vom da câteva explicații suplimentare. Fie

$$b) = (y_1^1, y_2^1, \dots, y_{i_1}^1, \dots, y_{i_2}^1, y_{m_2}^1), \quad (2)$$

unde capabilitatea de memorizare a lui  $y_{i1}$  e mai eficace decât  $y_{i_2}, i_2 > 1, i \in \{1, 2, \dots, m_2\}$ , iar  $m_2$  – suficient de mare în raport cu numărul entităților, în ceea ce privește volumul de memorizare.

$$c) = (z_1^1, z_2^1, \dots, z_{i_1}^1, z_{i_2}^1, \dots, z_{m_3}^1), \quad (3)$$

considerând  $1 \leq i_1, i_1 < i_2, i \in \{1, 2, \dots, m_3\}$ , iar  $m_3$  – suficient de mare în raport cu viteza de prelucrare.

La fel și modificarea anturajului exterior și a celui interior se prezintă tot printr-un cortej:

$$d) = (v_1, v_2, \dots, v_{i_1}, v_{i_2}, \dots, v_{m_4}, v_1^1, v_2^1, \dots, v_{j_1}^1, v_{j_2}^1, \dots, v_{m_4}^1), \quad (4)$$

unde anturajul exterior  $v_{i_1}$  e mai drastic ca  $v_{i_2}, 1 < i_2$ , pe când  $-1 < j_2; i \in \{1, 2, \dots, m_4\}, j \in \{1, 2, \dots, m_4^1\}$ ,

iar  $m_4$  și  $m_4^1$  sunt destul de mari în raport cu rapiditatea de reacție (pentru **rost** problema de interpretare nu se examinează). Consemnăm, având în a patra monografie a lui Daniel Goleman respect față de mediu, că în Definiția 1.1, punctul  $d$ ), care include existența entității, volens-nolens presupune *inteligenta ecologică* a acesteia; în caz contrar asta ar conduce la pierire înainte de timp. De exemplu, dacă la un singur post de serviciu pretind mai mulți subiecți, atunci nu este exclus ca selectarea acestora să se facă conform formulelor (1)–(4) – în dependență de specificul serviciului. Desigur, pentru această selectare este posibil să nu fie suficiente formulele (1)–(4) cu specificările respective, precum ar fi (1.1) și (1.2) etc. Bunăoară, pentru a ocupa un post special, nu este atât de important sesizarea exteriorului și interiorului și reacția la modificarea acestor sesizări, ci este necesară o combinație, să zicem, câte un „coeficient” din formulele (1), (2), (3), (4).

Să considerăm mulțimea de corteje:

$$\{ (x_{i_j}, x_{j_i}^1, y_{h_k}^1, z_{l_m}^1, v_{n_p}, v_{n_p}^1) \}, \quad (5)$$

unde, luând un cortej din (5), atunci oricare indice  $i_j, j_i, h_k, l_m, n, n^1$ , respectiv, poate lua orice valoare de la  $I$  până la  $m_1$ , de la  $I$  până la  $m_1^1$ , de la  $I$  până la  $m_2$ , de la  $I$  până la  $m_3$ , de la  $I$  până la  $m_4$ , de la  $I$  până la  $m_4^1$ . De exemplu, pentru a ocupa un anumit post la care pretind mai multe persoane, în dependență de post, se admite subiectul ce dispune de șase coeficienți din cortejul (5) care corespunde mai adecvat *inteligentei emoționale* sau standadelor de frumusețe ale celor care iau decizia în cadrul selectării.

Considerăm, că și *Detectorul de Minciuni* se întemeiază pe aceleași patru formule. Nu este exclus că, în acest caz, se mai folosesc și alte dispozitive, alți algoritmi (a se vedea Internetul). În opinia noastră, și *Coeficientul Intelectual* (IQ) se calculează tot în baza celor expuse mai sus [2].

**2.** Precum s-a spus în punctul **1**, ferma noastră convingere este că nu poate exista în organismul uman vreun *gând* fără sesizări din exterior și interior (a se vedea punctul  $a$ ) din Definiția 1.1). Această afirmație cere o expunere nonelementară.

Este posibil că o persoană ar menționa exemplul lui Henri Poiancare, expus de Jacques Hadamard în respectiva lucrare [6]. În această lucrare se vorbește despre marele Poiancare care pe parcursul a paisprezece ani caută să rezolve o problemă de matematică. În final, pierzând mult timp fără succes, el se lasă de ea. Fiind un inventator iscusit, în timpul plimbărilor sale prin împrejurimile Parisului, savantul fundamentează noi direcții în matematică, meditănd în permanență asupra problemelor ce-l frământau. Într-o duminică, pe când se întorcea în oraș, ajunge la extremitatea omnibuzului și, punând piciorul drept pe prima treaptă, soluția problemei la care a cugetat paisprezece ani îi luminează creierul. Henri Poiancare s-a întrebat: „Dar cum funcționează creierul acesta?” Și vine cu ipoteza: gândirea are două componente – *conștientul* și *subconștientul*. Conștientul sesizează problemele esențiale ale Lumii, atât anturajul exterior, cât și cel interior prin intermediul văzului, auzului etc. Dacă conștientul se confruntă cu o problemă care poate fi rezolvată operativ, de exemplu, a ocoli o piatră sau a lua dejunul, creierul o soluționează. Însă, sunt probleme „agățate” de conștient, care pot fi

soluționate fie și prin cele mai eficiente metode doar într-un an, într-o sută de ani, în trei miliarde de ani, dar pot rămânea chiar irezolvabile. Dacă o problemă nu se rezolvă operativ, conștientul o transmite subconștientului. Acesta din urmă, ca un sclav, nu știe de tihnă și permanent caută mii de variante, printre care ar putea fi și o soluție, trimițând conștientului doar șapte-opt dintre acestea, conform *standardelor sale de frumusețe*. Dacă conștientul găsește printre acestea soluția problemei date, atunci procesul este finalizat și organismul obține satisfacție; or, organismul obține emoții pozitive. Însă, în caz contrar, conștientul transmite problema în cauză din nou subconștientului. E posibil să se formeze un *ciclu* de transmitere și retransmitere. În cazul în care acest ciclu este finit, atunci problema este rezolvată; în caz contrar, în care ciclul nu are margine, organismul poate conduce la boala unui organ. În cazul în care probleme de acest fel sunt mai multe, ființa umană poate ajunge chiar la demență. Această idee a lui Henri Poiancare, precum a afirmat regretatul academician al Federației Ruse Piotr Anohin, este acceptată de neurofiziologia lumii. Menționăm că problema pe care Poiancare n-a reușit să o rezolve timp de paisprezece ani e venită din exterior, sau inventată de el personal, altfel spus, sugerată de *intuiție* (pentru noi e o problemă a definiției aceastei noțiuni; credem că rădăcinile intuiției țin de începutul existenței Lumii înconjurătoare, dacă acest început există).

Cele expuse în alineatul anterior ne impun să discutăm situația: care sunt procedeele de construcție logică a unei teorii. În acest context, suntem obligați a afirma că toate dicționarele explicative ale tuturor limbilor au un neajuns comun. De exemplu, noțiunea *copil* numește un băiat (fată) care are mamă. Dar ce înseamnă mamă? Ea este copilul altei mame, pe când această mamă este copilul altei mame etc.; în felul acesta coborâm la infinit. Astfel, suntem obligați să luăm noțiunea de *mamă* fără definiție, în caz contrar creierul nostru este incapabil să mențină un șir infinit de noțiuni *mamă*. Vom numi această noțiune *fundamentală*. Prin faptul că orice dicționar explicativ al unei limbi definește orice noțiune, considerăm că acesta formează o mulțime de cercuri diabolice.

În construcția logică a unei teorii se consideră o mulțime suficientă la număr, desigur finită, din punctul de vedere al celor cunoscute acestei teorii. Cu ajutorul elementelor acestei mulțimi, numite *fundamentale* (altfel spus, luate fără definiție), se formulează niște *principii* (axiome sau postulate) care conduc la construcția teoriei în cauză. În fond, aceste principii definesc mulțimea de noțiuni fundamentale. Mai mult, respectivele axiome necesită a satisface trei condiții: 1) mulțimea de principii să nu fie *contradictorie*, 2) mulțimea de principii să fie *minimă* la număr (orice principiu să nu fie consecința celorlalte), 3) mulțimea de principii să fie *completă* sau, altfel spus, orice propoziție formulată în termenii teoriei construite să poată fi *demonstrată* sau *dezmințită*.

Este cunoscută *Aritmetica*, care se predă în școală și se întemeiază pe patru axiome ale lui Giuseppe Peano. Pe timpul când a fost construită această Aritmetică (finele sec. IX – începutul sec. XX), David Hilbert, regele matematicienilor de pe atunci, construiește în mod axiomatic *planimetria lui Euclid*. Acesta credea că orice știință matematică poate fi obținută în baza unui număr finit de axiome. Însă, un tânăr matematician din Austria, Kurt Gödel, demonstrează o teoremă conform căreia în Aritmetică e posibil de a formula o propoziție care nu poate fi confirmată și nici infirmată. E firesc a ne întreba: ce facem cu această propoziție? Bineînțeles, afirmația în cauză sau negația acesteia poate fi interpretată ca a cincea axiomă a Aritmeticii. Kurt Gödel demonstrează că și în cazul Aritmeticii cu cinci axiome rămâne în vigoare aceeași teoremă menționată mai sus. Altfel spus, în Aritmetica cu cinci postulate e posibil de a formula o nouă propoziție care nu poate fi confirmată sau infirmată. Apare aceeași întrebare: ce facem cu aceasta? Răspunsul este dat mai sus. Ulterior, situația se repetă, încât ajungem la o Aritmetică cu un număr de axiome ce tinde spre infinit (e vorba de cel potențial). Astfel, Kurt Gödel i-a tăiat lui Hilbert nu numai *rostul*, ci și restul de viață, pe care-l avea.

La fel și noțiunea de *gând* trebuie să fie considerată fundamentală: noi nu știm de existența gândului fără sesizări din exterior și interior. Or, în opinia noastră, nu există emoții fără *gând*, însă la acestea ne vom întoarce ulterior.

**3.** Noi nu știm exact ce înseamnă *creier* și nu suntem siguri că știe cineva. Din acest considerent, nouă ne-ar conveni să-l luăm la fel, fără definiție, însă, fiind în felul nostru finiți și în timp și în toate facultățile noastre, ne vom permite să formulăm o definiție aproximativă a *creierului* cu scopul de a expune ceva non-trivial ce ține de această noțiune, chiar dacă gândul și creierul se află într-o relație incontestabilă.

**Definiția 1.3.** Vom numi *creier* al unei persoane ceea ce se află în craniu, în complex cu măduva spinării.

Acum, ne-am permite, la fel de aproximativ precum e definit și *creierul*, să afirmăm că orice *emoție* reprezintă o prelucrare de senzații ((a), (b), (c)) a anturajului exterior sau a celui interior. Considerăm că în [8]

este prezentată o atitudine simplistă, când autorul acesteia enumeră exact șaptezeci de emoții, fără a descrie altele (de exemplu, printre aceste șaptezeci nu există noțiunea de *stres*). Suntem convinși că problema privind enumerarea emoțiilor (dacă emoțiile în principiu pot fi enumerate) nu este o problemă atât de simplă. (Notă. În [2] se expune noțiunea de inteligență emoțională cu extrem de multe exemple. În opinia autorului acestei lucrări, *inteligenta emoțională reprezintă controlul creierului asupra emoțiilor; altfel spus, stăpânirea de sine sau controlul aproximativ al creierului asupra emoțiilor unei persoane*).

Este firesc ca *măsura inteligenței emoționale* să fie notată prin abrevierea *MIE*. Inteligența emoțională este derivată din creierul limbic – dictată de încredere sau neîncredere – conform celor cunoscute de persoană. Se știe că emoțiile se nasc în *ansa deschisă* a sistemului limbic al creierului. Savantul Daniel Goleman are mai multe lucrări în care este analizat coeficientul emoțional (EQ) și manifestarea lui în diverse domenii. Bunăoară, în una din aceste monografii se descrie *Inteligența emoțională în Leadership*, și se examinează coeficientul emoțional (EQ) al liderului. În această lucrare, pe fundalul experiențelor pe care le-a avut cu mai mulți șefi de întreprinderi, autorul își expune opinia cu privire la unele măsuri necesare de întreprins, din punct de vedere emoțional, pentru a obține succes. Savantul Goleman consideră facultatea de *EQ* a liderului ca fiind *fundamentală* (această noțiune, în caz de sistematizare a facultăților liderului, conduce, credem noi, la ideea respectivă de mai sus – cazul *gând*).

Cu privire la noțiunea de *lider*, știm că există lideri care n-au fost sau nu sunt șefi de instituții. În acest context, ne permitem să aducem câteva exemple: Mihai Eminescu, Lev Tolstoi, George Byron și alții de talia lor.

Posibil să nu fie pe placul oricui următorul exemplu de lider. Este vorba de filosoful german Friedrich Nietzsche care, fiind un democrat, afirma că ființa umană, la ora actuală, chiar dacă e spus în secolul XIX, reprezintă un sclav al înrădăcinatelor doctrine ale unei sau altei societăți. Poziția fermă a lui Nietzsche reprezintă omul ca fiind obligat să-și perfecționeze viziunile, desigur, am zice noi, pentru a deveni *supraom*. Ideea de *supraom* a fost exploatăată în mod abuziv de Hitler, care considera că poporul german, prin voia lui Dumnezeu, este un *suprapop* care va stăpâni popoarele lumii, chiar cu prețul distrugerii unora dintre ele.

Noi cunoaștem un *supraom* născut la Botoșani, deci în Moldova, care a atins cele mai înalte culmi de manifestare și percepere, practic, în toate domeniile de preocupare umană. Acesta este valorosul Membru Titular al Academiei Române, apreciat de multe instituții prestigioase din lume (a se vedea: „Întâlniri cu Solomon Marcus”, volumile 1 și 2, Colecția *Distinguo, Spandugino*, 2011). Excelența Sa, academicianul Solomon Marcus, care în diverse domenii intelectuale, am putea zice, „jonglează” cu principiile și substanța acestora de parcă le cunoaște de când este născut, argumentează excepțional că științele și artele constituie cultura umană. Mai sunt multe personalități cu capacități de *supraom* care n-au fost și nu sunt șefi. În opinia noastră, liderii (nu șefii) învârt roțile spre culmile noi ale societății.

**4. Psihologia, fiind numită știința despre sufletul nostru, despre spiritul uman, ne face să afirmăm următoarele: nu există un număr finit de principii (axiome, postulate, legi dintre care niciuna nu depinde de celelalte), care ar explica mulțimea tuturor actelor ce țin de psihicul uman.**

Nu este exclus ca cele afirmate în alineatul de mai sus să rezulte din teoria lui *Kurt Gödel*, despre care deja s-a relatat. Cu atât mai mult că o altă teoremă a acestui mare matematician spune: orice teorie construită pe bază de axiome, care conține Aritmetica lui Peano, conduce la teorema lui Gödel menționată în punctul 2. Altfel spus, din considerentul că oricare subiect, cât de cât inteligent, știe aritmetica lui Peano, rezultă ideea menționată în primul alineat din punctul 4. Încercăm să exemplificăm. Fie că noi cunoaștem 1000 de facultăți ale psihicului unui subiect. Admitem că la el mai apare încă o facultate ( $1000+1$ ) și această facultate nouă nu contravine celor 1000, deja cunoscute, și nici nu se explică prin acestea. Astfel, subiectul dispune de  $1000+1$  facultăți. Este posibil, o demonstrează viața, ca la acest subiect să mai apară o facultate suplimentară, având aceleași relații cu cele 1001 facultăți, ca și cea precedentă. În acest caz, am putea afirma că, dacă am avea teoria psihicului construită pe un sistem finit de axiome, am putea conchide că acesta este nu doar *minim* ci și incomplet (a se vedea alineatele 2, 3 din punctul 2).

Mai venim cu un comentariu. Afirmăția din primul alineat al punctului 4 s-ar putea compara, ne permitem să zicem, cu legendara căutare a *particulei lui Dumnezeu* la cunoscutul *Large Colaid*. Să recunoaștem: unul dintre semnatarii acestui articol n-a crezut în existența unei asemenea particule. Însă asta e o altă problemă. Aici ne întrebăm: Care parte a creierului uman formează emoțiile? – Pentru noi este o enigmă. Nu este exclus ca acestea să fie declanșate de întregul creier, definit aproximativ.

Pentru a finaliza concentrata noastră expunere, să reamintim cunoscuta noțiune de silogism, care este definită după cum urmează: o funcție a conștientului care constă din trei gânduri logice – unul inițial, al doilea mai substanțial și formularea celui de al treilea, din primul, prin intermediul celui de-al doilea, reprezintă un silogism.

**Definiția 1.4.** Considerând că conștientul dispune (sau îi sunt propuse) de o ipoteză, de o teoremă, a cărei demonstrație nu-i este cunoscută, sau un alt scop, vom numi *cugetare* a unui subiect o mulțime de silogisme, fie prin încercarea de a verifica ipoteza, de a demonstra teorema sau de a atinge scopul menționat.

Deci, *cugetarea* și *gândirea* sunt sinonime, pe când structura mulțimii de silogisme este o altă enigmă.

În final menționăm că o teorie formalizată (noțiuni luate fără definiție, cu ajutorul cărora se formulează un set de axiome independente două câte două și apoi, în baza lor, construindu-se o mulțime de teoreme, consecințe și alte formulări evidente) cu privire la noțiunea de *gând*, pentru activitatea unei părți a creierului (Definiția 1.3) ar reprezenta știința despre acea parte a creierului. Speranța noastră este de a elabora o astfel de știință, bineînțeles, din punct de vedere psihologic.

#### Bibliografie:

1. WIENER, N. *Cybernetics or control and communication in the animal and the machine*. New-York– London, 1961. 326 p. UDC 1383
2. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București, Curtea Veche, 2008. 312 p., ISBN 978-973-669-899-9
3. GOLEMAN, D. *Primal Leadership*, 2002. (Versiunea română), București: Curtea Veche, 2007. 319 p., ISBN 978-973-669-329-8
4. GOLEMAN, D. *Social Intelligence*. The New Science, București: Curtea Veche, 2007. 473 p. ISBN 978-973-669-377-9
5. GOLEMAN, D. *Ecological Intelligence*. How Knowing the Hidden Impacts of What We Buy Can Change Everything Copyright, 2009. 243 p., ISBN 978-973-669-876-7
6. HADAMARD, J. *Essai sur la psychologie de l'invention dans le domaine mathématique*. Paris: Librairie scientifique, 1959. 126 p., ISBN 5-9000916-85-5
7. WIENER, N. *Cybernetics and society*. London, 1954. 200 p., UDC 625062
8. ЛУКА, Н. *Эмоции и чувства*. Москва: Знание, 1972. 80 с.
9. *Энциклопедия элементарной математики*. Книга первая. Ленинград, 1951. 448 с.

Prezentat la 03.06.2013



## REPREZENTAREA SOCIALĂ A PROFESIEI DE PSIHOLOG: DE LA INTERVENȚII „CLASICE” LA INTERVENȚII ORGANIZAȚIONALE (STUDIUL EXPLORATIV)

*Aliona MÎRLEANU, Ana IURCU, Natalia COJOCARU*

*Universitatea de Stat din Moldova*

Psihologii au fost întotdeauna interesați de imaginea socială a profesiei lor. Cele mai multe studii care vizează acest aspect au fost realizate de către Asociația Americană de Psihologie, începând cu anii '50 ai secolului trecut. În articolul de față prezentăm rezultatele unei cercetări explorative pe un total de 105 subiecți (45 angajați și 60 studenți), prin care am urmărit să evidențiem care sunt reprezentările față de profesia de psiholog, în sens general, și față de activitatea unui psiholog în mediul organizațional, în mod particular. Rezultatele atestă o slabă informare privind oportunitățile intervenției psihologice în diverse organizații (economice, educaționale, medicale sau industriale), majoritatea subiecților referindu-se la serviciile „clasice” ale psihologului – consilierea în cazul unor probleme interpersonale, emoționale sau psihice.

**Cuvinte-cheie:** *intervenție organizațională, psiholog organizațional, reprezentare socială.*

### SOCIAL REPRESENTATION OF THE PSYCHOLOGY PROFESSION: FROM THE „CLASSICAL” INTERVENTIONS TO ORGANIZATIONAL INTERVENTIONS (EXPLORATIVE STUDY)

Psychologists have always been interested in the social image of their profession. Most studies that address this issue have been carried out by the American Psychological Association, beginning with the 50s of the last century. In the present study, we present the results of an exploratory research on a total of 105 subjects (45 employees and 60 students), in which we aim to see which representations are attributed to the profession of psychology in a general sense and which representations are associated with the psychological intervention in an organizational environment, in particular. The results reveal little awareness of the psychological intervention in various organizations (economic, educational, medical or industrial), most subjects referring to "classical" services a psychologist may provide - counseling for interpersonal, emotional or mental problems.

**Keywords:** *organizational intervention, organizational psychologist, social representation.*

### Introducere

Contextul social determină formarea anumitor reprezentări despre practicile sociale, activitățile profesionale sau locurile de muncă în care se încadrează individul. În acest articol ne vom referi la rezultatele a două studii explorative privind reprezentarea socială față de activitatea profesională a psihologului\*. Având la bază studii relevante la această temă, realizate în diverse țări, precum SUA, Italia, România, Australia, Franța sau Elveția, ne-am propus să investigăm care este reprezentarea socială față de profesia de psiholog și cum este percepută și evaluată intervenția psihologică în mediul organizațional. Așa cum reprezentarea socială este o grilă de lectură a realității\*\*, studiul reprezentărilor sociale ne permite accesul la imaginile, percepțiile sau valorile împărtășite de diverse grupuri sociale în raport cu variate aspecte ale realității (în cazul nostru, profesia de psiholog). Într-un studiu din 1999, B.Bălan constată că cei mai mulți psihologi lucrează în țările occidentale (SUA și Canada, Israel, Australia) și în Europa, dar mai puțini se găsesc în Africa, Asia și în spațiul ex-sovietic [cf 1]. Fiind o profesie cunoscută și practică în multe țări ale lumii, a provocat interesul cercetătorilor de a cunoaște ce reprezentări au oamenii în raport cu aceasta. În Republica Moldova, facultățile de psihologie au apărut după 1990, actualmente existând diverse specializări în domeniu. Totuși, chiar dacă sunt încadrați în diverse programe de masterat, absolvenții, cu excepțiile de rigoare, din lipsă de promovare și, implicit, de solicitare pe piața muncii, deseori aleg să se angajeze în activități „clasice” – de exemplu, să ofere servicii de

\* Conform DEX, psihologul este: 1. observator fin, dotat cu capacitatea de a sesiza și de a analiza viața sufletească a cuiva, cunoscător al sufletului omenesc; 2. persoană specializată în studiul psihologiei.

\*\* Reprezentările sociale desemnează, după S.Moscovici, „un sistem de valori, de noțiuni și de practici relative la obiecte, aspecte sau dimensiuni ale mediului social care permit nu numai stabilirea cadrului de viață al indivizilor și grupurilor, dar constituie în mod egal un instrument de orientare a percepției situației și de elaborare a răspunsurilor”. Teoria reprezentărilor sociale explică cum se formează și se transformă cunoașterea socialului, în contextul dinamicilor și interacțiunilor sociale [5]. În spațiul românesc, contribuții importante la difuzarea și dezvoltarea conceptului de reprezentare socială au fost aduse de Școala de psihologie socială de la Iași, sub conducerea prof. A.Neculau [a se vedea 3, 6].

psihocoasiliere școlară sau de familie și mai puțini sunt cei care reușesc să se angajeze în diverse instituții în calitate de psiholog organizațional.

Din aceste considerente, ne-am propus să identificăm ce reprezentări au oamenii din societatea noastră despre psihologi. Dat fiind faptul că, în ultimii ani, profesia de psiholog a devenit tot mai proeminentă (psihologii sunt solicitați în calitate de consultanți și experți, există centre de consiliere și cabinete psihoterapeutice, s-au diversificat specialitățile în cadrul instituțiilor de profil etc.), ne interesează să vedem care sunt reprezentările cu referire la această profesie, în general, și în raport cu psihologul organizațional, în mod particular. Pentru început, prezentăm o succintă incursiune în studiile care au vizat atitudinile, percepțiile și reprezentările sociale privind profesia de psiholog, începând cu primele cercetări, realizate în special de Asociația Americană de Psihologie, și continuând cu studii mai recente, care analizează imaginea profesiei de psiholog din perspectiva teoriei reprezentărilor sociale.

### **Atitudini, percepții și reprezentări sociale privind profesia de psiholog în diverse țări**

Unul dintre primele studii privind atitudinile sociale față de psihologi a fost cel prezentat de L.Guest în 1948, într-un articol din *American Psychologist* [4]. Autorul a urmărit să vadă ce se cunoaște despre activitatea psihologilor și cum sunt percepuți aceștia. Cele mai importante concluzii ale acestui studiu se referă la faptul că psihologii erau considerați niște persoane excentrice, mai ciudate, care se ocupă doar de oamenii cu tulburări psihice și, în majoritatea cazurilor, psihologii erau confundați cu psihiatrii. Primele studii americane despre imaginea publică a psihologului relevă și faptul că unii părinți consideră psihologul drept o persoană indezirabilă pentru copiii lor și raportează dificultățile de comunicare cu psihologii la nivel individual [11]. Ulterior, dat fiind confuziile care existau, atât la nivelul cunoașterii comune, cât și în mass-media\*, dintre psiholog și psihiatru, o altă preocupare a cercetătorilor a fost de a identifica diferențele percepute dintre activitatea psihologului și cea a psihiatrului. Astfel, studiul lui N.Tallent și N.Reiss [9] evidențiază necesitatea informării corecte privind formarea academică și serviciile oferite de psiholog și, respectiv, de psihiatru. J.Small și U.Gault observă că respondenții australieni fac această confuzie între psiholog și psihiatru atunci când noțiunea de psiholog este prezentată separat, însă, când noțiunile apar alături, o diferențiere mai exactă dintre cele două este posibilă [8]. Nici către sfârșitul anilor '60 percepția precum că beneficiari ai serviciilor psihologice pot fi și persoanele fără devieri psihice sau comportamentale nu se schimbaseră foarte mult. Cercetătorii F.Thumin și M.Zebelman [10] constată în studiul lor că majoritatea americanilor sunt de părere că de psihologi au nevoie doar persoanele care au un comportament deviant în raport cu normele sociale general acceptate: dacă ai nevoie de cineva cu care să discuți, care să te asculte și să dea dovadă de empatie, cel mai potrivit este să te adresezi unui consilier, spuneau ei.

Studiile din anii '50-60 ai secolului trecut despre imaginea psihologului în societatea occidentală au evidențiat și faptul că, dacă se știe câte ceva despre rolul psihologului în domeniul clinic, mai puțin se conștientizează rolul acestuia în alte domenii, cum ar fi cel industrial [8]. În acest context, T.Barkway și N.Kirby au examinat percepțiile managerilor de personal din Australia cu referire la implicațiile psihologului industrial [2]. Autorii constată că, în general, managerii evaluează favorabil rolul psihologului, iar satisfacția în muncă și motivația angajaților sunt considerate zone de interes pentru psihologii industriali. Totuși, observă cercetătorii australieni, este nevoie de o comunicare mai intensă între manageri și psihologi pentru a fi analizate multiple aspecte ale intervenției psihologice în domeniu.

Rezultate similare cu cele ale lui F.Thumin și M.Zebelman [10] pe populația americană se atestă și în studiul realizat de C.Sharpley [7] în Australia. Autorul și-a propus drept scop investigarea percepțiilor și atitudinilor australienilor față de patru categorii profesionale (psihologi, psihiatri, asistenți sociali și consilieri) implicate în serviciile oferite persoanelor cu probleme de sănătate mintală. Rezultatele culese de pe un eșanțon reprezentativ pentru populația australiană (502 respondenți) indică diferențe în percepția acestor categorii profesionale, și anume: (1) se consideră că psihologii și psihiatrii se ocupă de analiza comportamentului uman, activează în domeniul privat și solicită taxe pentru serviciile pe care le oferă, pe când (2) consilierii și asistenții sociali se ocupă de soluționarea problemelor psihoemoționale, activează în instituții publice și nu percep taxe pentru serviciile lor. Alte concluzii desprinse din acest studiu relevă lipsa de informare corectă

\* De exemplu, Tallent și Reiss constatau la acea vreme că e un lucru obișnuit să citești în articolele din diverse ziare și reviste cum o persoană, în același articol, este numită interșanjabil drept psiholog și psihiatru sau, dimpotrivă, un psihiatru poate fi numit psiholog, iar un psiholog drept psihiatru [9].

privind serviciile psihologice, activitatea psihologilor fiind redusă mai mult la studiul comportamentului uman și mai puțin la intervenția în probleme de ordin social și emoțional (distres).

În spațiul european, cele mai multe studii privind imaginea psihologului s-au bazat pe perspectiva teoriei reprezentărilor sociale. Unul din cele mai valoroase studii, care a și dus la fundamentarea teoretică a conceptului de reprezentare socială, este studiul lui S.Moscovici despre imaginea psihanalizei în Franța [5]. Printre studiile care au vizat nemijlocit specificul reprezentărilor sociale despre profesia de psiholog putem menționa cercetarea realizată de V.Pomini și N.Durez în Franța, în 1995 [apud 1], care au descris reprezentarea socială privind profesia de psiholog la nivelul a două grupuri profesionale distincte, dar aflate în raporturi directe cu psihologii: juriștii și preoții. Astfel, s-a ajuns la concluzia că diferențele observate în reprezentările despre psiholog țin mai degrabă de diferențele dintre contextele profesionale și procesele identitare decât de informațiile disponibile sau de strategiile comunicaționale reale adoptate. Un alt studiu relevant este cel realizat de A.Palmonari și B.Zani în 1989, privind imaginea psihologului în Italia, grupul-țintă fiind psihologii italieni [apud 1]. Rezultatele studiului relevă existența a patru tipuri de reprezentări (psihologul – militant politic, psihologul – specialist interdisciplinar, psihologul – specialist clinician și psihologul ca și terapeut)\*. Cercetătorii italieni au propus ca aceste patru tipuri de reprezentări, menționate mai sus, să fie organizate în două axe principale: axa vocație/profesionalism și axa intervenție socială/individuală. Cel din urmă model a fost verificat și de B.Bălan, într-un studiu realizat pe populația românească și slovacă, unde s-a ajuns la concluzia că psihologia este văzută și drept profesie, și ca vocație [1].

W.Wood și colab. consideră că investigarea imaginii sociale a psihologului este esențială prin faptul că oferă accesul la semnificațiile atribuite acestei profesii și ne ajută să înțelegem cum ar putea fi educată populația în vederea conștientizării importanței cunoașterii psihologice în viața de zi cu zi [11]. Prin urmare, observă autorii, studiile ulterioare despre imaginea psihologului trebuie să se axeze mai puțin pe diferențele percepțive dintre psihiatru și psiholog sau pe ce cred oamenii despre psiholog, ci mai mult să studieze în profunzime care este atitudinea lor față de potențialul domeniului psihologic, ce știu ei despre serviciile psihologice și de unde se informează în această privință. Autorii sunt critici și în ceea ce privește metodologia adoptată în studiile precedente, menționând că acestea aveau la bază întrebări prefabricate de cercetători, fără a avea acces la lumea reală a subiecților. Cercetări calitative, având la bază interviuri în profunzime cu referire la diverse aspecte, ar putea oferi o imagine mai cuprinzătoare asupra felului în care oamenii gândesc în mod firesc despre psihologie și psihologi.

### Scopul și metodologia cercetării

Pornind de la aceste repere teoretice și empirice, în cercetarea dată ne-am propus investigarea reprezentărilor sociale despre profesia de psiholog. Prezentăm pentru discuție rezultatele a două studii explorative: unul realizat pe un lot de studenți de la diferite domenii de învățământ (lotul de subiecți a fost constituit din trei categorii de persoane, și anume: un grup de studenți cu studii ce au mai multe conexiuni cu profesia de psiholog și două categorii ce au legături slabe sau inexistente cu profesia de psiholog – în total 60 de persoane) și cel de-al doilea pe un grup de angajați de la diverse instituții (cu profil medical, educațional și industrial, în total 45 de persoane, câte 15 de la fiecare instituție). În ceea ce privește grupul de studenți, am presupus că există diferențe între conținuturile reprezentărilor ale celor trei loturi de subiecți, explicate prin prisma faptului că aceștia vin din trei domenii de învățământ diferite. Pentru grupul de angajați am venit cu supoziția că există o cunoaștere lacunară privind serviciile oferite de un psiholog organizațional. Au fost administrate două chestionare: unul pentru studenți (10 întrebări) și altul pentru angajați (12 întrebări). Dimensiunile principale ale chestionarelor vizează opiniile subiecților privind: imaginea psihologului, formarea psihologului, sferele de activitate, intervenția psihologică în mediul organizațional și rolul psihologului la nivel societal\*\*.

\* Pentru *psihologul – militant politic*, munca psihologului nu are sens decât prin angajare politică în lupta împotriva instituțiilor care marginalizează individul, urmând să demaște încercările de a servi știința psihologică în slujba puterii. *Psihologul – specialist interdisciplinar* care acordă o mare atenție colaborării cu alți specialiști din domeniul științelor socioumanistice în vederea elaborării proiectelor de intervenție socială. *Psihologul clinician*, dimpotrivă, insistă asupra autonomiei în munca sa, legitimată prin o bună cunoaștere a funcționării vieții psihice a individului. Pentru *psihologul terapeut* doar psihanaliza constituie substratul științific al disciplinei, oferind o cunoaștere dinamică profundă a individului [cf 1].

\*\* Chestionarele conțineau întrebări similare pentru ambele grupuri (cum ar fi: *Cine este un psiholog și cu ce se ocupă acesta? Care sunt primele asociații care vă vin în minte când vă gândiți la profesia de psiholog?*) și întrebări specifice doar pentru un singur grup (cum ar fi: *Ce tipuri de activități ar putea să desfășoare psihologul în instituția dvs.? Cum evaluați rolul psihologului și oportunitatea intervenției psihologice?* ș.a. – doar pentru angajați sau: *Ați apela la serviciile unui psiholog? Ce anume v-ați dori să cunoașteți din activitatea unui psiholog?* ș.a – doar pentru studenți).

**Rezultate și discuții****Reprezentări privind profesia de psiholog și activitatea psihologului la nivel social (studenți)**

Analizând răspunsurile subiecților la întrebarea *Cine este, în viziunea dvs., un psiholog?* am identificat trei categorii perceptive cu referire la profesia de psiholog: psihologul – specialist în psihologie, psihologul – consilier și psihologul – medic (Tab.1).

**Tabelul 1****Răspunsurile la întrebarea *Cine este, în viziunea dvs., un psiholog?***

Medicină	Tehnologii informaționale	Psihopedagogie
<u>Psihologul – specialist în psihologie:</u> „persoana care are formare universitară în domeniul psihologiei”; „un fel de medic al sufletului”	<u>Psihologul – specialist în psihologie:</u> „persoană cu studii superioare care ajută la rezolvarea problemelor”	<u>Psihologul – specialist în psihologie:</u> „persoană instruită în acest domeniu, care cunoaște psihicul oamenilor, fiind gata de a oferi ajutor în situații dificile”
<u>Psihologul – „salvator”/ consilier:</u> „ajută pe alții în rezolvarea de probleme”	<u>Psihologul – „salvator”/ consilier:</u> „persoana care dorește să îi ajute pe ceilalți”; „ne ajută să trecem peste diverse traume morale”	<u>Psihologul – „salvator”/ consilier:</u> „persoana care ajută clienții să-și soluționeze problemele prin consiliere și psihoterapie”; „cu el poți discuta liber”
<u>Psihologul – medic:</u> „se ocupă cu dereglările psihice”	<u>Psihologul – medic:</u> „capabil să examineze pacientul și să pună diagnosticul”; „se ocupă de persoane cu anumite tulburări psihice”	

De remarcat că la studenții de la profilul *Psihopedagogie* categoria psihologul – medic lipsește. Presupunem că, dat fiind faptul că studenții de la acest profil au mai multe tangențe cu domeniul psihologiei, respectiv, ei cunosc mai bine specificul profesiei.

Le-am mai solicitat subiecților să elaboreze cinci asociații cu privire la profesia de psiholog. Analizând datele, am delimitat câteva categorii de producții asociative, circumscrise conținutului reprezentational: cu referire la caracteristicile psihologului, la specificul activității și rezultatele acesteia, la beneficiarii serviciilor psihologice și la asocieri cu alte profesii (Tab.2).

**Tabelul 2****Asociații privind profesia de psiholog**

Categorii	Medicină	Tehnologii informaționale	Psihopedagogie
<b>1. Caracteristicile persoanei</b>	înțelegere 5%, încredere 4%, toleranță 3%, răbdare 3%, știe să asculte 2%, specialist 1%, „medicul sufletului” 1%	deștept 4%, încredere 3%, înțelegător 3%, bunătate 2%, profesionist 4%	empatic 4%, știe să îndrume 4%, răbdare 3%, calm 3%, încredere 3%, înțelegere 2%, competență 2%
<b>2. Specificul (obiectul) activității</b>	discuție și ascultare 6%, terapie 1%, testare 1%	comunicare 5%, gândire 3%, suflet 3%, ședință 2%, comportament 2%	consiliere și terapie 7%, confidențialitate 5%, comunicare 3%, suflet 3%, testare 2%
<b>3. Asocieri cu alte profesii</b>	medic 2%, preot 1%, șomer 1%	profesor 2%, medic 2%	profesor 2%, medic 2%, educator 2%
<b>4. Necesită ajutorul psihologului</b>	probleme 4%, depresie 3%, psihoză, isterie, complex, stres, emoție 1%	depresie 3%, probleme 4%, dezechilibru	probleme 4%
<b>5. Beneficiari</b>	oamenii, societatea, familia	oamenii	societatea
<b>6. Rezultate ale activității</b>	ajutor 5%, liniște 2%, echilibru, claritate 1%	ajutor 7%, alinare, tratare, sănătate, sfat, relaxare 1%	ajutor 6%, liniște, soluții, feedback 2%

La întrebarea *Cu ce credeți că se ocupă un psiholog?* răspunsurile au fost următoarele:

- Subiecții de la *medicină* consideră că psihologii se ocupă de studiul comportamentului oamenilor și al problemelor de personalitate – „înțelege stările interioare”, „analizează evenimentele din viața unui om” etc. și de consiliere – „ajută persoanele care au probleme”, „ascultă, consultă, orientează”, „oferă sfaturi și soluții”.
- Subiecții de la *tehnologii informaționale* spun că activitățile psihologului se rezumă la: oferirea de ajutor persoanelor „care au dificultăți în luarea deciziilor” și celor „aflate în situații de dificultate sau depresie”, studierea „comportamentului și psihicului uman”, educarea „precum un părinte”, tratarea „sufletului uman și a traumelor psihologice”, el se preocupă „de starea psihică a persoanei și de problemele emoționale”, manipulează și dirijează „cu mințile oamenilor”.
- Subiecții de la *psihopedagogie* sunt de părere că psihologul ajută persoanele „să-și soluționeze diferite probleme prin oferirea de sugestii”, „să depășească stările critice”, consiliază, tratează „afecțiunile sufletului”, examinează, investighează, ascultă, testează.

Fiind întrebați de unde au auzit pentru prima dată de psiholog, rezultatele denotă că prima sursă de informație sunt instituțiile de învățământ (medicină – 70%, tehnologii informaționale – 65%, psihopedagogie – 65%), după care urmează mass-media (medicină – 15%, tehnologii informaționale – 25%, psihopedagogie – 25%). Alte surse de informare sunt familia, literatura și medicul.

În ceea ce privește răspunsul la întrebarea dacă psihologul și psihiatrul este una și aceeași profesie, am constatat unanimitate la toate cele trei grupuri, anume: psihologul și psihiatrul sunt două profesii diferite. Argumentele pe care se sprijină aceste răspunsuri ale subiecților sunt următoarele: psihologul „tratează pacienții cu probleme de ordin emoțional”, „ajută, analizează situația și dă sfaturi”, „se ocupă cu problemele sufletului”, pe când un psihiatru, relatează participanții la studiu, „tratează, prescrie tratament medicamentos”, „se ocupă cu dereglările psihice ale S.N.C.”, „are studii medicale”, „se ocupă cu oamenii bolnavi mintal”, „se ocupă de aspectul patologic”. Doar câțiva studenți de la *tehnologii informaționale* au menționat că aceste două profesii sunt puțin asemănătoare, fiindcă specificul acestora este de a avea contact cu oamenii și de a le oferi ajutor în caz de necesitate, însă prin metode diferite. Dar și în acest caz observăm că nu este vorba de o confuzie, ci, mai degrabă, de o încercare de a găsi similitudini între aceste două categorii profesionale.

Am vrut să constatăm dacă subiecții din aceste domenii sunt interesați de activitatea psihologului. Observăm că, așa cum era și firesc, cei mai interesați sunt studenții de la *psihopedagogie* (85%), aceasta explicându-se prin faptul că psihologia este un domeniu profesional având cele mai multe conexiuni cu specializarea lor. Mai puțin interesați (55%) s-au dovedit a fi cei din domeniul medical, chiar dacă serviciile psihologului clinician sunt solicitate pe larg în această branșă și cei de la *tehnologii informaționale* (45%), fapt explicabil în acest caz prin specificul activității lor. Pentru răspunsurile „da” am solicitat informații suplimentare cu privire la ce anume ar dori să știe despre profesia de psiholog. Astfel, subiecții ar fi interesați de informații referitoare la diverse metode și tehnici, pe care le-ar putea utiliza pentru ei personal, în cadrul interacțiunilor cotidiene – *medicină* și *tehnologii informaționale* sau în activitatea lor profesională – *pedagogie* (Tab.3).

Tabelul 3

**Răspunsurile intervievaților la întrebarea**  
*Ce anume ați dori să cunoașteți despre activitatea unui psiholog?*

Medicină	Tehnologii informaționale	Psihopedagogie
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Metode de psihoterapie</li> <li>▪ Training-uri</li> <li>▪ Limbajul corpului, psihologie feminină</li> <li>▪ Modul de a înțelege oamenii</li> <li>▪ Metode de a ajuta oamenii</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Traseul parcurs de psiholog</li> <li>▪ Cum gândesc și cum analizează lucrurile</li> <li>▪ Principiile de lucru</li> <li>▪ Hipnoza și manipularea</li> <li>▪ Întrebările corecte pentru a afla problemele</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Situații-problemă concrete și rezolvarea lor</li> <li>▪ Cum se acordă ajutor eficient clienților</li> <li>▪ Activitatea practică a psihologului</li> <li>▪ Metode și modalități de lucru</li> <li>▪ Rezultatele unor cercetări asupra diferitelor probleme</li> <li>▪ Consiliere în cuplu</li> </ul>

Conform răspunsurilor subiecților la întrebarea dacă *un bun psiholog se naște sau se formează prin studiile sale*, se prefigurează următoarele date: se formează prin studiile sale (*medicină* – 45%, *tehnologii informaționale* – 50%, *psihopedagogie* – 60%). Doar 15% dintre subiecții de la *medicină*, 10% de la *tehnologii informaționale* și, respectiv, 5% de la *psihopedagogie* consideră că un bun psiholog se naște.

Cât privește faptul dacă ar apela la ajutorul psihologului, rezultatele se prezintă în felul următor: subiecții din domeniul *psihopedagogie* ar apela în proporție de 100% la ajutorul psihologului, pe când numai 60% din subiecții de la *medicină* ar face-o. Mai rezervați sunt cei de la *tehnologii informaționale*, dintre ei doar 50% ar apela la un psiholog. Ne-a interesat să identificăm și situațiile în care ar solicita serviciile unui psiholog.

▪ Subiecții de la *medicină* ar merge la psiholog în situații problematice – „haos, dezorientare”, „probleme de ordin profesional, personal”, „când voi fi în depresie/șoc/doliu”, „când voi avea nevoie de un sfat”.

▪ Subiecții de la *tehnologii informaționale* ar solicita ajutorul unui psiholog atunci „când mă voi afla într-o situație de șoc/depresie/doliu” sau „când aș avea nevoie de un sfat”. Totuși, unii au mărturisit că cel mai probabil nu ar apela la psiholog, deoarece, spun ei, „nu am nevoie, mă descurc singur”.

▪ Subiecții de la *psihopedagogie* ar merge la psiholog în situații dificile – probleme de familie, socio-afective, depresie sau când se confruntă cu incapacitatea de a lua o decizie corectă.

În general, subiecții în proporție covârșitoare sunt de părere că societatea moldovenească are nevoie de psihologi: toate cele trei grupuri au răspuns „da” la această întrebare și doar 20% din subiecții de la *tehnologii informaționale* au răspuns „nu”. Credem că în acest din urmă caz poate fi vorba, mai degrabă, de o cunoaștere insuficientă a implicațiilor sociale ale serviciilor psihologice. Mai jos prezentăm și argumentele pe care se sprijină necesitatea ajutorului psihologic la nivel social (Tab.4).

Tabelul 4

**Răspunsurile intervievaților la întrebarea**  
*Societatea moldovenească are nevoie de psihologi?*

Medicină	Tehnologii informaționale	Psihopedagogie
100% DA, fiindcă oamenii...	20% NU, 80% DA, fiindcă oamenii...	100% DA, fiindcă oamenii...
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ „se confruntă cu probleme, dereglări emoționale”</li> <li>✓ „nu știu că au probleme”</li> <li>✓ „au o mentalitate depășită”</li> <li>✓ „trebuie să învețe să se auto-aprecieze la justa valoare”</li> <li>✓ „suferă mult”</li> <li>✓ „au nevoie de autodezvăluire și confesiune”</li> <li>✓ „au nevoie de suport pentru a-și orienta comportamentul”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ „au probleme, sunt stresați”</li> <li>✓ „au nevoie de a-și menține moralul ridicat”</li> <li>✓ „au nevoie de educație”</li> <li>✓ „nu pot să găsească singuri soluții”</li> <li>✓ „nu pot să-și conștientizeze și să-și înțeleagă problemele personale”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ „vor deveni mai dezvoltati”</li> <li>✓ „au nevoie de ajutor în soluționarea problemelor de suicid, divorț”</li> <li>✓ „au nevoie să-și schimbe mentalitatea învechită”</li> <li>✓ „au nevoie de ajutor în medierea conflictelor”</li> <li>✓ „au nevoie de suport psihologic pentru a se adapta la condițiile în care trăiesc”</li> </ul>

*Ce părere au oamenii din societatea noastră despre psihologi?* – o altă întrebare din chestionarul administrat grupului de studenți. În general, răspunsurile subiecților se referă la faptul că opiniile oamenilor din societatea noastră ar fi, mai curând, preponderent negative. Se sugerează o atitudine indiferentă și o cunoaștere vagă (psihologii fiind confundați cu psihiatrii).

▪ Subiecții de la *medicină* consideră că părerea societății noastre este de cele mai multe ori „indiferentă” sau chiar „negativă”. Psihologii continuă să fie „confundați cu psihiatri”, „nu sunt apreciați”, sunt considerați „oameni de mâna a doua”, care „consiliază oameni bolnavi sau proști”.

▪ Spre deosebire de subiecții de la *medicină*, cei de la *tehnologii informaționale* cred că opinia societății este în general una bună, chiar dacă uneori se creează impresia că activitatea psihologilor este mai mult „business decât ajutor”. Această percepție, menționează studenții, este condiționată de faptul că oamenii sunt „neinformați”. La psiholog se adresează în special „persoane cu dereglări psihice”, se mai relevă din răspunsurile lor.

▪ Subiecții de la *psihopedagogie* afirmă că oamenii nu se adresează la psiholog, fiindcă „au rude, prieteni sau vecini” care pot să le ofere un suport similar cu cel oferit de psiholog. Mai mult, evidențiază participării

la studiu: „dacă apelezi la ei [la psihologi, *n.n.*], ești considerat bolnav mintal”, percepție determinată de confuzia dintre psiholog și psihiatru care mai persistă la nivelul cunoașterii comune. Pot fi identificate și anumite mituri legate de psihologi, care pot fi văzuți drept „clarvăzători”. Dar, în general, consideră studenții de la *psihopedagogie*, atitudinea societății este mai degrabă „neutră”, iar munca psihologilor „este prost remunerată”.

### Reprezentări privind activitatea psihologului în mediul organizațional (angajați)

Pentru a identifica elementele reprezentării sociale a psihologului în mediul organizațional am administrat chestionarul „*Reprezentări privind activitatea psihologului și a intervenției psihologice în mediul organizațional*” la trei loturi de subiecți (15 angajați din instituții cu profil medical – IPM, 15 cu profil educațional – IPE și 15 cu profil industrial – IPI). Am constatat că angajații din domeniul medical sunt mai informați despre ceea ce presupune munca unui psiholog organizațional, decât cei din IPI și IPE.

Subiecții din IPM au vârsta cuprinsă între 30 și 50 de ani, majoritatea fiind de gen feminin, cu o vechime în muncă de peste 5 ani și studii în domeniul medical. La întrebarea *Cine este un psiholog și cu ce se ocupă acesta?* au fost date răspunsuri, precum: psihologul este o persoană care s-a specializat în psihologie, urmând facultatea de psihologie; obiectul activității psihologului este omul cu toate caracteristicile sale. Producțiile asociative cu referire la profesia de psiholog au fost: un ajutor sigur, persoană de încredere, consilier, un bun îndrumător, dascal. Trăsăturile cele mai reprezentative pentru profesia de psiholog au coincis în mare măsură cu cele oferite și de angajații din IPE, și anume: responsabil, calm, aspect fizic plăcut, aspect îngrijit, exemplu de conduită pentru ceilalți.

În ceea ce privește sferele principale de activitate ale specialiștilor din psihologie, angajații din IPM menționează frecvent următoarele domenii: *medical*, invocându-se aici serviciile oferite de psihologii clinicieni și psihoterapeuți; *educațional* și *consilierea în probleme de familie*. Subiecții au mai precizat că de psiholog este nevoie și în instituțiile în cadrul cărora sunt instruiți specialiști pentru misiuni speciale de securitate, dar mai puțin s-a vorbit despre necesitatea psihologului în instituțiile cu regim închis, în instanțele judecătorești și în organizații cu profil industrial. Alte instituții în care se atestă o necesitate sporită a implicării specialiștilor psihologi sunt penitenciarele, instituțiile în care sunt tratați bolnavi cu dependență, centrele în care sunt plasați copiii abandonati, secțiile unde sunt pacienți ce suferă de boli incurabile ș.a.

Toți angajații IPM, participanți la studiul nostru, au afirmat că la locul de muncă au nevoie de un psiholog, care ar susține moralul ridicat și ar atenua starea depresivă a pacienților, ar crea interacțiuni mai armonioase în cadrul spitalului, s-ar ocupa de imaginea organizației și ar stabili relații de cooperare cu alte organizații de același profil sau cu profil diferit. Bineînțeles, menționează subiecții, un psiholog ar favoriza înțelegerea stării pacientului, acceptarea și depășirea situației în care se află, precum și ar oferi sprijin angajaților în caz de eșec sau probleme în activitatea lor profesională. Prin urmare, subliniază ei, implicarea psihologului va aduce doar avantaje și beneficii. Rolul psihologului organizațional se consideră a fi în susținerea condițiilor din organizație, posibil în reorganizarea structurii actuale; participarea la recrutarea și selecția profesională a noilor angajați; analiza cauzelor ce au provocat conflicte la serviciu ș.a. Sarcinile enunțate ilustrează tocmai câteva dintre funcțiile pe care le îndeplinește un psiholog organizațional, doar că au fost omise încă o mulțime de alte activități, la fel de importante. O explicație ar fi nivelul scăzut de promovare a psihologului în organizații și a necesității intervenției psihologice în orice tip de organizație.

Cât privește dificultățile întâlnite la locul de muncă, subiecții din IPM menționează: salariul mic, condițiile de muncă precare, echipamentul învechit, lipsa echipamentului performant, de ultimă generație, sponsorizarea ineficientă pentru a crește gradul de profesionalism al specialiștilor în domeniu, susținerea ineficientă din partea statului, numărul necorespunzător de locuri pentru plasarea pacienților în raport cu numărul de solicitări. Majoritatea angajaților din aceste instituții sunt de părere că prin intermediul și cu ajutorul psihologului s-ar putea negocia asupra redresării acestor situații.

În IPE, chestionarul a fost administrat la 15 persoane (12 de gen feminin și 3 persoane de gen masculin, cu vârsta cuprinsă între 26 și 45 de ani). Cu referire la reprezentarea profesiei de psiholog în IPE, constatăm că, în mare parte, este una corespunzătoare cu cea relevantă la angajații din mediul medical. Totuși, și în acest caz se atestă o informare insuficientă cu privire la munca pe care o face un psiholog organizațional. Confuzia derivă din suprapunerea sarcinilor specifice psihologului organizațional cu cele ale psihologul școlar, cel din urmă având totuși alte atribuții decât cele specifice psihologului organizațional, care se ocupă de funcționarea psihologică a organizației ca o structură unitară. Doar două cadre didactice mai tinere aveau o reprezentare

obiectivă despre profesia de psiholog organizațional și implicațiile pe care le presupune intervenția acestuia în instituții de tip educațional. Explicația este că, cu foarte puțin timp în urmă, ele se aflau încă pe băncile universității și, având prieteni care își făceau studiile la facultatea de psihologie, s-au informat cu privire la obligațiile și abilitățile ce țin de competența unui specialist în psihologie organizațională.

Toate persoanele chestionate din IPE nu au întâlnit dificultăți în a spune cine este un psiholog și cu ce se ocupă acesta. Majoritatea respondenților au afirmat că psihologul este un specialist înzestrat cu cunoștințe despre psihologia omului și se ocupă cu studiul comportamentelor umane, al factorilor și condițiilor care modelează aceste comportamente și cu identificarea soluțiilor optime în vederea modificării comportamentelor deviate de la normele de conduită normale. Cuvintele și expresiile asociate profesiei de psiholog, întâlnite cu o frecvență mai mare, sunt: psihologul este un bun ascultător, un îndrumător, un ajutor de încredere, asemeni unui profesor, susținător al elevilor și profesorilor. În unul din cazuri, psihologul a fost comparat metaforic cu un „dascal în știința despre om”.

În ordinea importanței cele mai reprezentative trăsături pentru un specialist în domeniul psihologiei au fost considerate a fi: calmul; mimica feței senină, deschisă; aspect îngrijit, plăcut; sclipire în privire; dragoste față de oameni, precum și capacitatea de a impresiona și a trezi admirație. Trăsăturile menționate de subiecți reflectă așteptările sociale privind imaginea și comportamentul unui psiholog, făcând trimitere la obligația de a avea grijă de aspect și starea sa de spirit, indiferent de dificultățile și greutățile cu care se confruntă pe plan profesional sau personal. Așteptările pe care le au ceilalți de la reprezentanții acestei profesii îl obligă pe psiholog să-și lase problemele în afara mediului de activitate și să păstreze mereu un surplus de energie pozitivă pentru cei care îi înconjoară.

Subiecții din IPE indică drept sfere de activitate a psihologului următoarele domenii: *educațional și medical*. Alte instituții menționate sunt cele de tip închis, dar și cabinetele particulare de consiliere și psihoterapie, unde, relatează ei, te poți adresa pentru a găsi soluții la probleme de tip social, personal sau profesional. În ceea ce privește activitatea psihologului în organizații și atribuțiile sale de rigoare, pentru mulți a fost surprinzător să afle că psihologul ar putea să-i ajute în muncă, explicând acest fapt prin lipsa de informare, dar și prin absența unui psiholog organizațional în cadrul instituției în care activează. Ca urmare, aproximativ toți respondenții consideră că în organizația în care activează este nevoie de un psiholog pentru a schimba natura relațiilor tensionate sau lipsite de cooperare; pentru a transforma monotonia programului școlar într-o activitate plăcută; pentru a obține de la profesia de profesor ceea ce și-au dorit în momentul în care au ales această profesie; pentru a oferi elevilor ceea ce ei așteaptă să primească de la profesor ca un model de conduită și un furnizor de cunoștințe. Aceste răspunsuri sunt sarcini puse în fața psihologului școlar, precum și în fața unui psiholog organizațional, care ar avea o contribuție importantă în acest sens, ca urmare a impactului intervenției psihologice la nivel de organizație. Cooperarea dintre acești doi specialiști ar produce schimbări radicale. Dintre cele 15 persoane chestionate care au răspuns „da” la această întrebare doar 4 nu și-au putut afirma ferm alegerea făcută, însă consideră cu siguranță că orice schimbare e spre binele organizației și al lor personal.

Delimitarea funcțiilor și sarcinilor unui psiholog organizațional a fost pentru ei o adevărată provocare. Incapacitatea de a oferi un răspuns poate fi explicată, după cum menționează și ei, prin necunoașterea lor, prin faptul că nu au apelat la serviciile unui psiholog organizațional și prin faptul că, în unele cazuri, în instituții lipsește chiar și un psiholog școlar.

Conform subiecților din IPE, dificultățile întâlnite la locul de muncă sunt: relațiile nu foarte amabile dintre colegi; disciplina mai mult formală a elevilor, dar și a colegilor de muncă; insuficiența numărului de ore în pofida programului școlar supraîncărcat; lipsa unor programe distractive în afara orelor curriculare care, cred ei, ar schimba natura relațiilor dintre profesor și elev; lipsa unor metode, tehnici inovative ce ar captiva interesul și dorința elevilor pentru carte. Este de precizat că doar tinerii specialiști au inclus în această listă și salariile mici. Se consideră că implicarea psihologului este binevenită pentru soluționarea oricărei probleme din această listă, excluzând, în mod evident, problema salariilor mici, cu toate că psihologul organizațional ar putea să se implice și aici, prin oferirea de sugestii în ceea ce privește stabilirea normelor salariale în funcție de progresul și performanțele obținute.

Reprezentarea profesiei de psiholog în IPI este una distorsionată, străină realității obiective, intervenția psihologică fiind lipsită de popularitate; mai mult, predomină un grad sporit de rezistență în ceea ce privește implicarea psihologului în activitatea IPI. Angajații din IPI (vârsta 28-45 de ani, vechimea în muncă mai



mare de 5 ani), subiecții ai acestui studiu, consideră că psihologul este acea persoană care este instruită în a ști totul despre om, despre celălalt și că ocupația lui de bază este de a ajuta oamenii. Se consideră că de psihologi are nevoie doar categoria de persoane care suferă de boli mentale și că orice altă persoană ce se adresează psihologului are grave probleme personale și nu este în stare să-și rezolve singură problemele.

Totuși, constatăm că angajații cu vârste cuprinse între 20 și 30 de ani, 30 și 40 de ani și-au creat o reprezentare mai apropiată de reală și obiectivă despre profesia de psiholog, comparativ cu persoanele având vârsta cuprinsă între 40 și 50 de ani, care au o reprezentare mult mai eronată, departe de a corespunde realității. Acest fapt se datorează, probabil, și sferei în care activează și căreia s-au dedicat, fără a manifesta interes sporit pentru un alt domeniu, precum cel al științelor socioumanistice. O altă explicație relevantă este și nivelul de instruire. Dintre 15 angajați, doar 2 persoane au studii universitare de licență, specializate în științe socioumanistice.

În cadrul subiecților din IPI, opiniile asociate profesiei de psiholog, întâlnite cu o frecvență mai mare, sunt: psihologul ajută oamenii care se confruntă cu anumite probleme; lucrează în spitale și școli; psihologii fac teste; oamenii sănătoși nu prea au nevoie de psiholog. Am identificat și câteva producții asociative cu referire la legătura dintre psiholog și profesorul școlar, ceea ce se explică, probabil, prin faptul că orele de psihologie generală sunt predate în școli nu de psihologi, specialiști în domeniu, ci de alți profesori. În ceea ce privește trăsăturile reprezentative pentru un specialist în domeniul psihologiei, majoritatea angajaților consideră că un psiholog trebuie să fie calm, să fie un bun ascultător, să aibă o imagine plăcută și un chip senin.

În momentul când s-a ajuns la enumerarea unor sfere sau domenii în care profesia de psiholog este utilă, respondenții/angajații s-au confruntat cu dificultăți. Domeniile de activitate ale psihologilor, indicate în mod frecvent sunt, de fapt, cele în care psihologii se implică mai mult – medical și școlar. Participanții la studiu nu conștientizează încă ce beneficii ar putea aduce intervenția psihologică în cadrul organizației în care ei activează. Când au fost întrebați dacă au nevoie de un psiholog în organizația în care lucrează, toți au răspuns unanim că nu au nevoie și că nu percep ce obligații și ce servicii acesta ar putea presta. Argumentul de bază a fost că „nu au nevoie de cineva care să stea așezat pe scaun, ci de o mână de ajutor”.

Diminuarea importanței profesiei de psiholog în IPI este vădit accentuată. Angajații nu beneficiază de aceste servicii și nici nu sunt informați despre munca pe care o îndeplinește psihologul în cadrul unei IPI, chiar dacă majoritatea celor chestionați invocă la locul de muncă și dificultăți de ordin psihologic. Printre dificultățile menționate sunt cele referitoare la nivelul de salarizare sau la întârzierile de plată a salariului, nerespectarea securității la locul de muncă, lipsa echipamentului și a utilajului modern ș.a. Mai puțin au fost invocate probleme de ordin psihologic și relațional: conflicte organizaționale, relații defectuoase sau lipsă de satisfacție și motivație la locul de muncă.

### Concluzii

Menționăm că studiul de față este unul explorativ și comportă limitele de rigoare. O cercetare complexă cu referire la reprezentarea socială despre profesia de psiholog ne va oferi posibilitatea să aprofundăm concluziile desprinse din acest studiu și să evidențiem care sunt reprezentările populației cu referire la intervenția psihologică în diverse sfere de activitate și să comparăm aceste rezultate cu cele identificate în alte țări. Prezentăm mai jos cele mai importante concluzii ale acestei cercetări.

- Constatăm că în cele trei grupe de studenți majoritatea percep psihologul ca „un specialist în psihologie”, care se formează prin studii universitare.
- Psihologul nu mai este confundat cu psihiatrul, cel puțin în cazul unor persoane instruite, fapt dovedit și de datele studiului nostru; totuși, subiecții relatează că în societate se mai întâlnește o asemenea percepție. La fel, persistă o concepție eronată privind activitatea psihologului, precum că psihologul „oferă sfaturi”, „este un fel de medic”.
- Am putea spune că sporește interesul societății față de psihologi, fapt relatat și de subiecți, care evidențiază necesitatea serviciilor psihologice în societatea noastră, în general, și pentru fiecare din ei personal.
- Nu am întâlnit în relatările studenților referiri la activitatea psihologului și în alte domenii, cum ar fi domeniul organizațional, politic sau economic, ceea ce dovedește că sunt domenii care rămân încă în „umbră”, majoritatea subiecților referindu-se la serviciile „clasice” ale psihologului – consilierea în cazul unor probleme interpersonale, emoționale sau psihice.

- Analiza rezultatelor relevă faptul că profesia de psiholog organizațional nu se bucură încă de mare popularitate, dar constatăm că nu este cu desăvârșire străină intereselor de a asigura funcționarea armonioasă a organizației. Drept urmare, am vrea să credem că, fiind la început de cale, schimbarea de imagine va depinde de succesul și calitatea intervenției psihologice în diverse grupuri și organizații.
- Lipsa de informare privind serviciile psihologului organizațional reprezintă un dezavantaj atât pentru absolvenții programelor de profil, care nu pot să-și folosească cunoștințele în scopuri practice, cât și pentru actorii organizaționali și organizații per ansamblu, care sunt lipsiți de servicii de calitate în vederea asigurării unei mai bune funcționări la nivel organizațional.
- Studiul nostru relevă importanța informării privind serviciile psihologice în diverse domenii – educație, sport, organizațional, politic etc. și promovarea profesiei de psiholog în mediul organizațional.

**Bibliografie:**

1. BALAN, B. Reprezentarea socială a profesiei de psiholog: între a fi și a deveni. În: *Psihologia socială. Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”*. Iași: Polirom, 1999, nr.4, p.74-88. ISSN 1454-5667
2. BARKWAY, T. & KIRBY, N. The attitudes and opinions of Australian personnel management. Toward the contribution of industrial psychologists to human resource management. In: *Australian Psychologist*, 1983, vol.18(3), p.345-357. ISSN 1742-9544
3. CURELARU, M. *Reprezentări sociale* (ed. a II-a rev.). Iași: Polirom, 2006. 235 p. ISBN (10) 973-46-0302-7, ISBN (13) 978-973-46-0302-2
4. GUEST, L. The public's attitudes towards psychologists. In: *American Psychologist*, 1948, vol.3(4). p.135-139. ISSN 0003-006X (print), 1935-990X (online)
5. MOSCOVICI, S. *Psychoanalysis, its Image, and its Public*. Cambridge: Polity Press, 1961/2008. 384 p. ISBN 978-07456-3268-1
6. NECULAU, A. (coord.). *Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale* (ed. a II-a). Iași: Polirom, 1997. 248 p. ISBN 973-683-016-0
7. SHARLEY, C.F. Public perceptions of four mental health professions: a survey of knowledge and attitudes to psychologists, psychiatrists, social workers and counselors. In: *Australian Psychologist*, 1986, vol.21(1), p.57-67. ISSN 1742-9544
8. SMALL, J. & GAULT, U. Perceptions of psychologists by the general public and three professional groups. In: *Australian Psychologist*, 1975, vol.10(1), p.21-31. ISSN 1742-9544
9. TALLENT, N. & REISS, N.J. The public's concepts of psychologists and psychiatrists: A problem in differentiation. In: *The Journal of General Psychology*, 1959. no.61(2), p.281-285. ISSN 00221309 (print), 1940-0888 (online)
10. THUMIN, F.J. & ZEBELRNAN, M. Psychology versus psychiatry: A study of public image. In: *American Psychologist*, 1967, no.22, p.282-286. ISSN 0003-006X (print), 1935-990X (online)
11. WOOD, W., JONES, M. & BENJAMIN, L.T. jr. Surveying psychology's public image. In: *American Psychologist*, 1986, no.41(9), p.947-953. ISSN 0003-006X (print), 1935-990X (online)

Prezentat la 20.05.2013

## DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE GESTIONARE A CONFLICTULUI ÎN FAMILIE

Inga RUSSU

Universitatea de Stat din Moldova

În ultimele decenii a crescut considerabil numărul lucrărilor consacrate cercetării aspectelor psihologice ale conflictului. Atenția sporită față de acest fenomen social-psihologic se datorează rolului pe care îl joacă acesta în procesul evoluției personalității și în menținerea relațiilor cu cei din jur. Astfel, devine actuală și necesară dezvoltarea unor abilități ce ar înlesni gestionarea conflictelor interpersonale. Articolul de față vine să prezinte rezultatele unui studiu care a avut drept scop dezvoltarea abilităților de gestionare a conflictului la nivel de familie.

**Cuvinte-cheie:** familie, conflict, dezvoltare, gestionare, experiență, abordare constructivă, parteneri, strategie, abilitate.

### DEVELOPMENT OF CONFLICT MANAGEMENT SKILLS IN FAMILY

During the last decades has increased significantly the number of papers devoted to research of psychological aspects of the conflict. The increased attention to this social and psychological phenomenon is due to the role that it plays in the development of personality and maintaining relationships with others. Therefore, it becomes actual and necessary to develop skills that would facilitate the interpersonal conflict management. This article comes to submit results of a study aimed to developing skills in conflict management at the family level.

**Keywords:** family conflict, development, management, experience, constructive approach, partners, strategy, skill.

### Introducere

Etapa contemporană se caracterizează printr-un dinamism înalt, schimbări calitative în toate domeniile vieții sociale, inclusiv în al vieții de familie. Familia ca un grup relativ închis posedă o structură social-psihologică aparte a relațiilor interpersonale [5]. În studiul acestora, în prim-plan se situează legăturile funcționale dintre indivizi care îndeplinesc anumite roluri, adică urmează anumite norme și modele de comportament proprii acelei culturi din care fac parte. Nucleul relațiilor intrafamiliale, ca și în oricare alt grup social, îl constituie activitatea în comun orientată spre rezolvarea problemelor familiei.

La etapa actuală se atestă o instabilitate a cuplului conjugal ce conduce cu o frecvență considerabilă la dispersarea microgrupului social [6]. Realitatea acestui fenomen își poate dezvălui motivațiile mai curând într-o analiză psihologică a relației dintre parteneri, însă stabilitatea relației și păstrarea intimității rezultă adesea din capacitatea celor doi de a rezolva conflictele spre satisfacția ambilor parteneri. Intimitatea presupune nu neapărat absența conflictelor, cât mai ales maniera în care se rezolvă conflictele inevitabile, ceea ce face ca relația să progreseze. Astfel, ne-am propus scopul de a cerceta strategiile de abordare a conflictului preluate de către partenerii cuplurilor familiale și să încercăm a dezvolta abilitățile de gestionare a conflictului în sens constructiv.

**Metode:** Drept metodă de cercetare a fost selectat testul elaborat de Thomas & Kilmann pentru identificarea strategiei pentru conflict la partenerii cuplului conjugal. Astfel, testul a fost aplicat pe un eșantion alcătuit din 30 de familii cu o perioadă maritală cuprinsă între 3 și 7 ani.

La baza cercetării am preluat: modelul conflictului după Thomas [1,4]; concepțiile rezolvării constructive a conflictului ale lui G.Tillet [11], care este și conducătorul Centrului pentru Rezolvarea Conflictelor de la Macquarie University din Sidney (Australia), ale lui H.Cornelius și S.Faire [2], M.Deutsh [3]; viziunile psihologice ale conflictului după A.Stoica-Constantin [10]; concepțiile asupra familiei după I.Mitrofan, N.Mitrofan [7], I.Mitrofan C.Ciupercă [8], Д.И. Райгородский [12] și cercetările în domeniul dezvoltării competențelor sociale ale lui Moscovici [9].

### Rezultatele și discuții

În urma administrării și prelucrării datelor testului **Thomas-Kilmann**, am obținut următoarele rezultate (Tab.1).

În Tabelul 1 sunt reflectate rezultatele obținute de subiecții participanți la experiment la toate scalele testului sus-menționat. După cum observăm, cei mai mulți parteneri conjugali merg la colaborare (35%),

colaborarea fiind cea mai constructivă strategie de abordare a unui conflict. Este unica strategie de tip câștig-câștig, în care ambele părți își ating scopurile.

Tabelul 1

## Stiluri de abordare a conflictului

Stilul abordat	În total parteneri	Bărbați	Femei
Competiție	9%	17%	5%
Colaborare	35%	42%	30%
Compromis	28%	25%	30%
Evitare	19%	8%	25%
Acomodare	9%	8%	10%

O analiză mai detaliată a rezultatelor a permis calcularea numărului de familii în care ambii parteneri merg la colaborare – 25%, iar la 20% dintre familii un singur partener preia colaborarea.

Datele din tabel mai demonstrează că 28% dintre parteneri aleg compromisul ca modalitate de abordare a unei situații conflictuale, care de asemenea este o strategie constructivă, însă care presupune și puțină pierdere, pentru că pentru a câștiga ceva subiectul trebuie să renunțe la altceva, poate chiar mai costisitor.

Competiția și acomodarea sunt întâlnite în mod egal, doar că competiția este mai des preluată de către bărbați; în schimb, la acomodare apelează mai des femeile.

Evitarea este întâlnită la 19% dintre parteneri. Menționăm aici că evitarea este o strategie distructivă în abordarea unui conflict.

O ilustrare grafică a acestor rezultate este prezentată în Figura 1.

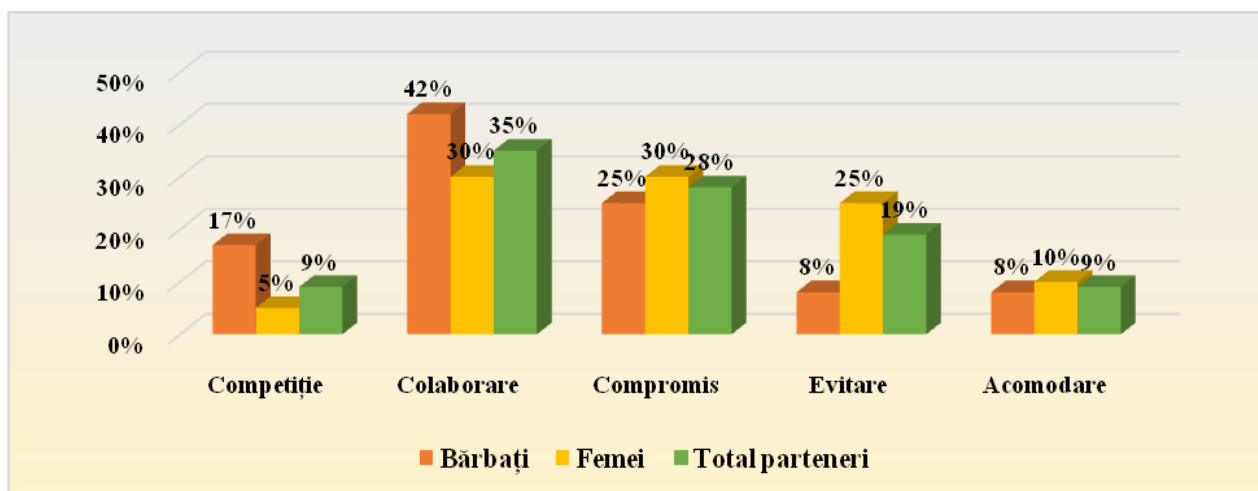


Fig.1. Stilurile de abordare a situațiilor conflictuale.

Deoarece cifrele prezentate mai sus nu denotă cât de dispusă este persoana să meargă la o anumită strategie de abordare foarte concretă a conflictului, în continuare vom prezenta niveluri ale fiecărei scale, cu compararea rezultatelor obținute de femei și de bărbați.

Tabelul 2

## Rezultatele obținute la scala competiție

	Nivel scăzut	Nivel mediu	Nivel înalt
Bărbați	9%	21%	20%
Femei	20%	21%	9%
În total	29%	42%	29%

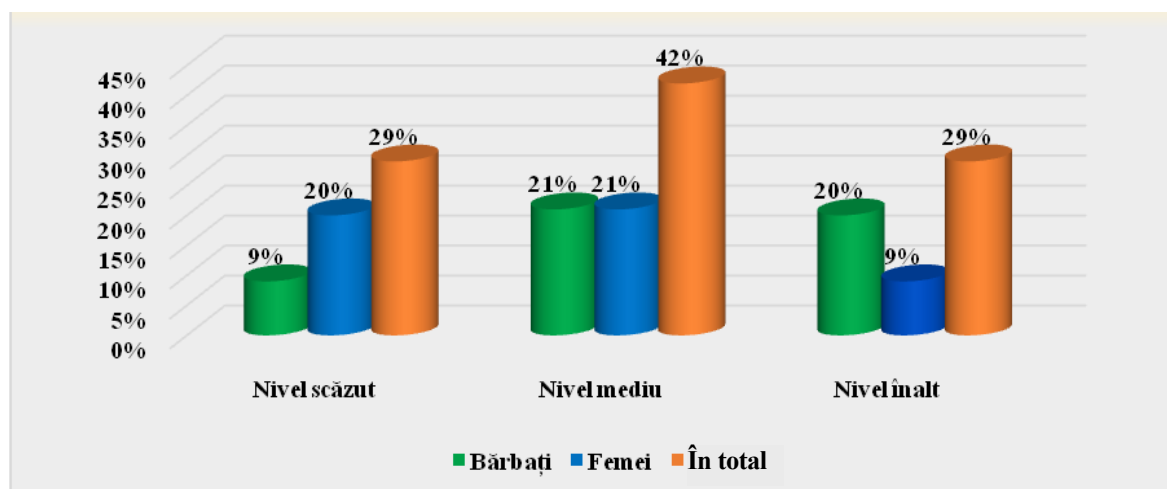


Fig.2. Scala competiție.

Datele cuprinse în Tabelul 2 și, respectiv, în Figura 2 demonstrează că 42% dintre parteneri preiau competiția la un nivel mediu, fără nicio diferență între femeii și bărbații – a câte 21%. 9% dintre bărbații posedă un nivel scăzut al acestei strategii, iar 20% dețin un nivel înalt, femeile obținând exact rezultate inverse – 20% nivel scăzut și 9% nivel înalt. Astfel, putem conchide că bărbații aleg mai des decât femeile competiția ca strategie de rezolvare a conflictului.

Tabelul 3

## Rezultatele obținute la scala colaborare

	Nivel scăzut	Nivel mediu	Nivel înalt
Bărbați	12%	21%	16%
Femei	4%	13%	34%
În total	16%	34%	50%

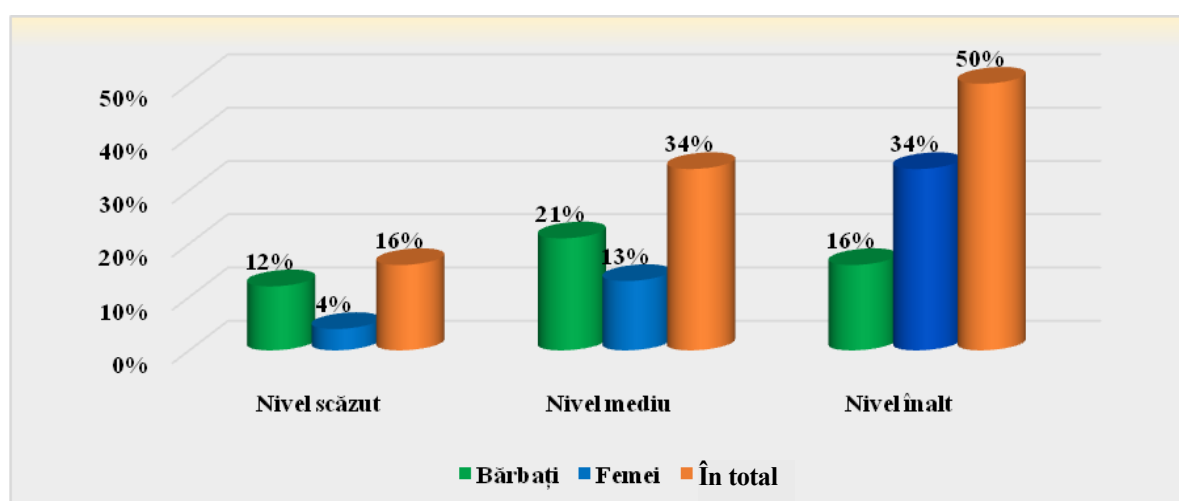


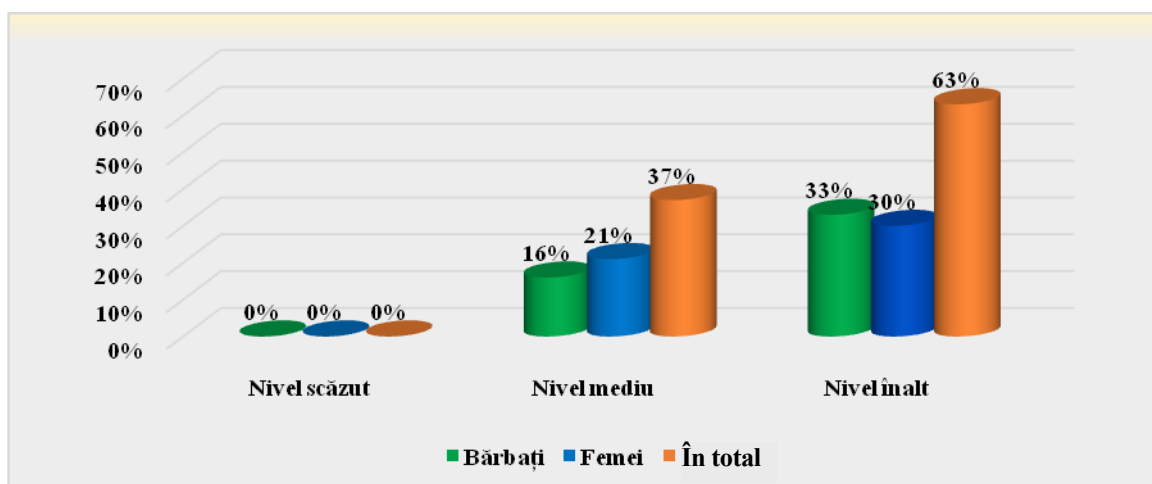
Fig.3. Scala colaborare.

După cum observăm din Tabelul 3 și din Figura 3, scala *colaborare* este întâlnită la nivel înalt la 50% și la nivel mediu – la 34% din totalul subiecților participanți la studiu. De asemenea, putem observa că cei mai puțini subiecți dețin un nivel scăzut al acestei abordări – 16% cu o preponderență pentru bărbați (12%). Nivelul mediu este posedat de 34% dintre partenerii cuplului conjugal, dintre care 21% bărbați și 13% femei. Astfel, putem conchide că colaborarea la nivel înalt este caracteristică mai mult femeilor – 34%.

Tabelul 4

Rezultatele obținute la scala *compromis*

	Nivel scăzut	Nivel mediu	Nivel înalt
Bărbați	0%	16%	33%
Femei	0%	21%	30%
În total	0%	37%	63%

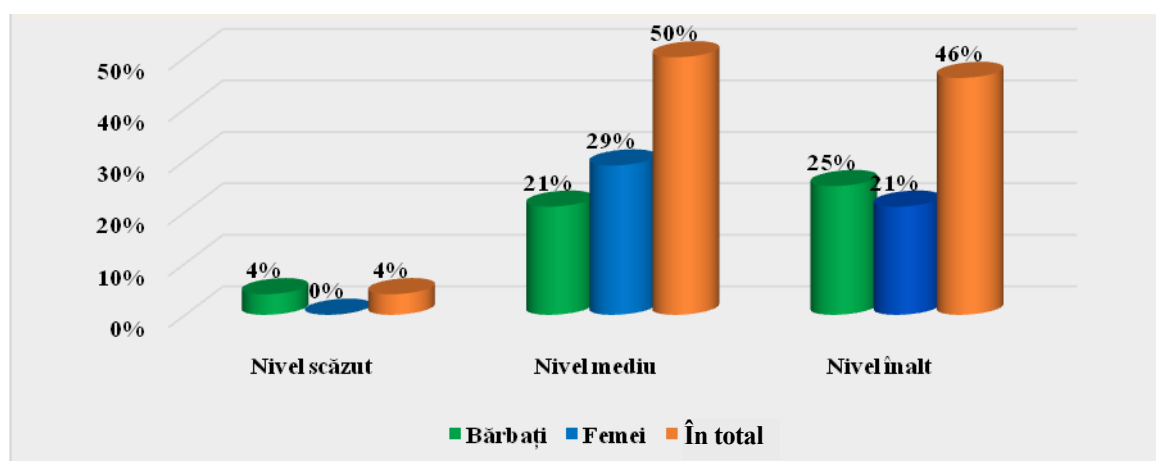
Fig.4. Scala *compromis*.

Datele prezentate în Tabelul 4 și în Figura 4 demonstrează că compromisul, la nivel înalt, este întâlnit la 63% dintre cei care aplică această strategie de rezolvare a conflictelor, repartiția de gen fiind aproximativ egală – 33% bărbați și 30% femei. Este îmbucurător faptul că nu se întâlnește nivelul scăzut al acestei scale, ceea ce semnifică un număr mai mare de persoane pentru nivelul mediu – 37% din totalul de participanți, cu o pondere mai mare pentru femei – și pentru nivelul înalt. Ținem să menționăm că compromisul ca strategie de rezolvare a conflictelor este una constructivă și, cu rezultat, favorabil în câștig de cauză pentru ambii parteneri ai cuplului conjugal.

Tabelul 5

Rezultatele obținute la scala *evitare*

	Nivel scăzut	Nivel mediu	Nivel înalt
Bărbați	4%	21%	25%
Femei	0%	29%	21%
În total	4%	50%	46%

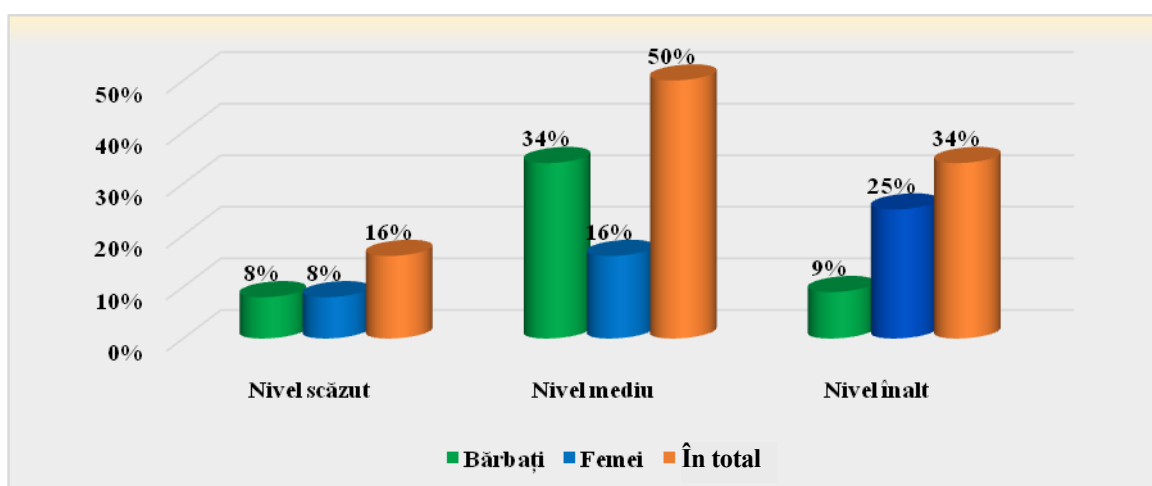
Fig.5. Scala *evitare*.

Analizând datele prezentate în Tabelul 5 și în Figura 5, constatăm că evitarea este întâlnită la 50% dintre participanții la studiu la un nivel mediu, cu o predominanță a femeilor – 29% și la 46% la nivelul înalt, care în 25% este deținut de bărbați, iar în 21% de femei. Nivelul scăzut este cel mai puțin posedat de către cuplurile conjugale – doar 4% cu o predominanță absolut masculină. Ținem să menționăm că evitarea, deși are multe avantaje ca strategie de abordare a unui conflict, totuși, atunci când este vorba despre o relație de cuplu, aceasta este în dezavantaj, iar faptul că cele mai mari valori au fost obținute la niveluri mediu și înalt ne sugerează că partenerii de cuplu evită situațiile conflictuale în detrimentul calității relației.

Tabelul 6

Rezultatele obținute la scala *acomodare*

	Nivel scăzut	Nivel mediu	Nivel înalt
Bărbați	8%	34%	9%
Femei	8%	16%	25%
În total	16%	50%	34%

Fig.6. Scala *acomodare*.

Potrivit datelor prezentate în Tabelul 6 și în Figura 6, 50% dintre partenerii cuplului conjugal care apelează la acomodare dețin un nivel mediu, preponderența nivelului deținând-o bărbații – 34% vis-à-vis de 16% dintre femei. În schimb, nivelul înalt este posedat de mai multe femei – 25%, bărbații posedând acest nivel doar în 9% din cazuri. Nivelul scăzut al acomodării este deținut în proporții egale de către femei și bărbați – a câte 8%.

**Experimentul formativ.** Pentru experimentul formativ, dintre cele 30 de familii ce constituie eșantionul experimental au fost selectate 4 familii care, în cadrul experimentului de constatare, au demonstrat un nivel mediu la scala *colaborare* și la scala *asertivitate* și au obținut valori înalte la scalele: *forțare*, *aplanare*, *retragere*. Cuplurile selectate au participat la un training de formare a abilităților de gestionare a conflictelor și de rezolvare a lor într-un mod constructiv.

Programul formativ a fost constituit din 10 ședințe cu frecvența de o dată pe săptămână și cu durata de 2 ore.

Obiectivele principale ale trainingului au fost: a) conștientizarea potențialului constructiv al conflictelor; b) aprofundarea cunoașterii de sine și a celuilalt; c) identificarea valorilor familiei; d) formarea anumitor abilități de ascultare activă; e) dezvoltarea comunicării deschise, a comunicării asertive; f) dezvoltarea capacității de a fi empatic; g) conștientizarea rolului emoțiilor în relațiile interpersonale; h) studierea modalităților de prevenire a conflictelor; i) soluționarea constructivă a conflictului în familie; j) rezolvarea conflictelor în care sunt implicați copiii.

Fiecare dintre ședințele trainingului respecta o anumită structură ce presupunea parcurgerea a patru etape:

1) *etapa inițială* – cuprindea procedura „cunoștință a zilei” și avea drept obiectiv introducerea în tema ședinței. Începând cu ședința a doua era făcută legătura și cu ședința precedentă, lucrându-se mai mult asupra temei date pentru acasă;

2) *etapa de trecere* – presupunea ajutarea cuplurilor să-și exprime sentimentele și emoțiile, să participe activ la activități, să deprindă cât mai mult din abilitățile decizionale și să atingă performanțe cât mai mari în plan personal și relațional;

3) *etapa de lucru* – continuarea lucrului în vederea consolidării modificărilor comportamentale, emoționale, aprecierea opiniilor altora;

4) *etapa de finalizare* – includea realizarea feedback-ului general al ședinței. Trasarea unui plan de lucru de perspectivă asupra problemelor și consolidarea materialului trecut. La ultima ședință participanții și-au exprimat opinia cu privire la ședințele de training în formă scrisă.

#### Conținutul ședințelor:

În prima ședință participanților le-a fost adus la cunoștință motivul pentru care au fost invitați la o asemenea activitate, au fost stabilite regulile trainingului, după care a fost pus accentul pe intracunoașterea persoanei și pe conștientizarea rolului pozitiv al conflictelor.

În a II-a ședință a fost continuată activitatea de intracunoaștere, completată de activități ce presupun intercunoaștere. Ultima se baza nu atât pe cunoașterea participanților din grup, cât mai ales pe descoperirea partenerilor de cuplu. La sfârșitul acestei ședințe am utilizat o tehnică de vizualizare ce a avut scopul de autoreglare emoțională.

În a III-a ședință am lucrat la capitolul „încredere”, mai ales asupra importanței încrederii în partenerul ales pentru coabitare.

În a IV-a ședință s-a făcut o introducere asupra lucrului cu conflictul, aceasta vizând conștientizarea responsabilității și a luării deciziilor, ce reprezintă componente principale în abordarea unui conflict.

În ședința a V-a a fost urmărit scopul dezvoltării abilităților de ascultare activă, fiind continuată cu dezvoltarea limbajului non-verbal în ședința a VI-a.

În ședința a VII-a am parcurs un șir de exerciții pentru dezvoltarea empatiei.

În ședința a VIII-a am urmărit scopul de a forma o comunicare deschisă între parteneri, după care în ședința a IX-a să continuăm cu dezvoltarea unei comunicări asertive și a ascultării active. De asemenea, la această ședință s-a lucrat și asupra răspunsului la manipulare, deoarece din testele care au fost administrate s-a observat că unii parteneri recurg de cele mai multe ori la manipulare, iar partenerii acestora se lasă manipulați.

În ultima ședință, a IX-a, s-a urmărit scopul de a conștientiza rolul emoțiilor în relațiile interpersonale, în general, și în relațiile dintre partenerii de cuplu, în special. De asemenea, au fost discutate rezultatele trainingului, schimbările pe care le-au observat participanții pe parcurs și eficiența participării lor la acest training.

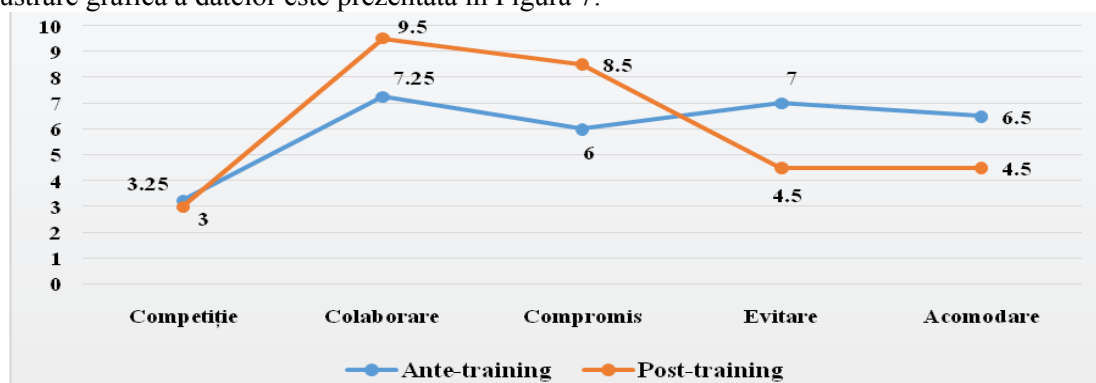
**Rezultatele experimentului formativ.** În Tabelul 7 sunt prezentate rezultatele obținute de femei în urma participării la programul formativ de dezvoltare a abilităților de gestionare a conflictului.

**Tabelul 7**

#### Compararea diferenței dintre medii – femei

	Competiție	Colaborare	Compromis	Evitare	Acomodare
Ante-training	3,25	7,25	6	7	6,5
Post-training	3	9,5	8,5	4,5	4,5
t	0,23	3,25	2,23	2,61	1,47
p		0,05		•	

O ilustrare grafică a datelor este prezentată în Figura 7.



**Fig.7.** Diferența dintre medii – rezultate obținute de femei.



Deci, după cum putem observa din datele cuprinse în Tabelul 7 și în Figura 7 la femei, în urma trainingului, s-au produs schimbări semnificative la scala *colaborare* ( $t=3,25$ , pentru  $p=0,05$ ). De fapt, în cadrul trainingului s-a pus un mare accent anume pe colaborare. Deși la scala *compromis* nu au fost obținute rezultate semnificative, considerăm că mărirea valorii acestei scale în urma trainingului este un rezultat foarte pozitiv, odată ce înainte de a participa la training un număr mare de femei dețineau un nivel înalt al compromisului. O schimbare pozitivă, deși nesemnificativă statistic, dar totuși destul de mare, este faptul că *evitarea* a scăzut ( $t=2,61$ ), diferența fiind aproape de semnificație.

În Tabelul 8 sunt prezentate rezultatele obținute de bărbații participanți la training.

Tabelul 8

## Compararea diferenței dintre medii – bărbați

	Competiție	Colaborare	Compromis	Evitare	Acomodare
Ante-training	6	6,5	6	6,5	4,5
Post-training	3,25	9	8,5	4,75	4,75
t	2,32	3,27	2,88	1,36	0,19
p	•	0,05	0,05		

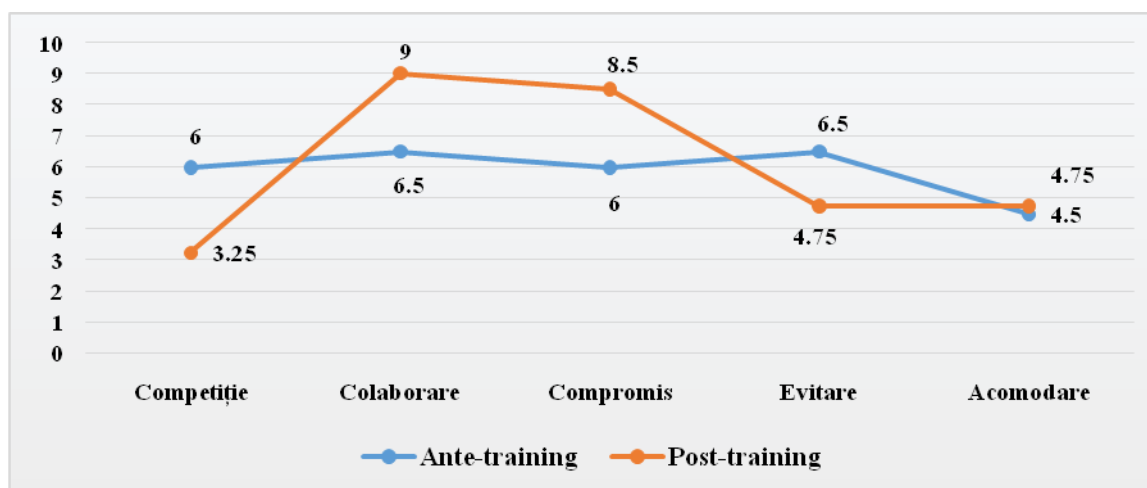


Fig.8. Diferența dintre medii – rezultate obținute de bărbați.

Analizând datele din Tabelul 8 și din Figura 8, observăm că la bărbați există o diferență semnificativă la scalele *colaborare* ( $t=3,27$ , pentru  $p=0,05$ ) și *compromis* ( $t=2,88$ , pentru  $p=0,05$ ). De asemenea, a scăzut *competiția* ca strategie de rezolvare a conflictelor; deși nu este o schimbare semnificativă, o putem considera un mare progres odată ce, potrivit datelor din tabel, constituie o scădere de aproximativ 50%.

**Concluzii.** Familia reprezintă primul mediu organizat în care este angajat individul și ea are cea mai îndelungată influență asupra devenirii omului. Această instituție se bazează pe alegerea reciprocă a partenerilor de viață. Are originea în căsătorie și constituie unul dintre cele mai complexe micro sisteme sociale. Partenerii conjugalii întâmpină un șir de probleme, care pot lua amploare și, deseori, pentru a le rezolva apelează la strategii distructive de soluționare a acestora. În optica celor relatate, am urmărit scopul de a studia procesul de gestionare a conflictelor în familie și de a dezvolta abilități necesare gestionării constructive a conflictelor la partenerii conjugalii prin implementarea unui program formativ.

Astfel, realizarea studiului teoretic și empiric ne-a permis să formulăm următoarele concluzii:

- Familia este un sistem complex de relații interpersonale, în cadrul căruia au loc numeroase procese psihologice: intercunoașterea, conflictul, aprecierea afectivă, comunicarea etc.
- Deși în 25% dintre familii ambii soți merg la colaborare și în 35% dintre familii unul dintre soți alege o strategie constructivă de rezolvare a conflictului, totuși în 40% de cazuri partenerii cuplului conjugal adoptă strategii distructive în abordarea conflictului.
- Între partenerii de cuplu există diferențe în abordarea unui conflict, femeile apelând mai des la *evitare*, *compromis* și *colaborare*, iar bărbații cel mai des alegând *colaborarea*.

- Implementarea unui program de formare a abilităților de gestionare a conflictelor conduce la reducerea stărilor conflictuale și la abordarea constructivă a acestora. Avantajele abordării vizate rezidă în descoperirea soluțiilor optime, în îmbunătățirea și consolidarea relațiilor.

**Bibliografie:**

1. BOZA, M. *Aspecte cognitive ale atitudinii față de conflict* / Teză de doctorat în științe sociale. Iași, 2006.
2. CORNELIUS, H. și FAIRE, S. *Știința rezolvării conflictelor. Fiecare poate câștiga*. București: Știință & Tehnică, 1996. 273 p.
3. DEUTSH, M. Soluționarea conflictelor constructive. Principii, instruire și cercetare. În: STOICA-CONSTANTIN, A. și NECULAU, A. (coord.). *Psihosociologia rezolvării conflictului*. Iași: Polirom, 1998, p.165-186.
4. DUPU, C. *Conflict și comunicare. Considerații despre conflict*. București: Gnosis, 2005, 120 p.
5. ILUȚ, P. *Sociopsihologia și antropologia familiei*. Iași: Polirom, 2005, p.127-154.
6. MIHĂILESCU, I. *Politici sociale în domeniul populației și familiei*. București: Alternative, 1995. p.274- 295.
7. MITROFAN, I., MITROFAN, N. *Elemente de psihologie a cuplului*. București: Șansa, 1996. 190 p.
8. MITROFAN, I., CIUPERCĂ, C. *Incursiune în psihologia și psihosexologia familiei*. București: Press Mihaela S.L, 1998. 390 p.
9. MOSCOVICI, S. (coord.). *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. Iași: Polirom, 1998, p.74-98.
10. STOICA-CONSTANTIN, A. *Conflictul interpersonal. Prevenire, rezolvare și diminuare*. Iași: Polirom, 2004. 304 p.
11. TILLET, G. *Resolving Conflict*. Sydney: Sydney University Press, 1991, p.314.
12. РАЙГОРОДСКИЙ, Д.И. *Психология и психотерапия семейных конфликтов*: Хрестоматия. Москва: Бахрах, 2008. 735 с.

Prezentat la 03.06.2013

**ANALIZA INDICILOR STRUCTURALI AI STILURILOR APECIATIVE****Aliona PALADI***Universitatea de Stat din Moldova*

Stilurile apreciative manifestate în cunoașterea interpersonală sunt componente stabile ale personalității. Similar cu stilurile cognitive, stilurile apreciative se dezvoltă în baza experienței proprii. În unele profesii care implică în mod necesar înțelegerea celuilalt (medicină, activitate didactică, psihologie) stilul apreciativ devine abilitate. Astfel, persoanele vor fi sau nu incluse în categoria de profesioniști reieșindu-se din condiția dacă acestea și-au dezvoltat ori nu un anumit stil apreciativ.

**Cuvinte-cheie:** *stil apreciativ empatic, detașat, reflexiv, analogic, identificare, complexitate, simplitate, constructe.*

**THE ANALYSES OF STRUCTURAL INDICES OF APPRECIATIVE STYLES**

Appreciative styles manifested in interpersonal knowledge are stable components of personality. Similar to cognitive styles, appreciative styles develop based on their own experiences. In some professions which necessarily involves understanding another (medicine, teaching activity, psychology), appreciative style becomes ability. Thus, they will often do or do not include in the professional category based just on the condition that they have or not have a particular appreciative style.

**Keywords:** *appreciative empathic style, detached, reflective, analogical, detection, complexity, simplicity, constructs.*

Există patru tipuri de stiluri apreciative care se referă la modalitatea de intercunoaștere personală care este dezvoltată în decursul vieții în baza propriei experiențe. Astfel, avem stil detașat, reflexiv, analogic și empatic. Pentru a clarifica componentele stilurilor apreciative am efectuat o analiză minuțioasă a indicilor structurali.

Tipul cu frecvența slabă a criteriilor afective (neafective) și cu nivel inferior (slab) de identificare se numește stil apreciativ detașat. Se mai pot distinge două tipuri intermediare: unul cu frecvență medie și superioară a constructelor afective și cu nivel slab al identificărilor, numit stil reflexiv, și unul cu frecvența slabă a constructelor afective, dar cu nivel mediu și superior de identificare, numit stil analogic.

Fiecărui stil i s-a atribuit denumiri care să-l apropie mai exact de condiția mecanismului specific de manifestare, și anume: empaticul ca expresie a manierei de apreciere prin proiecție afectivă, analogicul ca expresie a manierei de apreciere prin proiecție logică de tip analogic, detașatul ca expresie a manierei non-participative de apreciere, iar reflexivul ca expresie a manierei de apreciere prin aducere la sine a modelului extern și tratare subiectivist-afectivă a datelor acestuia.

Proba experimentală constă dintr-un test de tip-grilă format din 10 itemi la care optantul trebuia să găsească atribuiri în baza unor criterii afective ori neafective.

Eșantionul a fost constituit din 20 de optanți, studenți la Universitatea de Stat din Moldova.

***Analiza relațiilor dintre indicatorii stilurilor apreciative în urma aplicării probei experimentale***

1. Pentru a analiza raportul dintre structura sistemului de judecată (primul indicator) și ceilalți indicatori ai probei, am departajat subiecții optanți în trei categorii: complecși (10), intermediari (14), simpli (6) și am urmărit în ce măsură se diferențiază între ei după criteriul *frecvența constructelor afective, nivelul identificării și consecvența evaluativă*, folosind metoda statistică Mann Whitney U. Adică, am urmărit să vedem dacă diferite grade de complexitate a sistemului de constructe atrag după sine utilizarea în mai mare sau mai mică măsură a constructelor afective, sau tendința către identificare sau neidentificare cu ceilalți.

Mai jos sunt prezentate tabelele cu rezultatele obținute:

**A. Relația dintre structura sistemului de judecată și frecvența criteriilor afective**

Structuri comparate ale sistemului de judecată	Nr. de optanți comparați	Medii ale constructelor afective comparate	Semnificația diferențelor dintre medii
Complecși-intermediari	10	4,22-3,94	nesemnificativ
Complecși-simpli	14	4,22-4,00	nesemnificativ
Intermediari-simpli	6	3,94-4,00	nesemnificativ

Din datele prezentate rezultă că între nivelurile structurii sistemului de judecată (complecși, intermediari, simpli) nu apar diferențe semnificative în ceea ce privește frecvența constructelor afective implicate în judecată, ceea ce semnifică o lipsă de corelație între nivelul de complexitate cognitivă și frecvența constructelor afective în judecata celorlalți.

Concluzia: indiferent de nivelul de complexitate al subiecților, media constructelor afective utilizate tinde să fie cam aceeași, în jurul cifrei 4 (intermediar afectiv).

**B. Relația dintre structura sistemului de judecată și nivelul identificărilor**

Structuri comparate ale sistemului de judecată	Nr. de subiecți comparați	Medii ale constructelor afective comparate	Semnificația diferențelor dintre medii
Complecși-intermediari	10	4,22-3,94	Z=4,34; p<01
Complecși-simpli	14	4,22-4,00	Z=4,42; p<01
Intermediari-simpli	6	3,94-4,00	Z=3,36; p<01

Rezultatele obținute demonstrează că între structura sistemului de judecată și nivelurile de identificare există o corelație inversă pe toate palierele, ceea ce înseamnă că, din punctul de vedere al analizei calitative, cu cât crește nivelul de complexitate, cu atât scade nivelul de identificare. Aceasta se datorează antagonismului dintre complexitate și identificare. Complexitatea presupune o fină discriminare a particularităților altei persoane, iar identificarea presupune apropiere structurale (directe sau opuse) față de alții. Din acest unghi de vedere, apar și mai interesante cazurile de abatere de la regulă a unor studenți optanți care au ca stiluri complecși-empatici sau complecși-analogici, adică a acelor subiecți care, deși realizează o discriminare a particularităților celorlalți, se structurează ca persoane care se regăsesc în sens direct sau opus între ceilalți.

**C. Relația dintre structura sistemului de judecată și consecvența evaluativă**

Structuri comparate ale sistemului de judecată	Nr. de subiecți comparați	Medii ale constructelor afective comparate	Semnificația diferențelor dintre medii
Complecși-intermediari	10	4,22-3,94	Z=4,34; p<01
Complecși-simpli	14	4,22-4,00	nesemnificativ
Intermediari-simpli	6	3,94-4,00	nesemnificativ

S-a constatat o relație semnificativă inversă între nivelul consecvenței evaluative la complecși față de intermediari, fapt ce pare plauzibil, pentru că un nivel înalt de complexitate semnifică totodată prezența unei capacități analitice deosebite, pe când consecvența evaluativă presupune și capacitatea surprinderii sintetice a structurii personalității. Caracteristica menționată nu capătă însă valoare absolută, ținându-se seama și de lipsa diferențelor semnificative în ceea ce privește consecvența evaluativă între complecși și simpli, pe de o parte, și între intermediari și simpli, pe de altă parte. Explicația trebuie căutată în faptul că izolarea structurii cognitive de ceilalți indicatori ai stilului (nivel de identificare, frecvența criteriilor afective) poate pune într-o lumină neconcludentă raportul dintre complexitate și consecvența evaluativă.

2. Pentru a analiza raportul dintre nivelul identificărilor și ceilalți indicatori ai probei am departajat optanții în două categorii: cu nivel superior și mediu de identificare (proiectiv) (11) și cu nivel slab de identificare (neproiectiv) (9) și am urmărit măsura în care ele se diferențiază după criteriile consecvenței evaluative și frecvenței constructelor afective, folosind metoda statistică Mann Whitney U.

**A. Relația dintre nivelul de identificare și consecvența evaluativă**

Proiectivitatea comparată	Nr. de subiecți comparați	Medii ale consecvenței evaluative comparate	Semnificația diferențelor dintre medii
proiectivi neproiectivi	20	4,22-3,94	Z=4,7; p<01

Concluzie: Se constată o corelație directă între nivelul identificărilor și consecvența evaluativă, ceea ce denotă că subiecții neproiectivi tind să utilizeze mai frecvent calea analitică decât cea sintetică.

**B. Relația dintre nivelul de identificare și frecvența constructelor afective**

Proiectivitatea comparată	Nr. de subiecți comparați	Medii ale constructelor afective comparate	Semnificația diferențelor dintre medii
Proiectivi neproiectivi	20	4,22-3,94	ne semnificativ

Nu apare o relație între nivelul de identificare și frecvența constructelor afective.

3. Pentru analiza raportului dintre stilurile apreciative, considerate ca raport între frecvența criteriilor afective și nivelul de identificare, pe de o parte, și consecvența evaluativă, pe de altă parte, am divizat optanții în 4 categorii: empatici (7), reflexivi (5), analogici (4), detașați (6) și am urmărit măsura în care se diferențiază între ele după criteriul consecvenței evaluative, utilizând metoda statistică Mann Whitney U.

**A. Relația dintre stilurile apreciative și consecvența evaluativă**

Stiluri apreciative comparate	Nr. de subiecți comparați	Medii la consecvența evaluativă comparată	Semnificația diferențelor dintre medii
Empatic-reflexiv	4	4,22-3,94	Z=4,7; p<01
Empatic-detașat	2	4,22-3,94	ne semnificativ
Empatic-analogic	1	4,22-3,94	ne semnificativ
Reflexiv-detașat	3	4,22-3,94	Z=4,7; p<01
Reflexiv-analogic	2	4,22-3,94	Z=4,7; p<01
Detașat-analogic	6	4,22-3,94	ne semnificativ

S-a constatat că stilurile proiective (empatic și analogic) sunt semnificativ mai consecvente în evaluare decât stilul neproiectiv reflexiv, dar la fel de consecvente în evaluare cu stilul neproiectiv detașat. Astfel, proiectivitatea în sine nu este singurul criteriu care asigură o consecvență evaluativă mare (ex.: în cazul detașatului).

În comparație cu stilurile reflexiv și cel detașat, care sunt ambele neproiective, primul însă cu frecvență mai mare a criteriilor afective decât al doilea, consecvența evaluativă a reflexivului este semnificativ mai mică decât a detașatului.

Aceasta înseamnă că, dacă analogicul are în medie cea mai mare consecvență evaluativă, urmată aproape de empatic și detașat, însă la o distanță semnificativă de reflexiv, se poate aprecia că funcția criteriilor afective este aceea de a diminua consecvența evaluativă, într-o mai mică măsură când acest indicator este dublat de un nivel mediu sau superior al identificărilor (cazul empaticului) și într-o mai mare măsură când acest indicator este dublat de un nivel slab de identificare (ca în cazul reflexivului). Rezultatele denotă că cu cât frecvența constructelor afective este mai mare, cu atât consecvența evaluativă tinde să scadă.

Concluzie: rezultatele obținute au demonstrat că, deși statistic se poate vorbi despre o relație directă între nivelul identificărilor și consecvența evaluativă, primul indicator nu-l determină cu necesitate pe celălalt (ex.: în cazul detașatului).

4. În scopul edificării unei corectitudini vizavi de relația dintre consecvența evaluativă și stilurile apreciative, se simte necesitatea de a apela la o tipologie mai largă care a rezultat din interacțiunea celor trei indicatori ai probei.

Din datele obținute rezultă o lipsă a diferenței semnificative a consecvenței evaluative la stilurile proiective, indiferent de structura (complexitatea) sistemului de judecată, media indicatorului urmărit fiind destul de mare pentru stilul intermediar analogic (-7); intermediar-empatic (-6,08), complex-analogic (-6), complex-empatic (-5,94). La aceste stiluri, proiectivitatea determină existența consecvenței evaluative. Din aceleași date rezultă că stilul reflexiv, indiferent de structura sistemului de judecată, manifestă o consecvență evaluativă redusă complex-reflexiv (-3,6) și intermediar-reflexiv (-3,3). Stilul complex-detașat se situează pe o poziție mijlocie în ceea ce privește consecvența evaluativă (5,3), manifestându-se ne semnificativ diferit și față de stilurile proiective și față de stilul neproiectiv reflexiv. Detașatul menține o consecvență evaluativă relativ ridicată, iar lipsa proiectivității dublată de un nivel superior al complexității împiedică însă manifestarea consecvenței evaluative la un nivel ridicat.

În urma analizei efectuate, conchidem că există unele interacțiuni între indicatorii stilului care se referă la:

- a) relația directă dintre nivelul identificărilor și consecvența evaluativă;
- b) relația inversă dintre structura sistemului de judecată, pe de o parte, și nivelul identificării și consecvența evaluativă, pe de altă parte.

Frecvența constructelor afective se implică în miezul acestor relații, având o pondere aparte în ceea ce privește diminuarea gradului de consecvență evaluativă.

Relația inversă dintre structura sistemului de judecată și nivelul identificărilor își găsește explicația în faptul că, de obicei, cu cât o judecată tinde să fie mai analitică, cu atât deosebirile dintre eu și ceilalți apar mai evidente. Ca urmare, într-o judecată extrem de analitică nici aprecierea impresivă, proprie consecvenței evaluative, nu se poate manifesta.

Analiza stilurilor apreciative prin raportare la consecvența evaluativă a scos pregnant în evidență ponderea indicatorilor în structura stilistică, demonstrându-ne pertinent funcția deosebită pe care o capătă nivelul de identificare cu alții în efectuarea unor judecăți impresiv-analitice.

Pentru a demonstra că stilul apreciativ este o entitate constantă, am retestat 10 dintre subiecții din lotul experimental. Retestarea s-a realizat cu scopul de a constata dacă apare sau nu o constantă în manifestarea stilului apreciativ apărut inițial. În această ordine de idei, am presupus că stilul apreciativ trebuie să se manifeste relativ identic. Compararea rezultatelor obținute de optanții de la cele două variante experimentale a permis să constatăm că: în 45% din cazuri ei nu-și schimbă stilul, iar la 55% din cazuri trecerea la stilul învecinat (niciodată la cel opus) se realizează prin modificarea nivelului de identificare. Sunt considerate stiluri opuse (spre deosebire de cele alăturate) stilurile care se deosebesc între ele prin nivelurile a doi indicatori, nu prin nivelul unuia singur. Spre exemplu, stiluri opuse pot fi: empaticul și detașatul; reflexivul și analogicul; deși opuse, reprezintă și stiluri intermediare, de trecere de la proiectiv la neproiectiv și, respectiv, invers. O altă constatare pe care am efectuat-o se referă la trecerea în varianta a doua – de la stilul empatic la stilul reflexiv. Se pare că dezimplicarea afectivă diminuează capacitatea empatică a persoanelor care se găsesc la nivel empatic inferior (cu ambii indicatori aflați în registrul mediu inferior). Deci, putem conchide că stilul apreciativ se manifestă, între anumite limite, ca o constantă de personalitate, suferind influența evenimentelor care trebuie judecate și apreciate, dar nu ca o determinare din partea acestora care să modifice stilul apreciativ în esența sa (adică, să-l plaseze la polul opus).

Concluzia pe care o putem însemna reieșind din rezultate este că stilurile apreciative tind să se manifeste relativ constant.

Faptul că în cercetările noastre, indiferent de varianta experimentală utilizată, am surprins o mare parte din stilurile la care ne-am referit este dovada, neîndoielnică, a prezenței lor reale. Prezența stilurilor apreciative într-un procent diferit în loturile examinate devine o dovadă în plus a viabilității acestora. Astfel, din lotul inițial analizat (20 de subiecți), reprezentanții stilului empatic dețin un procent relativ înalt. Stilul empatic, ca manieră specială de implicare în psihologia altora, este suficient de răspândit, dar, în același timp, acest stil capătă valențe aptitudinale la cei care exercită anumite profesii ce presupun relații interumane frecvente.

#### **Bibliografie:**

1. ALLPORT, R.S. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
2. AMABILE, T. *Creativitatea ca mod de viață*. București: Știință și Tehnică, 1997.
3. CALUSCHI, M. *Grupul mic și creativitatea*. Iași: Cantes, 2001.
4. SALOVEY, P., MAYER, J.D. Emotional intelligence. In: *Imagination, Cognition and Personality*, 1990, no.9, p.185-211.
5. STROE, M. *Empatie și personalitate*. București: Atos, 1997, p.63-68.
6. PLATON, C. *Introducere în psihodiagnostic: Suport de curs*. Chișinău, 2007, p.30-34.

*Prezentat la 28.05.2013*

**STILUL DE ATAȘAMENT – MEDIATOR AL RUMINAȚIEI ȘI IERTĂRII ÎN CUPLU****Tatiana TURCHINĂ***Universitatea de Stat din Moldova*

Cercetarea este focalizată pe un subiect legat de problema familiei și menținerii relației de cuplu. Variabilele evaluate în cadrul studiului au fost supuse analizei din mai multe perspective. Dar este pentru prima dată când stilul de atașament, predispoziția de iertare și ruminarea sunt cercetate la partenerii de cuplu, pentru a identifica dacă există sau nu o interdependență între acestea. Rezultatele atestă o asociere dintre predispoziția de a ierta și nivel redus al ruminării. Așteptarea precum că stilul securizant favorizează relația dintre predispoziția de a ierta și diminuarea ruminării nu s-a realizat. Cercetarea a evidențiat că favorizează iertarea și diminuarea ruminării în cuplu nu atât stilul de atașament, cât combinația stilurilor a celor doi soți ce creează o familie.

**Cuvinte-cheie:** *atașament, predispoziția de a ierta, ruminare.*

**THE ATTACHMENT STYLE AS MEDIATOR OF THE RUMINATION AND FORGIVENESS IN A COUPLE**

The research is focused on the topic related to the family issues and maintaining the relations in a couple. The variables assessed during the study were analyzed from multiple points of view. However, it is for the first time when the attachment style, predisposition to forgive and rumination are being analyzed in a couple in order to identify if there is interdependence between them. The results attest an association between the predisposition to forgive and the reduced level of rumination. The expectation that the securing style encourages the relationship between predisposition to forgive and reduction of rumination has not been achieved. The research emphasized that it is not the attachment style that encourages the forgiveness and the reduction of rumination in a couple, but it is the style combination in a couple that create a family.

**Keywords:** *attachment, the tendency to forgive, rumination.*

Familia și relațiile de cuplu rămâne a fi unul din subiectele centrale în cercetările psihologice. Multe aspecte au fost elucidate și, totodată, numeroase întrebări legate de secretele fericirii și longevității cuplului au rămas fără răspuns. Subiectul înaintat pentru cercetare se încadrează în tendința de căutare a răspunsurilor. Stilul de atașament și iertare sunt concepte cercetate separat în cadrul multor altor studii. În același timp, vrem să presupunem că între acestea ar exista o legătură. Actualmente se consideră că iertarea este cea care poate vindeca suferința.

„Iertarea este un set de schimbări psihologice prin care persoana ce a greșit devine tot mai puțin motivată să-și ia revanșa, să întoarcă spatele celui pe care l-a nedreptățit, după părerea lui, să se îndepărteze de el atât fizic, cât și psihic; în schimb victima se simte tot mai motivată să facă pace cu cel ce a greșit, în pofida faptului că a fost rănită. Iertarea este un complex afectiv, cognitiv și un fenomen comportamental, în care emoțiile negative sunt reduse, nu însă negând dreptul de a le simți, dar uitându-ne la cel ce a greșit cu compasiune, binevoire și dragoste” [3]. Oricare cuplu, indiferent de vârsta acestuia, are nevoie să învețe să ierte pe sine și pe celălalt.

Numele lui John Bowlby este asociat cu Teoria atașamentului, potrivit căreia atașamentul este un element integrant al comportamentului uman „de la leagăn până la mormânt”, cu toate că primele justificări ale acestei teorii au fost posibile prin explicarea legăturii dintre dezvoltarea sugarilor și primii lor îngrijitori. Astfel, se insistă asupra ideii de atașament ce constă în relații importante care iau naștere, mai întâi, între copii și părinți, iar mai târziu între parteneri, în cuplu.

Atașamentul reprezintă orice formă de comportament prin care persoana se plasează și menține proximitatea cu un anumit individ pe care îl vede ca fiind mai capabil de a se confrunta cu dificultățile vieții. Atașamentul este evident de fiecare dată când persoana e speriată, obosită sau bolnavă și când are nevoie de îngrijiri și reconfortare. În alte momente, atașamentul nu este atât de evident [1].

Stilul de atașament format se menține și la persoana deja adultă, deci și în cadrul relației de cuplu. Shaver și Hazan (1987), alți cercetători au fost cei care au studiat ulterior posibilitatea existenței unei legături între atașamentul format în cadrul relației copil-părinte și atașamentul în cadrul relațiilor de cuplu. Din acest studiu reiese că există o astfel de legătură: stilul de atașament din copilărie este echivalent și menținut la vârsta adultă, iar consecințele acestuia sunt simțite de partener. Astfel, în cadrul relațiilor de cuplu 56% dintre subiecți sunt securizanți, 24% evitanți și 20% anxioși-ambivalenți.

Studiul teoriei nu se oprește însă aici, deoarece sunt aduse argumente privind diferențele individuale în stilurile atașamentului la adulți, unde sunt inventariate și analizate cele patru stiluri de atașament care derivă din dimensiunea anxietate și din dimensiunea evitare: siguranța, preocuparea, respingerea evitării și frica evitării. Aceste tipuri diferite de atașament pot fi privite ca reacții ale individului la contextele emoționale stresante [2].

Mary Main extinde perspectiva teoriei atașamentului. Studiind istoria de viață a adultului cu referire la sistemul de atașament (figura principală și figurile secundare de atașament), ea încearcă să determine o corespondență între tipurile de atașament descrise în mica copilărie și comportamentele adultului posibil manifeste în intimitate, în cuplul cu partenerul de sex opus, dar mai ales în cele cu proprii copii. „Interviul de Atașament al Adultului” (The Adult Attachment Interview, AAI), dezvoltat de Nancy Kaplan și Mary Main, cere individului să reflecteze asupra relațiilor de atașament precoce și asupra experiențelor sale în acest sens. Pe baza acestui interviu putem descrie următoarele tipuri de atașament la adult, corelate cu tipurile de atașament din mica copilărie și, respectiv, cu tipul de atașament care se poate dezvolta la copiii acestor adulți (în 75% cazuri cercetate copiii au abordat același stil de atașament ca și părinții acestora) [2]:

1. *Adultul atașat autonom:*

- În copilărie a fost atașat sigur, a dobândit un grad de independență, autonomizare, poate descrie coerent experiențele proprii de atașament, chiar dacă sunt dureroase. Este capabil de a realiza cu ușurință procesele de adaptare.
- Detașare, fiind încrezător în unicitatea și forța cuplului și a capacităților fiecăruia de a reface echilibrul temporar pierdut. Poate descrie dificultăți cu părinții, inclusiv traume sau abandon, dar își menține o înțeleaptă balanță în integrarea trecutului cu experiențele sale actuale.
- În relația cu copilul prezintă încredere în sine, ceea ce-i permite creativitate, flexibilitate în această relație. Calmează și reconfortează partenerul (copilul etc.) într-o relație de plăcere împărtășită, imprimând copilului un atașament sigur, iar partenerului adult securizare.

2. *Adultul cu atașament dezinteresat (indiferent):*

- În copilărie corespunde unui atașament ambivalent (evitant), presupune experiențe amprentate de teamă. Este inflexibil și evitant (decât să rănească din nou, mai bine pretinde că nu e interesat de acea relație, în care este sigur că va eșua din nou și acest lucru i se pare de netolerat).
- Idealizează relația cu părinții, este incoerent și inconsistent în relatarea amintirilor despre copilărie, persistă obsesiv în afirmațiile standard pozitive despre rolurile parentale. Tinde să idealizeze copilăria, descriind-o ca sigură, minunată, dar imaginile evocate nu constituie suportul pentru protecție și îngrijire, care, de fapt, reprezintă portretul actual idealizat al persoanei în cauză.

3. *Adult cu atașament preocupat:*

- În copilărie corespunde unui atașament anxios rezistent, este invadat de amintiri dureroase în care relatează drama inconstanței, incoerența experiențelor micii copilării.
- Interacționează imprevizibil la stări de frustrare, cu agresivitate, mânie, iar histrionismul posibil are un patetism greu de confundat. Nu are structurat un sistem de atașament anume în care să poată avea totală încredere; fiind suspicios, e gelos pe orice alt tip real sau imaginar de relație al persoanei iubite. Se chinuie pe sine și pe alții căutând dovezi, niciodată suficiente.
- Devine astfel abuziv în relațiile de intimitate sau va imita modelul propriilor părinți, transmițând în acest fel un sistem de atașament nesigur, anxios copilului.

4. *Adultul cu atașament dezorganizat (cu dolii și traume nerezolvate):*

- Corespunde în copilărie atașamentului dezorganizat; este impredictibil și dezorganizat în relații; face experiențe nerealiste. Speculează fără suport. Este un dezadaptat, potențial adictiv la alcool și drog, aflându-se aproape în imposibilitatea de a-și asuma rolul de partener de cuplu sau parental.
- În mod predictibil se poate afirma că își expune copilul la abuz sau neglijare. În cazul neintervenției determină un atașament dezorganizat și la copil.
- Important de precizat este faptul că o intervenție de specialitate poate modifica, redirecționa tipul de atașament, cu condiția ca intervenția să aibă loc înainte de vârsta de 5 ani a copilului (deoarece la vârsta adultă intervenția nu poate schimba tipul primar de atașament, dar poate fi eficientă la persoanele cu potențial cognitiv nealterat, care sunt dispuse la acceptarea unui suport, obținându-se un comportament față de copil asemănător atașamentului sigur autonom) [1].



Atașamentul constituie baza într-o relație, calitatea atașamentului depinde de calitatea interacțiunii celor doi, a plăcerii pe care o au fiind împreună, a sensibilității și ajustărilor pe care le fac, fizic și psihic, în interacțiunea lor [4].

Alt aspect surprins în cadrul teoriei atașamentului este problema stabilității și a schimbării în stilurile atașamentului adult, unde au fost subliniate studiile atașamentului romantic al adultului, centrate pe analiza stilului atașamentului, cu valențe ca emoția, comportamentul, gândirea și psihofiziologia.

Una alt concept important inclus în cercetare este „ruminația”. Există modalități de a gândi care conduc la perturbări ale stării de sănătate mintală sau care produc o schimbare în ritmul și performanțele persoanei. O astfel de gândire este ruminația. Și la persoanele cu scleroză multiplă pot apărea astfel de gânduri ce conduc la disconfort emoțional și constituie un risc pentru dezvoltarea depresiei.

Gândirea repetitivă asupra unui subiect, fără ca să existe o stimulare imediată din mediu care să producă această gândire, se mai numește *ruminație*. Deși unele forme ale gândirii ruminative pot să fie utile mai ales ca metode de a face față stresului sau în urmărirea și îndeplinirea scopurilor, ruminarea poate „ocupa” capacitatea noastră de a fi atenți și nu ne lasă să realizăm alte activități. Lucrurile merg chiar mai departe: anumite gânduri ruminative negative pot să fie prezente pe o perioadă de mai mulți ani, conducând astfel la scăderea stării de bine și contribuind la dezvoltarea depresiei.

Ruminația a fost definită de Noel-Koeksema (1987, 1991) ca fiind alcătuită din gândurile și comportamentele care concentrează atenția individului depresiv asupra simptomelor, cauzelor și consecințelor acestor simptome. Ruminația conține gândire repetitivă și de autoanaliză, care include analiza motivelor eșecului și a dispoziției joase.

Oamenii gândesc și acționează, în general, în funcție de scopurile pe care le au. Gândirea ruminativă nu este o excepție, întrucât conținutul acesteia este clar în legătură cu lupta persoanelor de a atinge anumite țeluri, de a îndeplini anumite scopuri, de a realiza ceea ce și-au propus. Totuși, gândirea ruminativă este realizată fără intenție. Oamenii își adaptează gândurile și acțiunile comparându-și frecvent rezultatele obținute cu ceea ce își doresc. Dacă nu există nicio diferență, oamenii continuă eforturile în îndeplinirea scopului, dar dacă sunt percepute diferențe între starea actuală și cea dorită, se încearcă realizarea unor pași pentru reducerea diferențelor. În măsura în care acești pași realizați nu conduc, în mod repetat, la rezultatele scontate, oamenii vor începe să aibă gânduri ruminative negative. Cu alte cuvinte, gândirea ruminativă apare atunci când progresul către un scop dorit este amenințat.

Konecni (1975) a raportat fenomenele de disipare și ruminație care duc spre scăderea sau creșterea unui comportament agresiv în funcție de perioada de timp care separă instigarea la agresivitate de momentul în care devine efectiv posibil ca persoana să reacționeze agresiv.

Aceste două variabile sunt două extreme, sunt dimensiuni de personalitate ipotetică caracterizate la un capăt prin înclinație spre disipare rapidă și ruminație minimă, iar la celălalt capăt – spre disipare înceată și ruminație maximă.

Gândurile ruminative pot afecta persoana în mai multe domenii. În primul rând persoanele pot avea reacții emoționale la aceste gânduri. Pot crește intensitatea emoțiilor resimțite, întrucât eșecul de a atinge scopul dorit este adus permanent în prim-planul gândirii.

Există cercetări ce atestă o relație semnificativă între iertare și tendința spre ruminație (Jack W. Berry, Everett L. Worthington, Jr., Lynn E. O'Connor, Nathaniel G. Wade, 2005). Astfel, persoanele predispuse spre gândire ruminativă au tendința de a prelucra disfuncțional informația primită din exterior sau interior, ceea ce le face să depășească cu greu sau deloc supărările, frustrările. Aceste persoane, conform autorilor, au redusă predispoziția de a ierta.

Cercetările indică faptul că este imperativ pentru cei ofențați să recunoască durerea lor. Pentru ca procesul de vindecare să înceapă, cel ofențat trebuie să se angajeze să ierte și să recunoască nevoia de schimbare. Pentru a avea intenția de a ierta și a o realiza este necesară o gândire rațională și funcțională. Cercetările relatează despre ruminație ca despre o gândire repetitivă, automată, intrusivă, care, de regulă, nu produce comportament adaptativ.

Deoarece relațiile de familie și de cuplu sunt în spectrul intereselor practice, am intenționat să supunem cercetării relația dintre stilul de atașament, predispoziția de iertare și tendința de ruminație la partenerii de cuplu.

**Ipoteza cercetării:** Presupunem că stilul de atașament al partenerilor de cuplu joacă rol de mediator în diminuarea ruminației asociate cu predispoziția de iertare la partenerii de cuplu.

Pentru realizarea obiectivelor înaintate, precum și în încercarea de a valida ipoteza lansată, am aplicat următoarele instrumente:

1. Chestionarul Experiențele în Relațiile Apropriate, ERA-R (R.C. Fraley, N.G. Waller și K.G. Brennan (2000);
2. Scala predispoziției de a ierta TFS (Berry și Worthington, 2001);
3. Scala Ruminatie elaborată de Vittorio Caprara (1985).

Cercetarea a fost realizată pe un eșantion constituit din 30 de cupluri, vârstă soților fiind cuprinsă între 25 și 45 ani. În selecția subiecților s-a ținut cont de un singur criteriu – cuplurile să fie la prima căsătorie.

#### *Rezultatele cercetării*

Rezultatele atestă o rată de peste 80% din subiecți ce prezintă stil securizant de atașament. Această repartizare nu o putem considera ca semnificativă pe întreaga populație. Acestea sunt rezultatele pe lotul cercetat format din 30 de cupluri. Deși nu există diferențe semnificative la nivel de gen în abordarea unui stil de atașament securizant, preocupat și dezorganizat, putem observa o oarecare tendință mai evidentă a soților de a aborda stilul de atașament dezinteresat. Menționăm că stilul de atașament dezinteresat este fuziunea stilului anxios și evitant. Implicarea în relații este sub formula ambivalenței. Persoanele cu acest stil își doresc să se apropie de partener mai mult decât acesta din urmă își dorește. Principala teamă a acestor persoane este ideea de abandonare. Conceptul de „ambivalent” descrie în mod frecvent o relație de tipul iubire-ură. În studiul nostru jumătate din soți prezintă acest stil de atașament.

Conform rezultatelor obținute, există diferențe semnificative între grupurile de subiecți cu diferite stiluri de atașament în ceea ce privește predispoziția de a ierta și tendința spre ruminatie. Menționăm că au fost supuse analizei datele întregului eșantion (60 persoane). Se observă valori ușor mai înalte la scala TFS la subiecții cu stil securizant și la cei cu stil preocupat. Conform testului, acestor două stiluri de atașament le este caracteristic un nivel redus de evitare, deci am putea presupune că persoanele cu nivel redus de evitare ar avea un nivel mai înalt al predispoziției de a ierta și în același timp un nivel mai redus al gândirii ruminative.

Constatăm că subiecții ce prezintă stil de atașament dezinteresat și dezorganizat au obținut valori mai reduse la scala predispoziția de a ierta și la scala ruminatie. Menționăm că acestor două stiluri de atașament le corespunde un stil înalt de evitare. Acest rezultat ne permite să concluzionăm că persoanele ce vor avea tendința intensă de evitare vor prelucra informațiile în mod ruminativ și în situații dificile, stresante, conflictuale nu le va fi ușor să ierte cele întâmplare. Persoanele cu stil evitativ manifestă implicare scăzută în relație, mai puțină suferință după despărțire, dependență de muncă ca o modalitate de evitare a relațiilor intime, tind să își amintească traume suferite în copilărie, nu oferă sprijin partenerului atunci când acesta se găsește într-o situație stresantă, interacțiunile sociale le plictisesc, nu își amintesc relațiile foarte bine.

Ipoteza înaintată pentru cercetare pretinde că stilul de atașament joacă un rol de mediator asupra predispoziției de a ierta și diminuării ruminativei. Cele menționate și analizate ne permit să spunem că stilul de atașament influențează predispoziția de a ierta și menținerea sau diminuarea ruminativei. Și anume, dimensiunea evitativă a atașamentului se asociază cu predispoziția de a ierta și cu diminuarea ruminativei.

Considerăm oportun să validăm rezultatele obținute și prin metoda corelației, care ne demonstrează dacă există sau nu dependență între variabile.

Coeficienții de corelație denotă că există o relație semnificativ pozitivă între predispoziția de iertare a ambilor soți ( $r=0,499$ ;  $p=0,005$ ). Deci, coeficientul de corelație confirmă o rată de 24% din cazuri, în care ambii soți recurg la iertare ca și proces vindicativ, pentru a depăși împreună probleme, dificultăți, frustrări, necazuri, indiferent cine le-a provocat. Predispoziția de iertare a soților este în relație invers proporțională cu stilul evitativ și cu gândirea ruminativă ( $r=-0,302$ ;  $p=0,045$ ). Astfel, soții care au tendința de a manifesta comportament evitativ în relații de cuplu (ceea ce poate aparține fie stilului securizant, fie preocupat) vor avea mai accentuată predispoziția de a ierta și aceasta, la rândul său, se asociază cu gândirea mai puțin ruminativă.

Rezultatele descriu un tablou similar și pentru grupul soțiilor. Ceea ce este diferit și probabil specific femeilor – relația direct proporțională dintre comportamentul anxios în relația de cuplu și gândirea ruminativă ( $r=0,524$ ;  $p=0,005$ ). Mai multe cercetări au demonstrat că ruminatia este implicată în anxietate, tulburarea obsesiv-compulsivă, depresie. În cazul lotului cercetat soțiile care manifestă o gândire ruminativă vor prezenta semnele și comportamentele stilului anxios de relaționare. Persoana cu stil anxios are capacitatea sufletească necesară unei intimități profunde, dar adesea se teme că partenerul nu își dorește să fie la fel de

apropiat. La anxios, relațiile tind să consume o mare parte din energia lui emoțională, el este sensibil la mici fluctuații în dispoziția partenerului și percepe prea personal comportamentul acestuia. Are dificultăți în a spune ce îl deranjează și se așteaptă ca partenerul să ghicească, fiind și suspicios de felul său. Când simte că partenerul devine mai distant, anxiosul are tendința de a-și exprima neliniștea prin următoarele reacții: sună, dă mesaje tip SMS sau e-mailuri ori se plimbă prin zona în care se află partenerul în speranța că îl va găsi. Atunci când partenerul sună sau se întoarce acasă anxiosul îl „pedepsește” prin ignoranță sau printr-un comportament mai rece.

Un astfel de comportament al soției datorat gândirii ruminative condiționează soțul spre un comportament de retragere sau evitativ. Fapt ce este dovedit prin corelația semnificativ pozitivă între ruminanția soției și evitarea soțului ( $r=0,446$ ,  $p=0,014$ ).

În intenția de a determina dacă există diferențe între soți și soții în ceea ce privește predispoziția de a ierta și gândi ruminativ, testul T-Student atestă diferență semnificativă la scala ruminanție. Astfel, soțiile au obținut o valoare medie semnificativ mai mare decât soții. Ne permitem să explicăm prin particularitatea specifică femeilor de a prelucra prin rugumare intensă informația, și în mare parte cea ce ține de relațiile de cuplu.

### Concluzii

Orice persoană are două nevoi fundamentale, și anume: cea de a avea o identitate și de a fi legată emoțional de alte ființe umane. Din păcate, pentru unii relația emoțională cu partenerul este echivalentă cu negarea propriei identități. Intimitatea este trăită ca o fuziune cu celălalt, ceea ce conduce la pierderea propriei personalități. Aceasta determină trăirea fiecărei clipe, a fiecărei zile cu anxietate. Teamă permanentă de a nu pierde partenerul conduce la autoanihilare, la pierderea sensului existenței.

Stilul de atașament format din copilărie se reflectă în relația de cuplu. Cercetătorii preocupați de psihologia cuplului au constatat că prin intermediul unor mecanisme inconștiente partenerii se atrag prin complementaritatea sau similaritatea stilului de atașament.

Considerăm că a avea o gândire ruminativă și a învăța să ierți sunt niște competențe ce sunt învățate din familia de origine, din experiențe personale. Există mai mulți factori determinanți ai ruminanției și menținerii acesteia. În cercetarea noastră ne-am propus să identificăm rolul stilului de atașament în medierea iertării și ruminanției la partenerii de cuplu.

Ipoteza lansată a fost confirmată, de unde ne permitem să formulăm următoarele concluzii:

- Un număr foarte mic de cupluri prezintă stil securizant de atașament, ceea ce este alarmant, deoarece stilul insecurizant denotă anumite atitudini și comportamente ce se asociază cu probleme de relație.
- Se constată diferențe semnificative între grupurile de subiecți cu diferite stiluri de atașament în ceea ce privește predispoziția de a ierta și tendința spre ruminanție.
- Stilul de atașament exercită impact asupra predispoziției de a ierta și asupra diminuării ruminanției, astfel încât persoanele cu stil evitant de atașament prezintă un nivel mai înalt al predispoziției de a ierta și în același timp un nivel mai redus al gândirii ruminative. Timp în care persoanele cu stil de atașament dezinteresat și dezorganizat manifestă un nivel mai accentuat al gândirii ruminative, respectiv o tendință mai redusă de a ierta.
- Predispoziția de iertare a soților este în relație invers proporțională cu stilul evitativ și cu gândirea ruminativă.
- Deși atașamentul de tip securizat aduce cele mai multe beneficii dezvoltării relațiilor de cuplu, nici celelalte tipuri de atașament nu sunt tipuri patologice de atașament. În cercetarea noastră am dovedit acest aspect prin faptul că în acele cupluri în care ambii parteneri au același stil de atașament tendința de iertare este la nivel similar pentru ambii parteneri, chiar dacă atașamentul este unul insecurizant.

Totodată, există necesitatea de a înțelege felul în care se dezvoltă relațiile de cuplu și din ce cauză unele din acestea eșuează. Care sunt motivele pentru care o mare parte din tineri își doresc, dar totodată se feresc de a se implica în relații de lungă durată? În ce măsură rezultatele obținute sunt semnificative pentru o populație extinsă? În ce măsură sunt o caracteristică a societății românești în comparație cu cele vestice și în ce măsură se poate vorbi despre diferențe culturale? Toate acestea pot fi decise doar prin replicarea studiului, prin folosirea unui eșantion reprezentativ și care să cuprindă un număr mai mare de cupluri. Rezultatele obținute oferă posibilitatea lansării unor noi scopuri de cercetare.

**Bibliografie:**

1. BONCHIȘ, E. *Teorii ale dezvoltării copilului*. Cluj-Napoca: Dacia, 2006. 394 p. ISBN 973-35-2067-5
2. HAZAN, C., & SHAVER, P. Romantic love conceptualized as an attachment process. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, no.52 (3), p.511-524. ISSN: 0022-3514
3. MCCULLOUGH, M.E., BONO, G., & ROOT, L.M. Rumination, emotion, and forgiveness: Three longitudinal studies. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 2007, no.92, p.490-505. ISSN: 0022-3514
4. MUNTEAN, A. *Psihologia dezvoltării umane*. Iași: Polirom, 2006. 459 p. ISBN (10) 973-46-0095-8

*Prezentat la 13.06.2013*

## УСПЕШНОСТЬ И ОБЩИТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Жанна РАКУ

Молдавский государственный университет

### SUCCEȘ ȘI COMUNICARE CA FACTORI DE SOCIALIZARE EFICIENTĂ

În articol sunt prezentate rezultatele cercetării pilot privind particularitățile procesului de socializare a preșcolarului. Sunt analizate rezultatele anchetării copiilor la capitolele „comunicare” și „succes” ca factori importanți în procesul de socializare în cadrul unui model integrativ de instruire și educație în grădinițe. Datele obținute demonstrează că 30% din numărul de copii nu știu ce înseamnă cuvântul „succes” și că majoritatea preșcolarilor cunosc doar una sau două calități ale persoanei comunicabile și de succes. Dezvoltarea reprezentărilor despre „succes” și „comunicare” are impact asupra eficacității procesului de socializare a copilului în preșcolaritate.

**Cuvinte-cheie:** socializare, preșcolar, succes, comunicare, sociabilitate.

### SUCCESS AND COMMUNICATION AS EFFECTIVE SOCIALIZATION FACTORS

The article describes the particularities of preschooler socialization. In the pilot study examined of representation of preschoolers about communication and successful person. This category relates to the effectiveness of the socialization process in childhood. The results demonstrates that more than 30 % of children did not hear the word „success”. To describe the successful and sociable personality most children use one or two characteristics. Along with this, the children evaluate their success and highlight its criteria. Developing ideas about „success” and „communication” has an impact on the effectiveness of preschool child socialization process.

**Keywords:** socialization, preschool, success, communication, sociability.

*Актуальность* проблемы социализации обусловлена тем, что сложившиеся в педагогике и психологии традиционные подходы к проблеме адаптации ребенка в обществе не удовлетворяют социальным запросам в современности. Отсутствие новых теоретических разработок в этом направлении влияет на то, что и прикладные аспекты исследований отстают от требований времени, и это затрудняет эффективную социализацию подрастающего поколения в новых социальных условиях. Подчеркнем, что основы успешной социализации ребенка закладываются в детстве, а дошкольный возраст является периодом активного овладения механизмами социализации, усвоения норм социального поведения, обретения социальной ориентации и социальных ролей.

Проблема социализации привлекала пристальное внимание ученых на протяжении всей истории развития психологии и других наук. Практически все научные школы предлагали свое объяснение процесса социализации. У истоков развития теории социализации стояли такие исследователи, как Г.Тард, Т.Парсонс, В.Уолтер и др. [14;11;10]. Так, Г.Тарт полагал, что социализация представляет собой аккумуляцию индивидом посредством подражания социальных ролей, норм и ценностей того общества, к которому он принадлежит [14].

В рамках структурно-функционального направления американской социологии (Т.Парсонс, Р.Мертон) процесс социализации раскрывался через понятие «адаптация» [11; 6].

Гуманистические психологические школы сущность социализации трактовали через процесс самореализации в рамках «Я – концепции». Личность реализует свои потенции и творческие способности, и в ходе данного процесса возможно преодоление негативных влияний среды, мешающих ее саморазвитию и самоутверждению. В работах Г.Оллпорта, А.Маслоу, К.Роджерса субъект рассматривается как саморазвивающаяся и самоактуализирующаяся система, продукт самовоспитания [9;5;15].

В культурно-исторической концепции Л.С. Выготский определял социализацию как преобразование интерпсихического в интрапсихическое в ходе совместной деятельности и общения [2]. И.С. Кон трактовал социализацию как «усвоение индивидом социального опыта, в ходе которого формируется конкретная личность» [4]. Б.Д. Парыгин считал, что «процесс социализации представляет собой вхождение в социальную среду, приспособление к ней, усвоение определенных ролей и функций, которые вслед за своими предшественниками повторяет каждый отдельный индивид на протяжении всей истории своего формирования и развития» [10].

Проблема ранней социализации изучалась в работах Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского и др. [7;1;13] Она продолжает оставаться актуальной и в современной психологии и педагогике. Авторы, разрабатывающие указанную тематику, предлагают различные механизмы этого процесса. Так, например, В.С. Мухина рассматривает в качестве механизмов социализации идентификацию и обособление личности [8], а А.П. Петровский понимает под ними закономерную смену этапов адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности [12].

В психологии выделяют два вида социализации: первичную и вторичную. Первичная социализация ребенка происходит в семье. Под вторичной социализацией в науке понимается процесс приобщения ребенка к социуму, происходящий вне семьи, в рамках социальных институтов – в дошкольном учреждении, школе и т.д. Обобщая современные трактовки понимания содержания процесса социализации, отметим, что большинство авторов включают в этот процесс формирование у ребенка первичных представлений о себе, гендерных особенностях, семье, социуме и государстве, а также усвоение общепринятых норм и правил взаимоотношений со взрослыми, сверстниками в контексте развития игровой и других видов деятельности, и формирование представлений о труде взрослых и т.д. Наряду с указанными параметрами в рамках социализации происходит развитие представлений о своих чувствах и эмоциях, окружающем мире людей, о природе и первичных ценностях. Другими словами, социализация – это формирование целостной картины мира и расширение кругозора ребенка в части представлений о себе, семье, обществе, стране и мире [7;1].

Дошкольный период является важным в процессе социализации, но при этом он обладает своей спецификой. В основе социализации дошкольника лежат изменения в социальной ситуации его развития. Это связано с качественной перестройкой взаимоотношений в семье и поступлением ребенка в дошкольное учреждение, где расширяется круг его контактов со взрослыми и сверстниками.

*Гипотезой* экспериментального исследования явилось предположение о том, что старшие дошкольники имеют широкие и полные представления об успешности и общении и их значении в жизни человека.

Для проверки гипотезы были сформулированы *задачи исследования*.

1. Количественно и качественно оценить знания и представления дошкольников об успешности человека.
2. Изучить представления детей об общении и его значении в процессе социализации ребенка.
3. Оценить значение представлений ребенка об успехе и общении как факторах эффективной социализации.

В исследовании изучались особенности процесса социализации дошкольников посредством отражения данного процесса в знаниях и представлениях детей. Указанный аспект социализации был рассмотрен в ходе анализа результатов собеседования (анкетирования) по заранее составленному плану на тему «успешности» и «общительности». Анкета содержала 13 вопросов, первые из которых предлагались ребенку с целью установления с ним контакта. В рамках выделения закономерностей процесса дифференциации и обогащения значений понятий «успешность» и «общение», их характеристики дошкольниками, приведем результаты, полученные при анкетировании.

В анкетировании приняли участие 41 дошкольник, из них 16 мальчиков (39%) и 25 девочек (61%). Распределение по возрастным подгруппам было следующим: по 3 ребенка (7,3%) в возрасте 4 и 7 лет, 7 детей (17%) – 5 лет и 28 испытуемых (68,4%) в возрасте 6 лет. Фактически изучались представления старших дошкольников об успешности и общении человека.

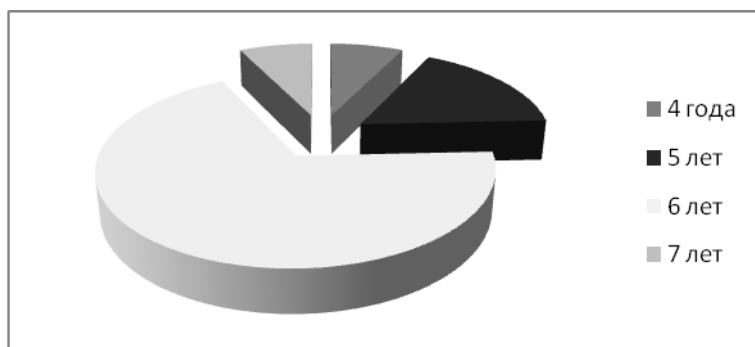


Рис.1. Распределение испытуемых по возрастам (в %).

Для установления контакта с ребенком задавался вопрос: «Как идут у тебя дела в детском саду?». Данный вопрос позволил раскрыть и охарактеризовать особенности адаптации ребенка в дошкольном учреждении. Это связано с тем, что общение, самочувствие и мироощущение ребенка очень важны с позиции его адаптации и пребывания в детском коллективе, в котором происходит развитие социальных контактов. В продолжение приведем ответы детей и отметим, что они даются в оригинальном варианте.

На поставленный вопрос 31 дошкольник (75,7%) ответил «хорошо», из них 12 детей (29,3%) аргументировали свой ответ и уточняли, что они играют, учатся писать, рисуют, им интересно, весело и т.д. Ответ «нормально» выбрали три ребенка (7,3%). Один ребенок (2,4%) ответил «да и нет», но при этом не уточнил, в чем это выражается. Трое детей (7,3%) дали ответ «не хорошо», без объяснения причин, а трем дошкольникам изучаемой выборки (7,3%) вопрос не задавался, т.к. они не посещают детского сада.

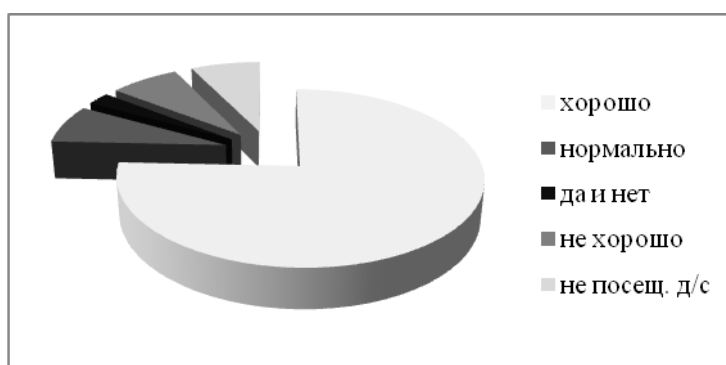


Рис.2. Адаптация дошкольников в детском саду (в %).

Следующим был вопрос «Какие занятия тебе нравятся?», позволивший выявить интересы детей и их любимые занятия. Представляет интерес и количество названных детьми занятий. По два любимых занятия отметили 17 дошкольников (41,5%), по одному – 14 детей (34,1%), по три занятия – 8 (19,5%), по 4 – двое дошкольников (4,9%).

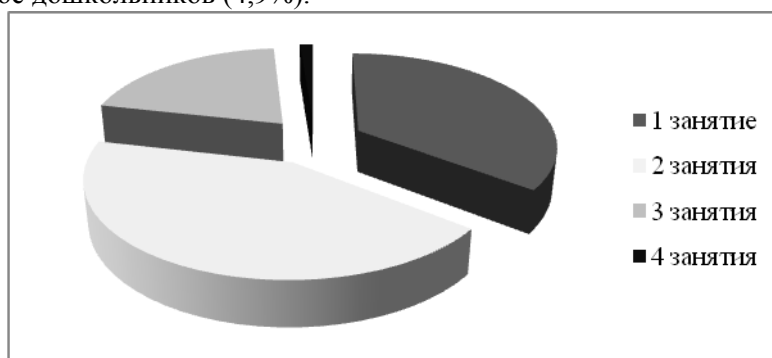


Рис.3. Количество любимых занятий дошкольников (в %).

Из ответов детей явствует, что 17-ти из них (41,5%) нравятся занятия «письмом». Вторую позицию занимают ответы: «рисовать», «раскрашивать», их выбрали 16 испытуемых (39%). Занятия «математикой» нравятся 13-ти дошкольникам (31,7%), «музыкальные занятия» или «петь» отметили 6 детей (14,3%), «читать» и «играть в куклы, матрешки» выбрали по 5 испытуемых (по 11,9%). Дошкольникам (по 4,9%) нравятся такие занятия, как «развитие речи», «лепить из пластилина», «вырезать», «аппликация» и «танцевать». Ответ «все» занятия нравятся был характерен для двух детей (4,9%). Такие занятия, как «слушать сказки», «запоминать», «в книги заниматься», «конструировать», «физкультура» отметили по одному ребенку (по 2,4%). Несмотря на то, что детей, не посещающих детский сад было всего трое, но интересны выбранные ими любимые занятия: «компьютер» (2,4%) и «мультки» (4,9%). Эти результаты говорят о том, что «домашние» дети более свободны в выборе занятий и при этом они неограниченное время занимаются не очень полезными для здоровья делами: просмотр телевизора и компьютерные игры.

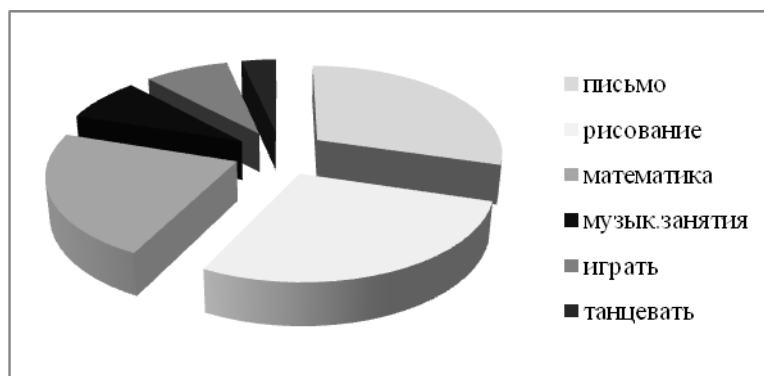


Рис.4. Интересы дошкольников в детском саду (в %).

Вопрос «С кем ты дружишь?» был предложен детям для того, чтобы выявить общительность ребенка и его способность к установлению контактов. Отметим тот факт, что ответ давался с позиции самого дошкольника и в нем отражается направленность на коммуникацию. Два ребенка (4,9%) ответили, что дружат со всеми. 10 детей (24,4%) имеют одного друга, 8 дошкольников (19,5%) дружат с тремя детьми, с двумя – 7 испытуемых (17,1%). 6 детей (14,6%) имеют четыре друга; пять, шесть и семь друзей, соответственно, 2 (4,9%), 1 (2,4%) и 3 (7,3%). Двое дошкольников (4,9%) указали, что дружат с братьями, это связано с тем, что не все дети исследуемой выборки посещают детский сад.

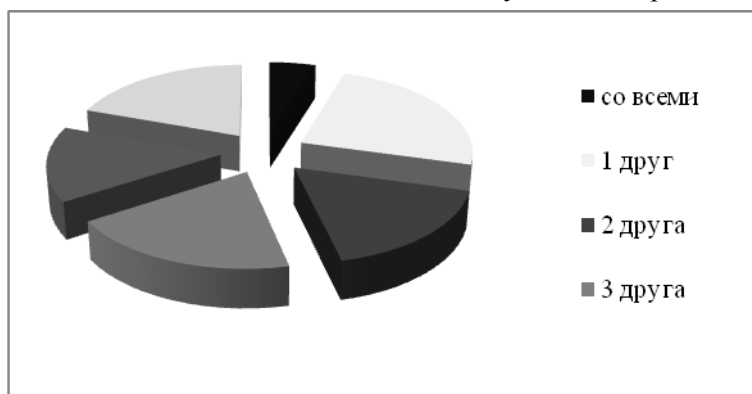


Рис.5. Социальные контакты дошкольников в детском саду (в %).

На вопрос «Ты слышал(а) такое слово «успех»? утвердительно «Да» ответили 25 детей (63%), и только 6 из них (14,6%) дали пояснение своему ответу. 14 дошкольников (34%) не слышали такого слова. По одному ребенку (по 2,4%) ответили «один раз» или «не знаю». Общий анализ ответов говорит о том, что более трети детей старшего дошкольного возраста не слышали данного слова, что свидетельствует о том, что определенные позиции стремления к успеху не культивируются с детства. Вместе с тем, была выявлена интересная закономерность: некоторые дети, ответившие, что не знают такого слова, на вопрос об успешном человеке стали характеризовать его.

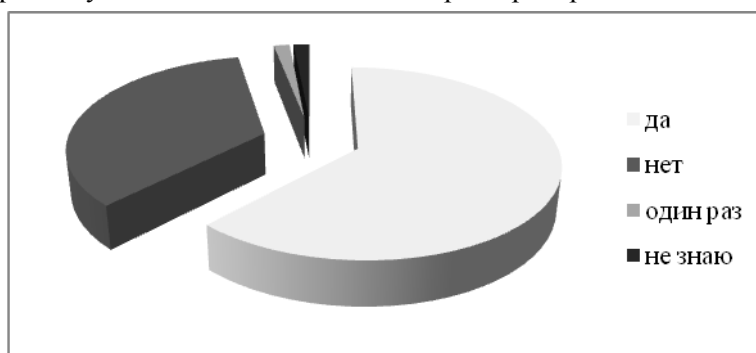


Рис.6. Знание детьми слова «успех» (в %).



Для раскрытия представлений детей о содержании понятия «успех» им задавался вопрос «*Как ты думаешь, успешный человек, он какой?*» 14 детей (34%) не обозначили ни одной характеристики такого человека. Одну или две характеристики привели по 7 детей (по 17,1%), три характеристики указали 4 дошкольника (9,8%), а четыре качества успешного человека назвали 5 детей (12,2%). Наряду с указанными вариантами двое (4,9%) и по одному дошкольнику (2,4%) отметили по 7 и 8 характеристик успешного человека. Приведенные данные говорят, прежде всего, об индивидуальных различиях в знаниях детей и их информированности. Отметим, что большинство детей (68,2%) не объяснили понятия «успех» совсем или привели только 1-2 характеристики: это свидетельствует о том, что у старших дошкольников элементарные представления о сути успеха.

В продолжение проанализируем качественные характеристики успешного человека, которые назывались детьми. 11 дошкольников (26,8%) ответили «хороший человек». Характеристики: «у которого все получается» или «когда исполняются все желания (удачливый)» выделили по 5 детей (по 12,2%). Такие качества, как «красивый», «сильный», «послушный», отметили, соответственно, 7 детей (17,1%) и по 3 ребенка (7,3%). Позиции «веселый», «радостный», «не боязливый» («смелый») отметили по 4 ребенка (по 9,8%). По два ребенка (4,9%) назвали такие характеристики, как «учится хорошо», «добрый», «трудолюбивый» и «умный». По одному ребенку (2,4%) дали ответы «занят важным», «хорошо все делает», «кто ведет себя хорошо», «воспитанный», «общительный», «он дружный», «интересно с ним разговаривать», «богатый», «самостоятельный», «хорошо отдыхает», «помогает другим», «играет с детьми» или «не бьет никого», «счастливый», «здоровый», «когда во всем везет», «всегда тянется вперед» или «хочет быть первым», «он имеет все, что хочет». Ответ одного ребенка отличался по содержанию от всех остальных, а успешный человек был определен им как «это связано с театром», «с аплодисментами», ответы и на остальные вопросы показывают, что у этого дошкольника творческое окружение, которое он ассоциирует с успешностью.

В целях выявления понимания ребенком необходимости собственных усилий для достижения успешности был предложен вопрос «*Как ты думаешь, что нужно сделать, чтобы быть успешным человеком?*». 16 детей (39%) затруднились с ответом, а четверо из них (9,8%) ответили «не знаю». Для нас представлял интерес количественный анализ вариантов, предложенных дошкольниками, которые могут охарактеризовать их кругозор. Один вариант был отмечен у 12 детей (29,3%), по два варианта – у 3 детей (7,3%), по три идеи – у 3 дошкольников (7,3%), четыре варианта – у 4 дошкольников (9,8%). Пять и шесть вариантов, соответственно, названы одним (2,4%) и двумя (4,9%) детьми. Интерес представляет содержательный и качественный анализ ответов детей анкетизируемой выборки. На первых позициях ответы «хорошо учиться», «учиться (на 10)» у 10 детей (24,4%) и «хорошо (много) работать», «делать хорошо» характерен для 6 детей (14,6%). Позиции «помогать другим» выделили 4 ребенка (9,8%). Эти результаты показывают, что примерно 40% детей связывают успешность с необходимостью трудиться, учиться или помогать другим.

Ответы «быть смелым» (не бояться), «надо дружить с другими детьми», «быть хорошим», «мечтать» или «загадывать», «быть послушным» (слушаться маму и папу), «вести себя хорошо» дали по 3 ребенка (по 7,3%).

Двумя детьми (4,9%) названы позиции, связанные с общественно полезным трудом: «убирать мусор» и «убирать, сажать деверья, мыть посуду». Важно отметить, что представления о том, что надо иметь хорошие социальные контакты, есть, примерно, у четверти детей: «дружба с другими людьми», «помощь другим», «смелость» и наличие «мечты», «быть внимательным», «мама должна пожелать успех». Наряду с этим, по одному ребенку (по 2,4%) отметили такие позиции, как «самостоятельный», «самому думать», «не списывать», «быть активным», «заниматься тем, что нравится», «развиваться», «который все успевает», «быть уверенным», «быть полезной», «стремится выигрывать», «показать свой труд», «выбрать друга» и «вести себя хорошо».

Один ребенок (2,4%) ответил «папа у меня такой»: это указывает на то, что оценочный компонент доступен ребенку, и он своего отца воспринимает как успешного человека. Наряду с указанными позициями, ответы двух детей (4,9%) указывают на особую трактовку ими содержания успешности: они сказали, что для того, чтобы стать успешным, надо «кушать» и «отдыхать».

Следующий вопрос «*Как думаешь, ты успешный ребенок?*» носил оценочный характер. 30 дошкольников (73,2%) ответили утвердительно «да», не было ответа у 5 детей (12,2%), столько же детей

оценили свою успешность «и да, и нет» (не всегда), один ребенок (2,4%) ответил «нет». Следующие два вопроса носили уточняющий характер «Если да, то почему» и «Если нет, то почему», т.е. были направлены на выявление того, понимает ли ребенок, в чем заключается его успешность.

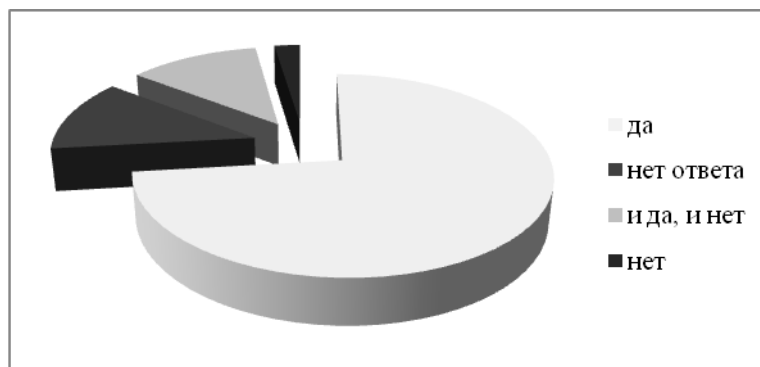


Рис.7. Оценивание дошкольниками своей успешности (в %).

Количественный анализ аргументации своей позиции и выделения успешных качеств показал следующие результаты. Одна характеристика выделена 19 детьми (46%), две характеристики даны 6 детьми (14,6%), три и пять позиций предложены, соответственно, двумя дошкольниками (4,9%) и 4 характеристики указаны в анкете одного ребенка (2,4%). 6 детей не дали никакой аргументации (14,6%).

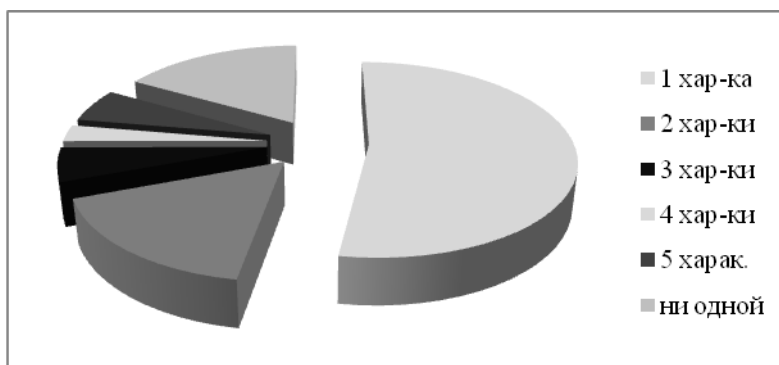


Рис.8. Количество характеристик успешности у дошкольников (в %).

Качественная интерпретация ответов детей показала разнообразие вариантов и их позиций. Пять детей (12,2%) связали свою успешность с послушностью: «я послушный».

К другим позициям, выбранным несколькими детьми, относятся следующие: три ребенка (7,3%) ответили, что «делают все быстро», а по два ребенка (по 4,9%) дали ответы: «учусь», «способен на все», «я трудолюбивая» или «дружу с ребятами».

По одному ребенку (по 2,4%) выделили такие характеристики, которые были систематизированы следующим образом:

- Игровая деятельность: «играю с другими детьми», «учусь играть самостоятельно», «могу играть лучше всех», «я убираю игрушки»;
- Элементы учебной и творческой деятельности: «у меня получается на математике и на развитии речи», «знаю буквы, кроме трех», «учусь, значит, я успешный ребенок», «могу вырезать из бумаги», «когда пойду в школу буду более успешным», «знаю много», «я танцую»;
- Отношение к делам: «у меня получается то, что я делаю», «когда торопишься, хорошо не получится», «мне нравится что-то делать», «я хочу быть лучше», «хожу в садик»;
- Качества: «внимательная», «добрая», «уверенный», «красивый» «веселый», «я сильный»;
- Другие категории ответов: «все, что я хочу, папа покупает», «чищу зубы», «так хочу», «потому что мне нравится», «у меня есть все», «получаю подарки», «я золотой ребенок, так я думаю».

В ответе одного ребенка отразилась причина его «успешности»: «дома мама меня бьет, и я боюсь, веду себя хорошо».

При аргументации своей позиции на вопрос «Если нет, то почему?» 5 детей представили по одной характеристике. Двое детей (12,2%) не пояснили, почему они не успешны. 4 ребенка (12,2%) ответили на вопрос «и да, и нет», один ребенок пояснил: «иногда что-то получается, а что-то нет». Один ребенок сказал, что он не успешен «в садике» и не пояснил свой ответ.

На вопрос «Неудачный человек. Какой он?» были получены следующие ответы детей. 12 дошкольников (29,2%) ответили «не знаю», «не слышал» и столько же детей (около трети выборки) считают, что такой человек «плохой или нехороший».

По одному дошкольнику (по 2,4%) выделили такие особенности неуспешного человека, как «грязный» (не заботится о себе), «невоспитанный», «эгоист», «неудачный», «трусливый», «некрасивый». Наряду с этим дети указали как на агрессивные качества и их проявление в поведении: «злой», «грубый» (по одному ребенку, 2,4%), «дерется» (по два дошкольника, 4,8%), так и на противоположные им качества: «слабый», «жалкий», «неуверенный» (по 2,4%). Среди позиций, которые выбрали семь детей (17%), были следующие: «ему грустно, он не имеет друзей» («с ним никто не дружит»), «одинокий», «не хочет (не любит) общаться», по пять дошкольников (по 12,2%) ответили одинаковыми по содержанию ответами с разными формулировками: «не слушается» («непослушный», «недисциплинированный»), «у которого ничего не получается» или «мало что получается», четверо детей (9,8 %) ответили, что такой человек «ленивый».

Некоторыми детьми отмечались такие ситуационные черты, не зависящие от них, как «когда не везет» (4,9%) и «нет работы», а также связанные с собственной активностью: «не учится», «не помогает», «устал» (4,9%), «не удовлетворен жизнью», «ничего не умеет», «копирует все у других», «он всегда плачет», «не помогает никому», «не хочет играть», «плохо ведет себя», «не умеет радоваться красоте», «не ходит в театр», «не успешный». Наряду с этим, по двое дошкольников (4,9%) отметили, что такой человек «не хочет работать», «бедный» и «которому нечего покушать и негде жить».

Для нас представляли интерес не только содержательные ответы старших дошкольников, но и количество характеристик неуспешного человека. Так, ни одной характеристики не привели 12 детей (29,2%). По 22% испытуемых указали по одной, две или четыре характеристики, а по одному ребенку (по 2,4%) отметили 3 или 5 качеств неуспешного человека.

В предложенной анкете были вопросы об общении. На вопрос «Что такое общение?» большинство детей ответили буквально «это говорить», «общаться», «беседа», «ответить кому-то», «спросить», «на занятиях общаемся» и т.д.

Однако отметим, что 34,1% дошкольников сформулировали более сложный или вариативный ответ: «нужно сказать что-то людям», «в игре можно общаться», «не сможем жить без других», «чтобы общаться с друзьями», «разговор с другими (детьми, взрослыми)» и т.д. Трое дошкольников (7,3%) затруднились ответить на поставленный вопрос.

На вопрос «Общительный человек. Какой он?» были получены следующие ответы детей. 10 детей (24,4%) сказали «не знаю» или не ответили на вопрос. По три дошкольника (по 7,3%) выделили такие особенности общительного человека, как «воспитанный», «много говорит», «имеет друзей», «с ним интересно» и т.д. Наряду с этим дети указали такие качества, как «уверенный», «хороший», «веселый», «болтливый», «активный» и т.д. Некоторыми детьми (по 9,8%) отмечались черты общительности, связанные с действиями: «учится хорошо», «слушается взрослых», «помогает всем», «ведет себя хорошо» и т.д.

Представлял интерес количественный анализ черт общительного человека: по одной, две или три характеристики указали, соответственно, 36,6%, 19,6% и 12,2% испытуемых, а по одному ребенку (по 2,4%) отметили 4 или 5 качеств общительного человека.

В полученных ответах нашло отражение значение общения в жизни человека, которое было оценено дошкольниками следующим образом: большинство детей (75,6%) отметили, что «общение нужно, чтобы играть, разговаривать, дружить».

В финальном вопросе детям было предложено оценить свою собственную общительность: «Ты общительный ребенок?» Ответы распределились следующим образом: 28 дошкольников (68,3%) ответили утвердительно «да», не было ответа у 6 детей, 14,6% оценили свою общительность – «не всегда» или «иногда», трое детей (7,3%) ответили «нет» и 4 дошкольника (9,8%) затруднились с ответом.

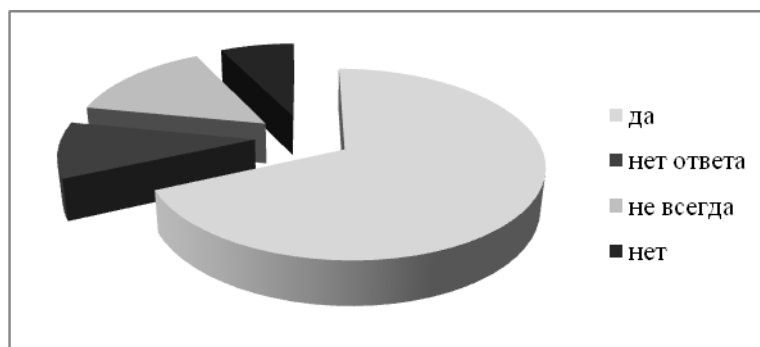


Рис.9. Оценивание дошкольниками своей общительности (в %).

Анализ полученных результатов показывает, что дошкольники имеют элементарные знания об общении, а для некоторых детей эти знания являются более детальными. В повседневной жизни социальная сфера представлена достаточно широко, и она становится объектом осознания ребенком. Вместе с тем, отметим, что для дошкольников характерны только начальные стадии формирования понятия «общения», когда дети способны только конкретизировать и перечислять элементарные свойства общительного человека. Для большинства детей характерна высокая самооценка своей общительности.

Анализируя анкетирование, отметим, что современная наука накопила убедительные аргументы для уточнения изложенных взглядов. На протяжении дошкольного детства знания и представления ребенка об успешности и общительности углубляются и расширяются, что отражает процесс социализации. По данным А.Н. Гвоздева на пятом году жизни у ребенка возникают первые попытки осмыслить значения слов и дать им этимологическое объяснение [3].

Полученные результаты свидетельствуют о том, что на этапе дошкольного возраста представления об «общении», «успехе», «успешном или неуспешном человеке» разнообразны и выражены четче к 6-7 летнему возрасту. Понятия «общение» и «успех» на протяжении дошкольного возраста у дошкольников «обогащаются» несколькими характеристиками. Вместе с тем, отметим, что почти треть изучаемой выборки дошкольников не слышали таких слов или затруднились с ответом. По всем предложенным вопросам у некоторых детей сохранялся ответ «не знаю», который чаще всего характерен для тех из них, кто в целом слабо справился со всеми заданиями.

На протяжении дошкольного возраста происходит «накопление» знаний детьми об изучаемых понятиях. Содержательно ответы испытуемых выборки не столь различны и имеют буквальный характер, для них не типичны конкретизирующие позиции, различие заключается в том, что у детей присутствуют различные формулировки. В среднем лишь у 30% старших дошкольников ответы отражают первые элементарные обобщения.

В данном задании детям было предложено дать самооценку собственной общительности, успешности или неуспешности. Результаты показали высокую самооценку по указанным параметрам: например, лишь пять детей оценили себя успешными частично. В целом, для дошкольников характерна завышенная самооценка успешности и большинство из них привели одну-две характеристики своей успешности. Данный факт можно объяснить тем, что современным детям приходится общаться в меняющихся социальных условиях.

Подводя итог проведенному анализу результатов исследования, отметим, что выдвинутая гипотеза подтвердилась, т.е. было выявлено, что в процессе социализации на протяжении дошкольного возраста дети постепенно «приобретают» знания и понимание важности успешности и общительности человека в жизни. В данном контексте интересным представляется дальнейшее изучение данной проблематики в аспекте соотношения содержания ответов детей с тем, как их успешность и общительность оценивают родители и воспитатели.

В качестве общего вывода по данному исследованию сформулируем положение о том, что развитие представлений «об успешности» и «общительности» как характеристиках социализации ребенка в дошкольном возрасте позитивно влияет на качество процесса и отражается в содержании умозаключений ребенка.

**Библиография:**

1. БОДАЛЕВ, А.А. *Социальная среда и формирование ребенка как личности и субъекта деятельности*. Хрестоматия по педагогике / Сост. Морозова О.П. Барнаул: Изд-во БГПУ, 1997.
2. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Психология развития ребенка*. Москва: Смысл, Эксмо, 2004.
3. ГВОЗДЕВ, А.Н. *Вопросы изучения детской речи*. Москва: Творческий центр Сфера, 2007.
4. КОН, И.С. *Ребенок и общество*. Москва: Академия, 2003.
5. МАСЛОУ, А. *Мотивация и личность*. СПб.: Евразия, 1999.
6. МЕРТОН, Р. *Социальная теория и социальная структура*. Москва: АСТ, 2006.
7. МУДРИК, Л.В. *Социализация и воспитание*. Москва: Сентябрь, 1997.
8. МУХИНА, В.С. *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество*. 4-е изд. Москва: Академия, 1999.
9. ОЛПОРТ, Г. *Становление личности: Избранные труды* / Под ред. Д.А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2002.
10. ПАРЫГИН, Б. Д. *Социальная психология. Истоки и перспективы*. СПб: СПбГУП, 2010. 533 с.
11. ПАРСОН, Т. *О структуре социального действия*. Москва: Академический проект, 2000.
12. ПЕТРОВСКИЙ, А.П., ЯРОШЕВСКИЙ, М.Г. *Общая психология*. Москва: Академия, 2002.
13. СУХОМЛИНСКИЙ, В.А. *Как воспитать настоящего человека*. Москва: Педагогика, 1990.
14. ТАРД, Г. *Социальная логика*. СПб.: Социально-психологический центр, 1996.
15. ROGERS, C. *On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy*. Boston, 1961.

Prezentat la 31.01.2013

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ВЫБОРА БРАЧНОГО ПАРТНЁРА

Людмила АНЦИБОР, Анжела НИКОЛОАУ

Молдавский государственный университет

Рассматриваются различные психологические теории относительно решения проблемы выбора человеком потенциального брачного партнёра и создания семьи, в частности – выбор, рассматриваемый с точки зрения удовлетворения потребностей индивида; основывающийся на принципе равенства; обусловленный бессознательной проекцией образа одного из родителей на потенциального кандидата в мужа (жены); действием согласованной последовательности «фильтров»; стадиями развития отношений и, наконец, выбор брачного партнёра на основе различных критериев.

**Ключевые слова:** индивид, выбор, брачный партнёр, потребности, принцип равенства, проекция, образ матери, образ отца, согласованная последовательность «фильтров», стадии развития отношений.

### ABORDĂRI TEORETICE CU PRIVIRE LA ALEGEREA PARTENERULUI CONJUGAL

În articol sunt analizate teorii cu privire la procesul de alegere a potențialului partener conjugal. În mod special, accentul a fost pus pe procesul de alegere bazat pe principiul egalității, alegere determinată de proiecția inconștientă a chipului unuia din părinți asupra potențialului candidat la rolul de soț sau soție; pe alegerea partenerului conjugal din punctul de vedere al satisfacerii necesităților individuale, alegere determinată de utilizarea acțiunilor coerent-consecutive în funcție de filtre, de stadiile de dezvoltare a relațiilor, precum și de mai mulți factori situaționali și bazată pe mai multe criterii.

**Cuvinte-cheie:** individ, alegere, partener conjugal, necesitate, principiul egalității, proiecție, chipul mamei, chipul tatălui, consecutivitate coerentă a filtrelor, stadii de dezvoltare a relațiilor.

### THE THEORETICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF CHOOSING A MARRIAGE PARTNER

The article discusses different psychological theories regarding to the problem of decision, process of selecting a person who can become a potential marriage partner for the family founding, especially, the choice described from the point of view of individual needs, based on the principle of equality, caused by an unconscious projection of the image of one of the parents on a potential candidate for a husband (wife), due to the action of a coherent sequence of "filters"; choice caused by stages of the development of relationships and, finally, the choice of a marriage partner based different criteria.

**Keywords:** the individual, the choice of a marriage partner, the needs, the principle of equality, the projection, mother image, father figure, coherent sequence of "filters", stages of development of relationships.

За декларациями об уникальности каждого человека скрывается его особость как обособленность, единичность и единственность, его единение с миром как диалог одиночества с тайной, его совладание с жизнью как единоличная проблема, а без этого и свободы нет. Свобода, как её характеризует М.Мамардашвили, это когда свобода одного упирается в свободу другого и имеет эту последнюю своим условием [14].

Человеку испокон веков свойственны два глубоких заблуждения: винить других в своих неудачах и видеть во всех жизненных неурядицах вмешательство рока, судьбы, слепого провидения. Свобода одного возможна и вне свободы, но свобода без свободы одного невозможна. Но как нелегко порой решить человеку это уравнение – где начинается его свобода и где она заканчивается. Рядом с кем-то или быть одним? «Одиночество, как заметил Иосиф Бродский, – это человек в квадрате». Человек замкнутый. Таким образом, человек желает сохранить свой уникальный мир, и в то же время ему надо его и приумножить, быть рядом с «кем-то» и разделить с этим «кем-то» свой внутренний мир.

Счастливым случаем, долгожданная встреча в жизни выпадает в самый неожиданный момент, но вовсе не по воле провидения, а в результате реальных заслуг. Когда человек осознает силу своих желаний, когда он полностью отвечает за свои действия, он способен решить многие проблемы, в том числе и проблему поиска своей «второй половины» – потенциального брачного партнера.

Урбанизация технократического общества привела к парадоксальному эффекту: возросла сила личности, но в то же время возникла довольно устойчивая иллюзия, что наступила эра беспечного существования. Равные возможности позволяют мужчинам и женщинам лучше понять природу друг друга. Однако иллюзия беззаботной жизни формирует поверхностные представления об окружающей действительности, в том числе о семье и браке. В такие переломные периоды человек вдруг начинает осознавать собственную бесполезность и невозможность реализовать свои личностные способности. На уровне общества – это застой и кризис; на уровне личности – это распад высших ценностей и социальное отчуждение.

В настоящее время в обществе существует проблема одиночества. Около одной седьмой части всех жителей страны, находящихся в брачном возрасте, не состоят в браке. Для человека общительного, умеющего строить свои отношения с другими людьми, вступление в брак не представляет трудностей, однако человеку малообщительному приходится намного сложнее. Основная причина одиночества, которую называют, – это трудности в поиске брачного партнера. Существуют различные факторы, затрудняющие поиск подходящего партнера для вступления в брак.

Жители больших городов первыми ощутили на себе негативные последствия сужения круга общения – чувство одиночества и отчуждения и, соответственно, ограничение поля выбора потенциального брачного партнера. В то же время требования к будущему супругу повысились, диапазон качеств желаемого партнера стал шире, так как современный брак – это не только союз духовно близких, но и психологически и сексуально совместимых людей. Существенной преградой к созданию семьи являются личностные особенности различных людей: неспособность к установлению (и поддержанию) контакта, трудности в общении, внутренние конфликты, невротические реакции и др.

Существуют и объективные трудности для знакомства: увеличение количества людей, общающихся по интернету, смена полоролевых установок, ценностей и моральных принципов. Всё это выдвигает проблему выбора потенциального брачного партнера в ряд актуальных исследовательских проблем, требующих изучения и предложения психологами способов её разрешения [15, 16].

В формировании супружеской пары различают два периода: добрачный (к особенностям добрачного периода относят весь жизненный сценарий человека – от его рождения до принятия парой решения о вступлении в брак) и предбрачный (к его особенностям относят взаимоотношения, взаимодействия с брачным партнером до заключения брачного союза).

На этапе добрачного общения решаются следующие задачи: необходимо достигнуть частичной психологической и материальной независимости от генетической семьи, приобрести опыт общения с другим полом, выбрать брачного партнера, приобрести опыт эмоционального и делового взаимодействия с ним.

С точки зрения А.Н. Елизарова, проблемы, связанные с поиском потенциального брачного партнера, могут быть следствием следующих причин:

- уникальность личностного склада человека затрудняет поиск потенциального брачного партнера;
- давление социума или обстоятельств на личность побуждает к преждевременному поиску потенциального брачного партнера;
- семья, из которой подопечный происходит, создает обстоятельства, препятствующие браку;
- отношения между двоими становятся ловушкой для одного из членов пары;
- человек использует неэффективные стратегии поведения в период поиска потенциального брачного партнера [12].

Нами вкратце изложены различные с психологической точки зрения теоретические воззрения исследователей на проблему поиска и выбора потенциального брачного партнера и дальнейшего создания семьи. Рассмотрим каждую из них в отдельности:

### **1. Выбор брачного партнера, рассматриваемый с точки зрения удовлетворения потребностей индивида**

В теории удовлетворения потребностей Р.Уинча основным положением выступает положение о том, что среди возможных партнеров человек выбирает того, кто обещает в максимальной степени удовлетворять его потребности [9]. Согласно основной гипотезе, максимальное удовлетворение потребностей имеет место тогда, когда потребности мужчины и женщины являются комплементарными, а не сходными. Цель в данном случае заключается в получении поощрения, награды. В целом

это означает, что взаимодействующие стремятся к эквивалентному обмену на основе принципа взаимности. Теория выбора брачного партнера Дж.Эдвардса выражается в следующих четырех постулатах:

- среди всех возможных партнеров человек выбирает того, кто воспринимается им как источник наибольших ожидаемых наград;
- более вероятно, что индивиды с равными ресурсами увеличивают награды друг друга;
- пары с равными ресурсами обладают гомогамными характеристиками [8].

*Инструментальная* теория подбора супругов, разработанная Р.Сентерсом, также первостепенное внимание уделяет удовлетворению потребностей, но при этом он утверждает, что одни потребности (например, половая и потребность в принадлежности) более важны, чем другие, и что некоторые потребности присущи в большей степени мужчинам, нежели женщинам, и наоборот [4, 23]. Человека влечет к тому, чьи потребности сходны с его собственными желаниями, или к тому, кто дополняет его потребности. Таким образом, Сентерс рассматривал *брачное поведение* как разновидность *экономического поведения*, при котором люди стремятся к максимизации прибыли при минимизации издержек, а именно – стремятся выбрать в качестве партнёров тех, чьё поведение и другие характеристики обеспечивают максимум удовлетворения их потребностей при минимуме затрат.

В *теории обмена* Дж.Хоманса, основанной на бихевиористских теориях, лежит понимание поведения человека как совокупности реакций (ответов) на воздействие внешней среды (стимулов). Как утверждал Скиннер, практически любое естественно возникающее поведение человека или животного можно вызвать искусственно, можно добиться, чтобы оно появлялось чаще и более выражено, также его можно по-разному направлять. С точки зрения Дж.Хоманса, а также – Сентерса, человек стремится к максимальным наградам при минимальных затратах [22; 24].

Подобный подход интерпретирует поведение человека как определенную реакцию на действие того или иного стимулирующего фактора. Согласно теории обмена, поведение человека в настоящий момент обусловлено тем, вознаграждались ли его поступки в прошлом и как именно они поощрялись. Далее Дж.Хоманс выделяет шесть аксиоматических положений (постулатов) теории обмена [22].

1. *Аксиома успеха*: чем чаще соответствующие действия людей получают вознаграждения, тем вероятнее, что эти действия будут осуществляться ими с определенной частотой и дальше.

2. *Аксиома стимула*: если в прошлом тот или иной стимул (или набор стимулов) был связан с вознаграждением действия индивида, то чем более похожи на него стимулы в настоящем, тем вероятнее, что человек совершит такое же (или похожее на него) действие.

3. *Аксиома ценности*: чем бóльшую ценность представляет для индивида результат его действия, тем более вероятно совершение им данного действия и в последующем.

4. *Аксиома депривации – пресыщения*: чем чаще в недавнем прошлом индивид получал определенную награду, тем менее ценным становится для него любое последующее получение этой награды

5. *Аксиома агрессии – одобрения*: а) если действие индивида не вызовет ожидаемого вознаграждения или приведет к наказанию, то он испытает состояние гнева – тем самым возрастет вероятность того, что для данного человека агрессивное поведение станет более вероятным, ценным; б) если поведение индивида ведет к ожидаемому вознаграждению или не приведет к ожидаемому наказанию, то он испытает чувство удовольствия, и тогда возрастет вероятность того, что он воспроизведет одобряемое поведение, поскольку оно будет для него более ценным.

6. *Аксиома рациональности*: при выборе между альтернативными действиями индивид выберет то, для которого ценность результата, помноженная на вероятность его получения, наибóльшая.

Таким образом, в основе брачного выбора, согласно теории обмена, лежит процесс оценивания качеств (личностных и социальных) возможного партнёра и определения того, *кто* из возможных партнёров может принести «*бóльший выигрыш при меньших затратах*». При этом личностные характеристики рассматриваются партнером как некое благо, «выставленное на продажу», и потому они приобретают на «брачном рынке» вполне определённую «рыночную цену».

## **2. Выбор брачного партнера, основывающийся на принципе равенства**

В основу теории выбора брачного партнера Э.Уолстера и Э.Бершейда положен принцип равенства. С точки зрения исследователей, принцип равенства определяет выбор романтического партнера и то, насколько человек счастлив в этих отношениях. Данный принцип заключается в том, что человек чувствует себя хорошо тогда, когда получает в отношениях ровно столько, сколько он в них вкладывает.



В любых других неэквивалентных отношениях человек ощущает дискомфорт: если вклад больше награды, то появляется агрессия, а если награда превышает вклад, то возникает чувство вины и страха и за этим следует потеря этой позиции [26].

В исследовании сексуального поведения в добрачных отношениях Уолстер и Бершейд доказали, что в парах с эквивалентными, или равными отношениями оба партнера чаще бывают счастливы. Нарушение равенства (вклада) во взаимоотношениях приводит к снижению чувства удовлетворенности: чувство вины у того из партнеров, кто оценивает свой вклад в отношения ниже, чем получаемые преимущества, и проявления агрессии у того, кто получает в отношениях меньше, чем в них вкладывает [5].

**3. Выбор брачного партнера, обусловленный бессознательной проекцией образа одного из родителей на потенциального кандидата в мужа** опирается на предположение З.Фрейда о влечении, которое дети испытывают к родителям противоположного пола. Благодаря сложному бессознательному процессу они могут переносить любовь, которую они испытывают к одному из родителей (отцу, матери), на своих потенциальных партнёров. В психоанализе выбор партнера рассматривается как процесс, направляемый образом родителя противоположного пола, т.е. мужчина тянется к женщине, напоминающей ему его мать, а женщина – к мужчине, напоминающему ее отца [20].

Однако К.Юнг считал, что партнер, похожий на родителя, выбирается не бессознательно, а осознанно, на основе любви к отцу и матери. В то же время, согласно его представлению о коллективном бессознательном, у каждого мужчины есть определенный образ (архетип), который не является образом конкретной женщины. Этот образ в основном не осознается, но, тем не менее, он проецируется на любимого человека и является основной причиной аттракции к нему. В том случае, когда образ и конкретный человек не совпадают, возникает конфликт. Именно в этом один партнер видит причину отвержения другим партнером. Этот образ называется «анима», он носит эротический, эмоциональный характер. Анима является архетипической формой, выражающей образ женщины, заложенный в генах мужчины.

Сами архетипы являются формами без содержания и служат для того, чтобы организовать или направлять в определенное русло психологический материал. Архетипические формы – это инфраструктура психики. Архетипические паттерны подобны паттернам, организованным в кристаллическую структуру. Содержание психики каждого индивида, как и опыт каждого индивида, уникальны. Тем не менее, общие паттерны, в которые эти опыты вливаются, определяются уникальными параметрами и основополагающими принципами. Когда мужчина встречает женщину, соответствующую этому архетипу, тогда у него и возникает симпатия к ней [21].

Исследователь К.Коч предположил, что партнеры выбирают друг друга на основании согласия в выполнении ими ролей, как в процессе ухаживания, так и затем при решении вступления в брак [11]. Соответственно, маловероятно, чтобы мужчина, связывающий представление о роли женщины с ведением домашнего хозяйства и воспитанием детей, женился бы на женщине, для которой главное – ее работа. Следует, однако, отметить, что основным моментом является не содержание ролей само по себе, а согласие между партнерами в исполнении этих ролей. Удовлетворенность отношениями достигается тогда, когда партнер исполняет именно ту роль, которая от него ожидается, безотносительно к самому содержанию и исполнению этой роли. Таким образом, определяющим фактором при выборе брачного партнера, согласно данной теории, является сходство ценностей партнеров.

По мнению Р.Кумбса, определяющим фактором выбора брачного партнера является сходство ценностей партнеров, обеспечивающее эмоциональную безопасность каждого из них. Ценности рассматриваются человеком настолько же желательными для других, как и для самого себя. Они чрезвычайно важны для всего стиля жизни человека. Взаимодействие партнеров, разделяющих общие ценности, ведет к межличностной аттракции, так как это соответствие является одним из подкрепляющих факторов поведения. Результатом взаимодействия часто выступает валидизация «Я» человека, которая, в свою очередь, обеспечивает ему эмоциональное удовлетворение. Между партнерами, разделяющими различные ценности, тоже может возникнуть романтическая привязанность (аттракция), но она, как правило, остается неудовлетворительной [12].

В свете теории ценностей гомогамность браков по признаку расовой и религиозной принадлежности, социальному происхождению объясняется, во-первых, тем, что гомогамность сама по себе является

ценностью; во-вторых, тем, что обычно люди одного социального происхождения воспитываются в одинаковых условиях и, соответственно, у них развиваются одинаковые системы ценностей.

#### **4. Выбор брачного партнера, обусловленный действием согласованной последовательности «фильтров»**

Согласно теории последовательных фильтров А.Керкгоффа, К.Дэвиса и Дж.Удри, выбор брачного партнера происходит как процесс последовательного прохождения через ряд фильтров, которые постепенно отсеивают людей из множества возможных выборов партнера [8]. Фильтры представляют собой некую иерархическую систему, задающую всё более и более жёсткие рамки и критерии отбора.

Согласно Удри, первым фильтром является возможность систематических и регулярных контактов с партнёром. Керкгофф и Дэвис в качестве первого фильтра называют место жительства. Второй фильтр предполагает отбор претендентов по внешней привлекательности с учётом черт лица, телосложения, возраста и т.д. Следующим фильтром является сходство социального базиса (гомогамии по Дэвису и Керкгоффу) [27]. На этом этапе происходит исключение тех, кто не подходит друг другу по социальным критериям, и определяется сходство (несходство) ценностей, установок, привычек, образа жизни. Четвёртый фильтр выявляет сходство установок и ценностей в отношении семьи и брака, супружеских семейных ролей, установок в отношении рождения и воспитания детей и т.д. Этот фильтр крайне значим, т.к. изначальные расхождения во взглядах, установках, ценностях не позволят создать благополучную пару, способную реализовать все функции семьи. Пятый фильтр – оценка комплементарности удовлетворения значимых потребностей, предполагает соответствие поведения и деятельности одного партнера потребностям другого и наоборот. Одной из наиболее значимых является потребность любить и быть любимым. Если пара успешно проходит данный этап, возникает переживание чувства Alter Ego (Другой, как моё второе Я), привязанность к партнёру и ощущение безопасности [6].

Однако даже в случае успешного прохождения всех пяти фильтров это еще не означает, что будет принято окончательное решение о вступлении в брак. Лишь последний, шестой фильтр, т.н. *фильтр социальной готовности*, приводит к тому, что личность принимает решение к заключению брака. Эта готовность определяется не только личностными особенностями, но и исторической эпохой, культурными и национальными традициями, принадлежностью к той или иной социальной группе. При этом время заключения брака у мужчин и у женщин не совпадает (у мужчин это 27-28 лет, у женщин – 22-23 года). Такое различие в «социальных часах» задаёт некоторую противоречивость брачных интересов: например, в браке ровесников, с точки зрения Удри, инициаторами заключения брака являются женщины [27].

В целом, исследователи Керкгофф и Дэвис описывают выбор брачного партнера как процесс, обусловленный действием согласованной последовательности «фильтров», следующим образом: на ранних стадиях действуют гомогамные факторы – ухаживание развивается успешно только в случае достигнутого согласия в ценностях; на стадии возникновения стабильной пары определяются комплементарные потребности партнеров.

Несмотря на некое упрощение данного процесса, теория последовательных фильтров является первой попыткой объединить параметры гомогамности – гетерогамности на основе введения еще одного параметра – стадии развития личности в онтогенезе.

В теории Р.Зидлера определяется категория «социально подходящих партнеров»: прохождение первого фильтра происходит почти «незаметно» для человека, так как выбор осуществляется в социальной среде, где живет данный индивид. Затем следует выбор из «совокупности» возможных партнеров, в соответствии с психологическими, сексуально-эротическими и эстетическими механизмами. На этот выбор оказывают влияние впечатления, которые вынесены из родной семьи, сформированы образованием и профессиональной карьерой молодых людей [19].

#### **5. Выбор брачного партнера, обусловленный стадиями развития отношений**

Модель «стимул - ценность - роль» Б.Мурштейна является одной из разновидностей теории обмена. Однако интеракции в данном случае зависят от обмена ценностями тех благ и обязательств, которые оба партнера предлагают друг другу [25]. Прочность отношений зависит от так называемого «равенства обмена» и проявляется на всех стадиях развития взаимоотношений между партнерами. Происходит учет «плюсов» и «минусов», достоинств и недостатков каждого партнера, и при этом каждый из

них стремится вступить в брак с наиболее привлекательным партнером. Хотя партнёры могут и не осознавать этого, но между ними устанавливается некоторый баланс позитивных и негативных характеристик каждого из них, и если «активы», или стимулы вступления в брак, превышают «пассивы», то принимается решение о заключении брака.

Брачный выбор включает в себя серию последовательных стадий (фильтров). Выделяются три стадии: *стимул* (привлекательность партнера) – *ценность* (сходство взглядов) – *роль* (соответствие ролевого поведения избранника своим ожиданиям) [17].

В «круговой теории любви» Л.Рейса рассматривается четыре стадии:

- установление взаимосвязи (критерий – легкость общения, зависящего от социально-культурных факторов);
- самораскрытие – возникновение доверия, возможность раскрытия себя другому;
- формирование взаимной зависимости (на основе чувства необходимости друг другу);
- реализация базовых потребностей личности (в любви, доверии) [13].

Исследователь Б.Адамс изучал прочные студенческие пары на протяжении 6 месяцев и выделил:

- первичное влечение, основанное на внешних особенностях, таких как физическая привлекательность, общительность, уравновешенность и общие интересы;
- в дальнейшем завязавшиеся отношения укрепляются благодаря одобрительным реакциям окружающих на данный выбор. На этом этапе они получают статус пары, чувствуют себя уютно в присутствии друг друга и спокойны в присутствии других людей;
- затем пара вступает в стадию взаимных обязательств, что еще больше сближает партнеров. Личность, связавшая себя взаимными обязательствами, изучает взгляды и ценности своего партнера и готова к тому, чтобы принять решение о вступлении в брак [18, 23].

Такие же три стадии позитивного развития отношений в добрачной паре выделяет М.А. Абалакина:

- на первой стадии происходит встреча партнеров и формирование первых впечатлений друг о друге;
- вторая стадия начинается, когда отношения переходят в устойчивую фазу, т.е. и сами партнеры, и окружающие воспринимают диаду как достаточно стабильную пару. Отношения становятся более или менее интенсивными и характеризуются высокой эмоциональностью;
- третья стадия возникает после решения партнеров о вступлении в брак. Снижается степень идеализации, возрастает удовлетворенность отношениями с партнером [1, 2].

Таким образом, в промежутке между первой и второй стадиями стимульные, сугубо внешние параметры, в частности – физическая привлекательность, уступают место сравнению мотивационно-потребностной, ценностной или ролевой сфер личности партнера.

#### **6. Выбор брачного партнёра на основе различных критериев**

Как и при любом другом выборе, в выборе брачного партнера люди отталкиваются от определенных критериев. *Критерии выбора* брачного партнера – это один из наиболее изученных аспектов семейной психологии. Разные ученые выделяют различные критерии, но фактически все они единодушно называют определенный их набор. Не последнюю роль в этом контексте играет культурная среда. Однако в критериях выбора брачного партнера у народов мира больше сходств, чем различий. Психолог Дэвид Басс опросил свыше 10 тысяч мужчин и женщин из 37 стран, расположенных на шести континентах и пяти островах, о том, какие качества они ценят в потенциальных партнерах. Полученные результаты свидетельствуют о том, что вне зависимости от места жительства, на первом месте в иерархии ценностей оказалась «взаимная любовь / привязанность», затем следуют такие ценности, как «надежность», «эмоциональная устойчивость», «зрелость» и «приятный характер» [10].

Как показали исследования, ожидания мужчин и женщин относительно критерия выбора партнера существенно расходятся. Мужчин больше заботят такие черты, которые прямо или косвенно свидетельствуют о репродуктивных возможностях женщин: молодость, привлекательная внешность. Женщин же больше интересуют материальные возможности мужчины – его способность содержать семью и прокормить потомство. В этих вопросах половая принадлежность (40 - 45%) значительно перевешивает культурные и региональные различия (8 - 17%). Что же касается остальных черт, таких как целомудрие, честность, предпочитаемый возраст, то здесь тон задает культура: региональные различия определяют от 38 до 59 процентов вариаций, тогда как пол – от 5 до 16 процентов.

По результатам кросс-культурных исследований Дэвид Басс выдвинул гипотезу о том, что выбор брачного партнера основан на эволюционной стратегии, оптимально подходящей для обеспечения выживания вида [17]. По данным опроса читательниц одного из старейших женских журналов «Ladies Home Journal», 49% женщин влюбились в своих мужей из-за их чувства юмора; 36% – из-за одинакового видения будущего; 35% – внешность + это был самый близкий человек, друг. Далее в порядке убывания: романтичность, желание создать семью, качества сексуального партнера, финансовый потенциал. Затем результаты опроса оказались неожиданными. На вопрос: «Что в нем позволило вам решиться связать свою жизнь с этим человеком?» женщины отвечали следующим образом: 39% – сходное видение будущего; 28% – дружба; 14% – чувство юмора; 13% – желание создать семью; 11% – романтичность/финансовые перспективы; 6% – внешность; 4% – сексуальные отношения. Для 62% опрошенных женщин брак не стал результатом любви с первого взгляда [10].

Следует обратиться также к данным опроса, проводившегося несколько лет назад среди студентов тогда еще ленинградских вузов [17]. Их спрашивали, какого бы они хотели супруга; вместе с тем выясняли, какие юноши (девушки) им нравятся. Мнения юношей и девушек распределились следующим образом.

*Мнения юношей: девушка, пользующаяся успехом, –*

- |                            |                           |
|----------------------------|---------------------------|
| 1. Красивая                | 8. Энергичная             |
| 2. Жизнерадостная          | 9. Трудолюбивая           |
| 3. Любит танцевать         | 10. Волевая               |
| 4. С чувством юмора        | 11. Любит свою работу     |
| 5. Смелая                  | 12. Умеет владеть собой   |
| 6. Умная                   | 13. Честная, справедливая |
| 7. Старается помочь другим | 14. Высокая               |

*Желаемая жена:*

- |                          |                     |
|--------------------------|---------------------|
| 1. Честная, справедливая | 8. Умная            |
| 2. Жизнерадостная        | 9. С чувством юмора |
| 3. Трудолюбивая          | 10. Волевая         |
| 4. Умеет владеть собой   | 11. Красивая        |
| 5. Энергичная            | 12. Смелая          |
| 6. Любит свою работу     | 13. Любит танцевать |
| 7. Старается помочь      | 14. Высокая         |

*Мнения девушек: юноша, пользующийся успехом, –*

- |                            |                          |
|----------------------------|--------------------------|
| 1. Энергичный              | 8. Умный                 |
| 2. Жизнерадостный          | 9. Честный, справедливый |
| 3. Красивый                | 10. Волевой              |
| 4. Любит танцевать         | 11. Смелый               |
| 5. Высокий                 | 12. Любит свою работу    |
| 6. С чувством юмора        | 13. Трудолюбивый         |
| 7. Старается помочь другим | 14. Умеет владеть собой  |

*Желаемый муж:*

- |                          |                      |
|--------------------------|----------------------|
| 1. Трудолюбивый          | 8. Любит свою работу |
| 2. Честный, справедливый | 9. Старается помочь  |
| 3. Умный                 | 10. Энергичный       |
| 4. Умеет владеть собой   | 11. С чувством юмора |
| 5. Смелый                | 12. Любит танцевать  |
| 6. Волевой               | 13. Высокий          |
| 7. Жизнерадостный        | 14. Красивый         |

Таким образом, исследователи выделяют три ряда факторов, которые определяют выбор будущего супруга:

- серия последовательных стадий (фильтров), через которые проходят молодые люди. В результате такого выбора, хотя партнеры могут и не осознавать этого, устанавливается некоторый баланс позитивных и негативных характеристик личности каждого из них. Подбор супругов

мотивирован стремлением каждого партнера сделать наилучшее из всех возможных приобретений. Достоинства и недостатки Другого исследуются в процессе развития отношений с ним, когда различные «личностные факторы» пропускаются через систему фильтров для определения того, стоит ли продолжать эти отношения;

- удовлетворение собственных потребностей, которое определяется комплементарностью качеств друг друга, т.е. психологические особенности личности, противоположные и дополнительные по отношению к своим собственным, определяют выбор потенциального брачного партнёра;
- отбор определенных критериев, которые оказывают влияние на качество брачного союза в будущем.

Итак, в своей жизни человек постоянно находится в состоянии выбора, он выбирает род занятий, профессию, место жительства, друзей. Но, пожалуй, самый главный и самый трудный выбор, который ему предстоит совершить в своей жизни, – это выбор брачного партнера. Этот выбор влияет на все сферы жизни человека, и, в конечном итоге, этот выбор определяет, будет ли индивид счастлив не только в семейной жизни, но и в жизни в целом.

#### Литература:

1. АБАЛАКИНА, М.А. *Межличностное взаимодействие и динамика предбрачных отношений* / Дисс... канд. психол. наук. М., 1987; АЛЕШИНА, Ю. Е. Цикл развития семьи: исследование и проблемы. В: *Вестник Моск. ун-та*. Сер. 14. Психология, 1987, № 2, с.39-55.
2. АБАЛАКИНА, М.А., АГЕЕВ, В.С. *Анатомия взаимопонимания*. Москва: Знание, 1990. 64 с.
3. АДЛЕР, А. *Наука жить*: Пер. с англ. и нем. / Сост. и общ. ред. А.А. ЮДИНА. Киев: Post-Royal, 1997. 286 с.
4. АЛЕШИНА, Ю.Е. *Индивидуальное и семейное психологическое консультирование*. Изд. 2-е. Москва: Независимая фирма "Класс", 1999. 208 с.
5. Выбор партнера на брачных рынках // *THESIS: теория и история экономических и социальных институтов и систем*, 1994, № 6, с.12-36.
6. АНДРЕЕВА, Г.М. *Социальная психология: Учебник для высш. шк.* Москва: «Аспект-пресс», 2004.
7. АНДРЕЕВА, Т.В. *Социальная психология семейных отношений*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 1998. 487 с.
8. АНДРЕЕВА, Т.В. *Семейная психология: Учебное пособие*. СПб.: Речь, 2004. 244 с.
9. АНДРЕЕВА, Т.В. *Психология современной семьи*. Монография. СПб.: Речь, 2005. 436 с.
10. БАСС, Д. *Стратегия выбора партнера*. Хрестоматия «Сексология». СПб.: Питер, 2001. 512 с.
11. ГУРКО, Т.А. Влияние добрачного поведения на стабильность молодой семьи. В: *Социологические исследования*, 1982, №2, с.88-93.
12. ЕЛИЗАРОВ, А.Н. *Психологическое консультирование семьи: Учебное пособие для студ. вузов, обуч. по направ. и спец. психологии*. Москва: Ось - 89, 2004. 400 с.
13. КОВАЛЕВ, С.В. *Психология современной семьи*. Москва, 1988. 208 с.
14. МАМАРДАШВИЛИ, М.К. *Картезианские размышления*. Москва.: Прогресс, 1999. 352 с.
15. ОБОЗОВ, Н.Н., ОБОЗОВА, А.Н. Три подхода к исследованию психологической совместимости. В: *Вопросы психологии*, Москва, 1981, № 6, с.98-101.
16. ОБОЗОВ, Н.Н. *Межличностные отношения*. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. 150 с.
17. *Психология семейных отношений с основами семейного консультирования*. АРТАМОНОВА, Е.И., ЕКЖАНОВА, Е.В., ЗЫРЯНОВА, Е.В. и др./ Под ред. Е.Г. Силяевой. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 192 с.
18. СЫСЕНКО, В.А. *Устойчивость брака: Проблемы, факторы, условия*. Москва: Издательский центр «Академия», 1981. 210 с.
19. ШНАЙДЕР, Л.Б. *Психология семейных отношений*. Курс лекций. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. с.512.
20. ФРЕЙД, З. *Психология бессознательного*. Москва: Просвещение, 1989. 201 с.
21. ЮНГ, К.Г. *Конфликты детской души*. Москва: Изд. Канон, 1994. 336 с.
22. ХОМАНС, Дж. Социальное поведение как обмен. В: *Современная зарубежная социальная психология*. Москва: Издательство Московского университета, 1984, с.82-91.
23. ADAMS, B.V. Mate selection in the Unated States: A theoretical summarization. В: *Contemporary theories about the family*, 1979, vol.1, p.259-267. New York: Free Press.
24. CENTERS, R. *Sexual attractions and love: An instrumental theory*. Springfield, 1975, IL: Chas, C Tomas.
25. MURSTEIN, B. Stimulus-value-role: a theory of marital choice. В: *Journ. of marriage and the family*. 1970, vol.32.
26. Walster, Traupmann & Walster. *Equity Theory: Toward a General Theory of Social Interaction*. USA: Academic Press Inc.; United Kingdom: Academic Press Inc. London. 1976.
27. KERCKHOFF, A. and DAVIS, K. Value Consensus and Need Complementary in Mate Selection. В: *American Sociological Review*, 1962, vol.27, p. 295-303.

## STUDII ȘI CERCETĂRI: DIDACTICI PARTICULARE

### МЕТОДОЛОГИЯ ВНЕДРЕНИЯ ЭКОНОМИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ДОУНИВЕРСИТЕТСКИЙ КУРС МАТЕМАТИКИ

*Раиса КОБРИКОВА*

*Комратский государственный университет*

#### METODOLOGIA DE APLICARE A PROBLEMELOR ECONOMICO-MATEMATICE ÎN CURSUL PREUNIVERSITAR DE MATEMATICĂ

În articol se relatează despre necesitatea intensificării orientării aplicative a matematicii în ciclul preuniversitar prin majorarea numărului de probleme și exerciții economico-matematice la toate compartimentele. În opinia autorului, aceasta va contribui la realizarea subcompetențelor în conformitate cu curriculumul, la realizarea raporturilor de valoare și, ca rezultat, la formarea competențelor specifice în matematică și a altor competențe de bază. Este propus modelul de aplicare a sistemului de probleme și exerciții economico-matematice pe trei cicluri, în fiecare realizându-se anumite scopuri, prin acestea obținându-se scopul instructiv intermediar sau final.

*Cuvinte-cheie: curriculum, competențe, subcompetențe, probleme și exerciții economico-matematice, gândire economică, expresii economice.*

#### THE METHODOLOGY OF ECONOMIC AND MATHEMATICAL PROBLEMS IMPLEMENTATION IN THE PRE-UNIVERSITY COURSE OF MATHEMATICS

The possibilities of strengthening the applied orientation of the pre-university course of Mathematics by increasing the number of economic and mathematical problems in all topics are considered in this article. In author's opinion these problems will help to achieve the planned curriculum sub competences, valued relations and consequently forming the specific competences in Mathematics and some basic skills. The model of implementation of the system of economic and mathematical problems in three cycles is proposed in this article. Each cycle solves the particular task and the intermediate or the final goal of education is reached.

*Keywords: curriculum, competences, sub competences, economic and mathematical problems, economic thinking, economic concepts.*

Процессы, происходящие на современном этапе в обществе, предъявляют новые требования к обучению учащихся в доуниверситетских учреждениях. Сегодня востребована личность ответственная, мобильная и конкурентоспособная, готовая к получению новых знаний, их усвоению, анализу, способная к принятию решений и оценке их эффективности, к планированию своей деятельности и дальнейшему самообразованию. Поэтому в образовании необходимо совершенствовать формы, средства, методы обучения, а также искать новые пути их использования в учебной деятельности учащихся. Вопросы повышения качества математического образования и формирования математической компетентности учащихся сегодня особенно актуальны. Дискуссии ведутся в основном не вокруг проблемы включения или исключения некоторых разделов в курс математики, а вокруг методологии и цели их изучения. В этом контексте актуально мнение румынского педагога Вэйдяну Г: «Никто сегодня не считает удовлетворительным решение обновлять программы сокращением или добавлением тем, необходимо найти научные ценности, которые бы способствовали формированию восприимчивого, гибкого и творческого мышления» [3, с11].

Поиск путей реализации такого образования привел к внедрению в Молдове куррикулума третьего поколения, основанного на формировании компетенций.

Понятие куррикулума в Молдове стало внедряться впервые в 1989-1994 годах в Концепции развития образования Р. Молдова. Куррикулум представляет собой «систему школьных документов ориентировочного типа, в которых даются основные сведения об учебном процессе, педагогическом опыте и моделях обучения, которые школа предлагает учащимся» [2].

Куррикулум по математике «является основным дидактическим инструментом и нормативным документом, содержащим основные требования к изучению математики и результаты, которые должны быть достигнуты учащимися гимназий и лицеев, выраженные соответствующими компетенциями, субкомпетенциями, содержаниями и видами учебной и оценочной деятельности» [9, 10]. Он является составной частью национального куррикулума.

Согласно модернизированному куррикулуму, «итогами приобретения учащимися, в контексте формирования компетенций, является не совокупность информации, которую надо запомнить, а необходимость того, чтобы ученик:

- овладел *системой фундаментальных знаний* в соответствии с проблемой, которую необходимо, в итоге, решить;
- владел навыками для их осознания и способностями использования/применения в простых/стандартных условиях, осуществив, тем самым, *функциональность* добытых знаний;
- находил решения различных проблемных ситуаций, осознавая, тем самым, используемые им функциональные знания;
- решал возникающие, в различных контекстах, проблемы окружающей действительности, используя, в итоге, необходимые знания, способности, навыки и отношения, т.е. применив соответствующую *компетенцию*» [9, 10].

По мнению автора, одним из методов достижения формирования соответствующей компетенции является усиление в математике ее прикладной направленности.

Еще в 50-е годы прошлого столетия Б.В. Гнеденко писал: «Я глубоко убежден в том, что прикладные проблемы не только дают возможность демонстрации силы математических методов и решения множества задач, необходимых для жизненной практики, но имеют огромное значение для развития самой математики. ... Чем теснее связана та или иная ветвь математики с практикой жизни, тем разнообразнее ее проблемы, тем быстрее она развивается. Так было, так есть и так будет» [5].

Одна из возможностей усиления прикладной направленности курса математики состоит, по нашему мнению, в увеличении числа задач экономического содержания. Под задачей экономического содержания, или экономико-математической задачей, подразумеваем задачу, сформулированную из области экономики, решение которой требует использования математического аппарата.

Математическая задача с экономическим содержанием представляет собой частный случай задач с практическим содержанием и прикладных задач.

Анализ учебников математики на наличие задач с практическим и, в частности, с экономическим содержанием приведен в таблице 1 (расчет производился без учета геометрического материала). Данные приведены в процентах относительно числа всех предложенных заданий в учебнике [11 - 18].

Таблица 1

Данные по задачам из учебников по математике 5-12 классов

Классы	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс	12 класс
Задачи с практическим содержанием, %	24,4	28,4	8,2	3,9	9,4	15,1	10,4	33,8
Задачи с экономическим содержанием, %	6,9	6,2	1,8	0,14	2,1	3,04	3,8	7,8

Из таблицы явствует, что если в учебниках 5 и 6 классов задач с практическим, в том числе с экономическим содержанием немного, но все же такие предлагаются, то в 7-11 классах их почти нет. В

12 классе число этих задач увеличивается за счет включения в программу разделов «Элементы теории вероятностей» и «Элементы математической статистики и финансовой математики». Кроме того, отдельные главы учебников практически не содержат ни одной задачи с экономическим содержанием. А учебник 8-го класса (2008 год издания) содержит только одну задачу с экономическим содержанием. Однако в куррикулуме [9, 10], в субкомпетенциях для каждой главы в каждом классе есть пункты на

- распознавание, использование и применение изученного материала в «различных реальных и/или смоделированных ситуациях»;
- моделирование, анализ и интерпретирование «ситуаций из повседневной жизни» и др.

Каким же образом можно реализовывать эти субкомпетенции, которые представляют собой этапы и процесс достижения специфических компетенций на протяжении всего учебного года? По мнению автора, ответом на этот вопрос будет создание системы экономико-математических задач, дополняющих школьные учебники для всех классов и по всем темам.

Кроме того, стремительная экономизация общества требует владения некоторыми экономическими представлениями и понятиями уже со школьной скамьи. То есть необходимо сконструировать «экономическую составляющую» доуниверситетского курса математики.

Под «экономической составляющей» курса математики, по мнению Симонова А.С [21], подразумевается «совокупность простейших экономических понятий, их свойств, и специально сконструированный набор задач, имеющих реальное экономическое содержание». Автор предлагает решать их, используя содержание предметного куррикулума по математике для соответствующих классов, начиная с 5 и до 12.

Направление проведенных исследований связано с изучением всевозможных многочисленных и глубоких связей математики и экономики. Это будет способствовать «развитию у учащихся интереса к изучению математики, выяснению ее связей с реальными задачами современной экономики, многими из которых должен владеть каждый человек, независимо от сферы его интересов. Это поможет становлению экономической культуры, экономической грамотности и экономической этики наших учащихся, которым после окончания школы придется «функционировать» в обществе» [21].

Предлагаемый набор экономико-математических задач позволит обновить и расширить круг задач, решаемых в 5-12 классах, раскрыть вопрос интеграции математических и экономических знаний. Это можно сделать за счет замены некоторых «безыдейных» или неинтересных задач на новые экономико-математические задачи. Математический аппарат при этом не изменится (изменится только объект, к которому он будет приложен), на уровень знаний по математике это не повлияет, а экономическая составляющая доуниверситетского курса математики станет более содержательной. Причем, это позволит реализовать все требуемые субкомпетенции по темам.

Дополнение доуниверситетского курса математики экономико-математическими задачами, по мнению автора, будет способствовать развитию у учащихся экономической грамотности.

Набор экономико-математических задач прошел анализ и апробацию на курсах повышения квалификации учителей математики. Курсы проходили в 2010 году, через три месяца после внедрения нового модернизированного куррикулума. В условиях отсутствия к тому времени соответствующего методического материала и учебников, помогающих реализовывать компетентный подход, предложенный набор задач вызвал особый интерес. Из 26 слушателей 24, т.е. 92,3%, на вопрос анкеты: «Какая из тем курса вызвала наибольший интерес?» ответили: «Задачи с экономическим содержанием». Причем, некоторые из педагогов, имеющих достаточно большой стаж работы, указали в анкетах, что до сих пор считали математику достаточно абстрактным предметом и не знали о таких возможностях применения математики, в частности – для решения экономических задач.

Позднее на курсах повышения квалификации был предложен более усовершенствованный набор экономико-математических задач. Учителям была предложена анкета до ознакомления с этим набором задач (таблица 2). Как видно из ответов на вопросы, большинство учителей изменили свое отношение к возможности внедрения в курс математики задач с экономическим содержанием. Многие подтвердили, что задачи с экономическим содержанием вызывают большой интерес у учащихся, однако ссылались на отсутствие времени для их решения на уроке. Вместе с тем они согласны с мнением Башмакова М.И.: «Наивно рассчитывать на то, что человек сохранит свою способность решать подавляющее большинство этих задач (а часто даже понимать их постановку) через несколько лет



после окончания школы. Все это вместе толкает учителя на бедность и ограниченность задач, решаемых на уроках, особенно в случаях сокращения часов на математику. Заслуживает внимания другая точка зрения, при которой ученикам (даже в слабом классе или в условиях нехватки часов) предлагают содержательную, интересную и развернутую математическую деятельность, не рассчитывая на возможность ее репродукции в дальнейшем. Приобретаемый при этом опыт может оказаться важнее (и дольше запомнится), чем натаскивание на выполнении простых операций. Разумеется, такой подход требует серьезной методической подготовки» [4, с.40].

Таблица 2

## Результаты анкетирования слушателей курсов повышения квалификации

Вопрос	До (%)	После (%)
Часто ли на уроках вы решаете задачи с экономическим содержанием а) Очень редко, не все из учебников б) Все из учебников в) Часто, не только из учебников	69 25 6	
Считаете ли вы обоснованным внедрение в курс математики задач с экономическим содержанием а) Да б) Нет, не вижу смысла, программа и так перегружена	50 50	95 5
Считаете ли вы целесообразным увеличить число задач с экономическим содержанием в курсе математики а) Да, желательно по всем темам б) Увеличить только по некоторым темам в) Нет, не вижу смысла	31 38 31	36 50 14
Есть ли необходимость в дополнительном дидактическом материале по задачам с экономическим содержанием а) Да б) Нет	63 37	95 5
Есть ли необходимость в дополнительном методическом материале по решению экономико-математических задач. а) Да б) Нет	75 25	95 5
Будете ли вы предлагать впредь на уроках математики задачи с экономическим содержанием а) Да, обязательно все задачи из учебника б) Да, обязательно по некоторым темам из учебника и других источников в) Да, обязательно по всем темам из учебника и других источников г) Только при наличии свободного времени д) Очень редко		23 36 14 27 0

По мнению слушателей курсов (отражено в анкетах), включение в курс математики задач с экономическим содержанием будет способствовать:

- воспитанию у учащихся бережного и экономного отношения к используемым ресурсам;
- осознанному пониманию роли экономических знаний в повседневной жизни и при выборе профессии;
- расширению представления учащихся об экономике и выработке у них активной жизненной позиции к происходящим экономическим процессам в обществе и государстве;
- повышению интереса к изучению математики и ее возможных приложений в экономике, в практической деятельности;

- формированию у учащихся способности применять математические знания для решения некоторых экономических задач уже в школе (определять цену продукта, рационально использовать сырье и оборудование, свободное и рабочее время, рассчитать величину заработной платы, определять приблизительно величину производительности труда, рентабельность производства и т. п.).

- получению учащимися сведений, необходимых для дальнейшего выбора профессии и сферы деятельности.

Предлагаемая автором статьи система экономико-математических задач складывается из трех последовательных циклов, на каждом из которых решается определенная задача, достигается промежуточная или конечная цель обучения.

**Первый цикл – начально–ознакомительный**, предназначен для учащихся 5-6 классов. Его цель – ознакомить учащихся с экономической азбукой, ввести элементарные экономические определения и понятия на примерах и с помощью игр посредством решения простейших экономико-математических задач.

**Второй цикл – формирующий**, предназначен для учащихся 7–9 классов. Его цель – постоянное развитие учащегося как субъекта экономической деятельности, усвоение им новых экономических понятий, постепенное расширение социального пространства учащихся, включение их в реальную экономическую жизнь посредством решения экономико-математических задач.

**Третий цикл – обобщающий (итоговый)**, предназначен для учащихся 10-12 классов. Его цель – разработка личных профессиональных планов, уточнение своего будущего социально-профессионального статуса, приобретение предпринимательской компетенции посредством решения экономико-математических задач.

Модель внедрения экономико-математических задач в курс математики может быть представлена в следующем виде (рис.1):



**Рис.1.** Модель внедрения экономико-математических задач в доуниверситетский курс математики.

#### **Первый цикл: начально–ознакомительный, 5-6 классы**

Главный акцент при подборе экономико-математических задач этого цикла сделан на усвоение учащимися элементарных экономических понятий. Содержание, структура, форма записи решений

некоторых задач этого цикла позволяют активизировать процесс изучения многих тем математики, формировать умение решать нестандартные задачи, повысить развивающий эффект обучения.

**Целью является** формирование у учащихся экономического мышления и нравственной позиции выбора.

При составлении системы экономико-математических задач этого цикла было учтено, что мышление учащихся этого возраста носит более конкретный характер, поэтому в задачах за основу берутся те экономические явления и экономические понятия, с которыми учащиеся не раз сталкивались в повседневной жизни.

**Экономико-математических задачи этого цикла нацелены на**

- сообщение элементарных сведений об экономике;
- пояснение экономических понятий и терминов, часто встречающихся в повседневной жизни;
- разъяснение некоторых экономических взаимосвязей, доступных в этом возрасте, складывающихся в окружении детей - в семье, в регионе, в стране, мотивов экономической деятельности взрослых, основных экономических законов и принципов;
- освоение элементарных практических навыков обычного потребителя;
- создание основы для дальнейшего расширения круга экономико-математических задач.

Основным элементом экономического воспитания в этом возрасте является формирование уважительного отношения к труду окружающих людей и его результатам.

Система экономико-математических задач этого цикла должна стать основой для дальнейшего внедрения экономико-математических задач в последующих циклах. Она предусматривает формирование первых представлений учащихся об экономических потребностях и возможностях их удовлетворения; ознакомление с наиболее часто употребляемыми экономическими терминами и понятиями; приобщение к экономности, бережливости, приобретение начальных экономических знаний и умений через включение в экономическую жизнь школы, семьи, ближайшего окружения.

При решении задач этого цикла учащиеся усваивают следующие базовые экономические понятия: доход, расход, бюджет, бюджет семьи, деньги, потребности, ресурсы, ограниченность, выбор, собственность, труд.

Например, при изучении натуральных, целых, рациональных чисел и действий с ними в 5-6 классах автор предлагает решать задачи на формирование потребностей, доходов, расходов семьи, школы, региона, составление их бюджетов, анализ. Задачи такого типа в небольшом объеме предложены в действующих учебниках. Некоторые находятся в одном параграфе 5-го класса «Денежные единицы». А задачи на формирование бюджета семьи предложены только в 12 классе, что, по мнению автора, неоправданно.

При рассмотрении ограниченности ресурсов учащиеся осознают невозможность удовлетворения всех потребностей человека и необходимость выбора при определении приоритетов и очередности. Развитию экономического мышления учащихся способствуют математические задачи на оптимизацию с вопросами "Что выгоднее?", "Хватит ли?" и др.

При решении задач с использованием понятий *расход, доход, бюджет, собственность* у учащихся формируется взгляд на труд окружающих людей как основной источник доходов семьи, предприятия, государства, формируется умение анализировать источники доходов и определять направления расходов. Важно показать учащимся, как они могут участвовать в увеличении доходов семьи и экономить имеющиеся ресурсы.

**Второй цикл: формирующий, 7–9 классы**

Система экономико-математических задач основана на принципах непрерывности и преемственности. Предусматривается постепенное расширение экономических знаний учащихся, включение их в реальную экономическую жизнь той или иной социальной общности (семья, школы, города, села) в пределах их дееспособности.

Реализация этих положений приводит к необходимости линейно – циклического построения системы экономико-математических задач.

**Целью является** формирование у учащихся экономического мышления, целостного представления об экономике, понимания сути экономических явлений.

Экономико-математические задачи этого цикла нацелены на формирование:

- *знаний* некоторых экономических законов, понятий, категорий;
- *понятий* о видах потребностей, факторов, влияющих на их формирование;
- *умений* делать выбор между «хочу» и «надо», отличать услугу от товара, приводить примеры из жизни, отстаивать собственную позицию, совершать операции обмена, выбирать верное решение из нескольких вариантов, видеть суть экономического явления, пользоваться основной формулой себестоимости, прибыли и цены (цена = себестоимость + прибыль).

В результате решения предлагаемых экономико-математических задач этого цикла учащиеся получают представление о следующих понятиях: потребности, потребитель, ограниченность ресурсов и возможностей, товар как продукт труда, зарплата как основной источник доходов семьи, виды зарплат, аренда как временное пользование чужой собственностью, производство как процесс создания товара, ресурсы природные, капитальные, трудовые.

В систему задач этого цикла входят задачи на:

- определение точного и приближенного периодов начисления сумм по вложенным вкладам и кредитам, определение первоначальных и итоговых сумм вкладов и депозитов;
- построение функций спроса, предложения, дохода, прибыли, выпуска, затрат, полезности;
- нахождение точки рыночного равновесия и его использования;
- составление уравнений спроса, предложения, дохода, прибыли, выпуска, затрат;
- составление и решение уравнений, систем уравнений, неравенств и систем неравенств с элементами финансовой математики;
- определение совокупных, постоянных и переменных издержек;
- графическое изображение законов спроса и предложения, влияние на спрос и предложение изменения их неценовых детерминант;
- определение и использование понятия эластичности;
- определение величины спроса, темпа инфляции, рентабельности производства;
- регулирование цен, регулирование валютного рынка, государственное регулирование рыночных цен, государственное регулирование рынка труда;
- установление выгодности рынка сбыта и перевозок;
- применение действительных чисел в задачах на обмен, торговлю товарами, оказание услуг.

Приведём некоторые из них.

*Пример 1.* Предприятие производит  $x \geq 0$  ед. продукции в месяц и реализует ее по цене

$$p = 25 - \frac{1}{30}x. \text{ Суммарные издержки производства составляют } K = \frac{1}{15}x^2 + 5x + 300.$$

- А) Построить график функции издержек.
- Б) Записать функцию дохода и построить ее график.
- В) Записать функцию прибыли и построить ее график.
- Г) Определить графически, при каком объеме производства прибыль предприятия будет наибольшей.

*Пример 2.* Цена продукции  $p = 4 - x$  зависит от спроса на количество товара  $x$ . Постоянные издержки составляют 10 ден.ед., а переменные затраты на единицу продукции 3 – ден.ед.

- А) Составить функцию прибыли.
- Б) Построить график функции прибыли, учитывая, что  $x \geq 0$ .

*Пример 3.* Первоначальная сумма  $P = 100$  ден.ед. вложена по годовой процентной ставке  $i = 5\%$  под простые проценты.

А) Построить график функции,  $S : R_+ \rightarrow R_+$   $S(t) = P \cdot \left(1 + \frac{i}{100}t\right)$ . Какую линию задает это уравнение?

Б) Вычислить наращенную сумму  $S(t) = P \cdot \left(1 + \frac{i}{100}t\right)$ , получаемую вкладчиком банка через два года.

- В) Определить графически, через сколько лет величина вклада увеличится вдвое.

Предлагаются также задачи на выведение формул простых, сложных процентов в общем виде, на различные изменения цен в общем виде. Это позволяет лучше понять алгебраические выражения и действия с ними, их преобразования.

**Третий цикл: обобщающий, 10-12 классы**

При построении модели экономико-математических задач для учащихся 10-12 классов следует исходить из того, что эти классы выпускные. Часть выпускников начнет самостоятельную трудовую жизнь, часть продолжат свое образование в колледжах и вузах.

**Целью является** формирование у учащихся умений построения математических моделей из различных сфер практической деятельности человека, уяснение сути математических понятий.

Система экономико-математических задач этого цикла направлена на формирование умений:

- применять некоторые экономические понятия в конкретных экономических ситуациях, устанавливать взаимосвязи между ними;
- рассчитывать некоторые экономические показатели, используя информацию о деятельности предпринимателя, фирмы, предприятия, и проводить соответствующий экономико-математический анализ;
- рассчитывать заработную плату работников в соответствии с существующими законами;
- составлять простейшие расчеты по проделанным работам с соответствующей оценкой стоимости;
- формировать собственную позицию по поводу экономических процессов на предприятии, фирме, экономической политики, проводимой государством.

В результате решения экономико-математических задач этого цикла у учащихся формируются основные понятия экономики - их совокупность, содержание и взаимосвязь: себестоимость продукции, производительность труда, рентабельность, кредит, национальный доход, производственные фонды, норма времени, норма выработки, расценка, тарифная ставка, спрос и предложение, заработная плата, трудовые ресурсы, прибыль, продукция, качество продукции, капиталовложения, амортизация, трудовой договор, предпринимательство, рынок, бюджет, цена, конкуренция, инвестиции, валюта, бизнес, налоги, инфляция, индексация, реклама.

В систему задач этого цикла входят задачи на:

- определение валового национального продукта, валового внутреннего продукта, темпа роста, темпа инфляции, анализ динамики экономических показателей;
- использование элементов теории множеств в примерах и задачах с экономическим содержанием;
- линейные, квадратичные, дробно-линейные, показательные, степенные и логарифмические функции в экономическом анализе;
- построение функции производственных возможностей и кривой производственных возможностей;
- проценты в экономике (простые и сложные), накопление, погашение кредитов, вычисление амортизационных отчислений;
- применение арифметической и геометрической прогрессий в финансовой математике;
- выведение формулы непрерывного начисления процентов, с использованием замечательного предела;
- определение производной функции как скорости роста или снижения себестоимости продукции, производительности труда;
- использование экономической интерпретации понятия производной;
- эластичность функции, исследование динамики предложения и спроса на товары относительно цен;
- определение размера капитальных вложений, занятости в производстве, запаса товара, амортизационных сумм, объема выпускаемой продукции, среднего расхода сырья, средней производительности труда;
- план выпуска продукции, межотраслевые связи производства, определение себестоимости продукции, размера капитальных вложений;
- обработка и представление экономических задач методами математической статистики.

**Выводы**

Экономико-математические задачи можно предлагать учащимся при изучении любой темы во всех классах. Решение на уроках тех или иных задач носит рекомендательный характер и в зависимости от целей, поставленных педагогом, выбирается в случае необходимости та или иная задача. Предлагаемая система задач хотя и носит иерархический и спиралеобразный характер, однако нерешение некоторых задач предыдущих тем не влияет на решение других задач. Т.е. нет необходимости решать все задачи системы.

Выбор экономического материала при разработке системы экономико-математических задач был обусловлен необходимостью практического применения в повседневной жизни полученных знаний и нацелен на

- осознание учащимися того, что успех разрешения многих проблем, возникающих в жизни, во многом зависит от грамотного проведения математических расчетов;

- повышение у учащихся уровня математического развития, совершенствование навыков решения прикладных задач с дальнейшим проведением экономико-математического анализа экономических явлений и их взаимосвязей;

- получение учащимися элементарных представлений об экономике и экономических процессах, независимо от дальнейшего выбора профессиональной и трудовой деятельности, возможности легко ориентироваться в потоке экономической информации.

**Библиография:**

1. ACHIRI, I., BOLBOCEANU, A., GUȚU, V., HADÎRCĂ, M. *Evaluarea standardelor educaționale*. Ghid metodologic. Chișinău, 2009.
2. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Litera, 2000.
3. VĂIDEANU, G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică, 1988.
4. БАШМАКОВ, М. И. Мы учим и учимся математике в нашем общем доме – Европе. /По материалам исследования обучения математике в европейских странах/. В: *Математика* (еженедельное приложение к газете «Первое сентября»). 2010, №14, с 37-40.
5. ГНЕДЕНКО, Б.В. *О математике*. Москва: Эдиториал, УРСС, 2000, 208 с.
6. ЗЕМЛЯНСКАЯ, Е. Экономическое образование в школьной программе. В: *Народное образование*. 2002, № 10, с 223-227.
7. КУЛАКОВА, В. От денег и процентов к себестоимости и прибыли. В: *Математика* (еженедельное приложение к газете «Первое сентября»). 2007, №20, с 9-11.
8. *Математика и естественные дисциплины*. Методологические гиды. Математика, V-IX классы. Авторы: РАЙЛЯНУ, А., АКИРИ, И., ПРОДАН, Н. Chișinău: Grupul Editorial Litera, 2000.
9. *Математика. Куррикулум для 10-12 кл.* Авторы: ЧАПА, В., АКИРИ, И. и др. Кишинэу, 2010. 60 с.
10. *Математика. Куррикулум для гимназического образования (V-IX классы)* Авторы: ЧАПА, В., АКИРИ, И. и др. Кишинэу, 2010, 41 с.
11. *Математика. Учебник. 5 класс*. АКИРИ, И., БРАЙКОВ, А., ШПУНЕНКО, О., УРСУ, Л. Chișinău: Prut Internațional, 2010.
12. *Математика. Учебник. 6 класс*. АКИРИ, И., БРАЙКОВ, А., ШПУНЕНКО, О. Chișinău: Prut Internațional, 2011.
13. *Математика. Учебник. 7 класс*. АКИРИ, И., БРАЙКОВ, А., ШПУНЕНКО, О. Chișinău: Cartdidact, 2012
14. *Математика. Учебник. 9 класс*. АКИРИ, И., БРАЙКОВ, А., ШПУНЕНКО, О. Chișinău: Prut Internațional, 2010.
15. *Математика. Учебник. 10 класс*. АКИРИ, И., ГАРИТ, В., ЕФРОС, П., ПРОДАН, Н. Chișinău: Prut Internațional, 2012.
16. *Математика. Учебник. 11 класс*. АКИРИ, И. и др. Chișinău: Prut Internațional, 2010.
17. *Математика. Учебник. 12 класс*. АКИРИ, И. и др. Chișinău: Prut Internațional, 2011.
18. *Математика. Учебник для 8 класса*. РАЙСКИЙ, В., РАЙСКИ, Т. Chișinău: Универсул, 2008.
19. *Математика. Методический гид для лицеев с русским языком обучения*. // ЧАПА, В., АКИРИ, И., ШПУНЕНКО, О. Chișinău: Cartier, 2010. 125 с.
20. МУЗЕНИТОВ, Ш. Задачи с экономическим содержанием на уроках математики. В: *Математика в школе*, 2011, №10, с.48-52.
21. СИМОНОВ, А. *Математические модели экономики*. Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. Тула, 2000. 17 с.

Prezentat la 21.05.2013

## ROLUL MODELELOR ÎN ORGANIZAREA ACTIVITĂȚII INDIVIDUALE A STUDENȚILOR

*Mitrofan CIOBAN, Antonina CIOBAN-PILEȚCAIA\*, Larisa SALI,*

*Universitatea de Stat din Tiraspol*

*\*Universitatea Nistreenă*

În articol sunt examinate unele aspecte privind rolul modelelor în procesul de organizare a activității individuale a studenților de la specialitățile matematice și psihopedagogice. Sunt formulate unele probleme de extrem și unele probleme generale. În particular, este examinată problema isoperimetrică.

**Cuvinte-cheie:** predare-învățare-evaluare, activitate individuală a studenților, modele, funcții, probleme matematice, problemă isoperimetrică, poliedru convex.

### THE ROLE OF MODELS IN THE ORGANIZATION OF STUDENTS' INDIVIDUAL WORK

In the present article we study some aspects of the role of models in the process of organization of individual work of students from mathematical and psycho-pedagogical specialties. Some extremes problems and some general problems are formulated. In particular, the isoperimetric problem is examined.

**Keywords:** teaching-learning-evaluation, students' individual activity, models, functions, mathematical problems, the isoperimetric problem, convex polyhedron.

*„Matematica actualmente s-a transformat  
în analiza intelectuală a tipurilor de modele”.*  
(*Alfred Whitehead*)

### Introducere

Scopul principal al educației este dezvoltarea personalității. Istoria demonstrează că țările industrial dezvoltate au obținut un nivel social-economic înalt datorită organizării eficiente a sistemului educațional și a cercetărilor științifice fundamentale și aplicative.

Educația ca fenomen social a apărut cu nașterea primelor comunități și civilizații umane în scopul transmiterii experienței de viață și a cunoștințelor acumulate. Cu dezvoltarea civilizațiilor s-au extins și scopurile educației, au fost create diverse instituții specializate. Până în secolul XV procesul educațional în general s-a bazat pe exerciții de memorare. Personalități marcante din secolul XV, adepți ai umanismului, precum Erasmus din Rotterdam, Laurentius Valla, Pier Paolo Vergerio, Bernardino da Siena, Thomas Morus, Francois Rabelais și mulți alții, criticau sistemul tradițional de educație. Ei propuneau o educație care să fie bazată pe stimularea curiozității celui care dorește să învețe și pe încrederea în capacitatea acestuia de a rezolva diferite probleme. Pedagogia Renașterii era centrată pe acumularea cunoștințelor enciclopedice și pe formarea spiritului umanist. Odată cu dezvoltarea industriei și agriculturii la nivel de ramuri principale ale economiei, educația devine o verigă importantă socială, culturală și economică. Expansiunea educației în secolele XIX-XX a fost legată de necesitățile dezvoltării economiei industriale, capitaliste. Aceasta reclama o forță de muncă profesionalizată, care să posede competențe și abilitații speciale, potrivite specificului proceselor industriale. Începând cu mijlocul secolului al XVIII-lea predarea științelor reale este asociată cu asigurarea bazei pentru realizarea obiectivelor economice și social-profesionale, însă fără a fi orientată spre perspectivele dezvoltării industriei moderne. Anii '60 ai secolului XX se caracterizează prin activitatea instituțiilor educaționale în condiții non-standard, mereu schimbătoare, datorate tehnologiilor pe care orice persoană socialmente activă trebuie să le cunoască cel puțin la nivel de utilizator. Aceste schimbări permanente impun modificări esențiale curriculare și ale tuturor componentelor procesului educațional: ale metodelor de predare-învățare-evaluare, conținuturilor, finalităților, rolului actorilor implicați în acest proces etc. Nu întâmplător la sfârșitul anilor '60 ai secolului trecut savantul american Philip Coombs în lucrarea *Criza mondială a educației* [17] determină existența unor decalaje funcționale între educație și alte sisteme sociale, care se exprimă prin:

- decalajul dintre oferta (prea mică) și cererea (prea mare) de educație de calitate;
- decalajul dintre calitatea resurselor umane oferite de educație și necesitățile sociale;
- inadaptarea programelor de învățământ și a metodelor la cerințele societății;

– inerția structurilor organizatorice ale sistemelor de învățământ în raport cu dinamica societății contemporane.

Cercetările ulterioare au scos în evidență și alte deficiențe majore ale educației. Dezvoltarea accelerată a științei și tehnicii și creșterea exponențială a informației exclude centrarea educației contemporane pe formarea spiritului enciclopedic.

Prin definiție și misiune, educația este orientată spre elev și student. Conform principiilor educaționale ale secolului al XXI-lea, educația contemporană este centrată pe elev. Evoluția actuală și viitoare a educației și învățământului va fi din ce în ce mai marcată de dezvoltarea accelerată și extinderea noilor tehnologii informaționale care afectează natura muncii și determină efectuarea anumitor tipuri de muncă umană de către automate. Prin urmare, în educația contemporană:

– rolul științelor naturii ar trebui asociat cu cultura științifică, ca parte a culturii generale, indispensabilă oricărui om și oricărei profesii;

– scopul urmărit, ca obiectiv general al învățământului secundar, ar trebui asociat cu formarea nu doar a unui savant desăvârșit, ci și a unei rațiuni complete;

– gândirea liberă a elevului, formarea spiritului umanist și înțelegerea bogăției infinite a realității să fie obiective majore ale învățământului;

– centrarea pe subiectul care învață, dezvoltarea la elevi și studenți a imaginației, a capacității de previziune, a spiritului creativ non-standard și axarea pe valori concrete să penetreze procesul și conținuturile educaționale;

– modificările curriculare să fie racordate la specificul proceselor muncii industriale și la tendințele dezvoltării tehnologiilor moderne.

Din aceste puncte de vedere, este importantă poziția și implicarea profesorului la toate etapele procesului instructiv-educativ. În alegerea conținuturilor de învățare criteriul de bază va fi însemnătatea temei pentru formarea culturii și a bazelor pregătirii profesionale la studenți. Abordarea concentrică plasează spre centru conținuturile standard și la periferii temele și compartimentele mai puțin importante. Standardele la diverse discipline nu vor fi tratate la fel din punct de vedere conceptual. Însă, la fiecare disciplină se va examina un standard al rezultatelor învățării și un standard al predării.

Pedagogul ceh Jan Amos Comenius (1592-1670), prin opera sa *Didactica Magna* (1657), este considerat „întemeietorul didacticii și al capitolelor aferente” [5, p. 130]. Definind didactica drept artă de a învăța pe alții bine, Comenius a arătat că a învăța pe altul înseamnă a ști ceva și a face și pe altul să învețe să știe repede, plăcut, temeinic. Mijloacele pe care le propunea erau exemplele, regulile, aplicațiile generale sau speciale, care țin cont de natura obiectelor și a temelor de învățat, precum și de scopuri. Precursorul educației moderne menționa: „Didactica noastră are drept prora și pupă: să cerceteze și să găsească un mod prin care învățătorii, cu mai puțină osteneală, să învețe mai mult pe elevi...” [7, p.13].

Diverse metode de învățământ sunt descrise în sursele bibliografice [1,6,11,12,19]. Temele abordate în secțiunile 1 și 2 ale acestui articol sunt aplicabile în activitatea cu studenții, iar ideile abordate în secțiunile 3-6 pot fi propuse elevilor de liceu și studenților primilor ani de studiu în calitate de proiecte de investigație. În secțiunea a 7-a sunt propuse materiale pentru organizarea activității independente la geometria analitică. Similar pot fi structurate sisteme de probleme și la alte compartimente ale matematicii.

### 1. Rolul metodelor bazate pe experiența de simulare

Pentru nivelurile preșcolar și al claselor primare cea mai dificilă problemă a didacticii matematicii este formarea conceptelor matematice de bază. Lucrările practice și de laborator sunt forme importante de organizare a procesului de pregătire a viitorilor educatori și învățători pentru formarea reprezentărilor matematice la preșcolari și la elevii claselor primare. Ele sunt orientate spre confirmarea experimentală a tezelor teoretice și spre formarea abilităților practice de lucru cu copiii. În majoritatea cazurilor, lucrările de laborator conțin sarcini cu caracter investigațional destinate activității experimentale de cercetare și studierii literaturii științifice suplimentare. Înainte de executarea lucrării practice sau de laborator studentul ia cunoștință de scopul și sarcinile formulate pentru a selecta corect materialul teoretic necesar. Forma desfășurării lucrărilor de laborator depinde de numărul de studenți în grupă, de conținuturile abordate, de volumul lor etc. Una dintre formele eficiente de organizare a lucrărilor practice și de laborator este repartizarea în grupuri de cercetare. Grupa academică poate fi divizată în 2-4 grupe mai mici, care se pregătesc separat și în cadrul lucrării de laborator se lansează în dezbateri, discuții, analizând ulterior care sunt cele mai bune concluzii și experiențe valorificabile.



Expunem în continuare un exemplu de organizare a lucrării de laborator la tema **Particularitățile de formare la copii a reprezentărilor despre relații binare și proprietățile lor.**

Executarea lucrării de laborator trebuie să succedă unei activități de verificare a cunoștințelor teoretice la temă pe următoarele subiecte:

1. Rolul comparației în studierea relațiilor și a proprietăților lor. Particularitățile de formare la copii a priceperilor de a compara obiecte.

2. Importanța ordonării în serie a obiectelor la studierea relațiilor și a proprietăților lor. Particularitățile de formare la copii a priceperilor și deprinderilor necesare pentru a ordona mulțimi de obiecte.

3. Clasificarea ca mod de studiere a relațiilor și a proprietăților lor. Particularitățile de formare la copii a priceperilor și deprinderilor necesare pentru a clasifica obiectele unei mulțimi.

Pentru lucrarea de laborator fiecare grupă pregătește seturi de figuri geometrice diferite: triunghiuri, pătrate, dreptunghiuri, cercuri de diferită mărime, culoare (câte 5 de fiecare tip). Aceste figuri vor fi utilizate în cadrul activității de laborator pentru a soluționa un șir de probleme.

4. Fiecare grup va elabora 3-4 exerciții-jocuri pentru copiii preșcolari de diferită vârstă și va trebui să argumenteze cum au fost aleși destinatarii. Grupul se va pregăti pentru demonstrarea practică a acestor jocuri tuturor colegilor.

5. Fiecare grup va elabora câte 2 exerciții care demonstrează cum se realizează clasificarea după proprietăți compatibile și proprietăți incompatibile.

6. Se solicită ca studenții să ordoneze următoarele exemple de clasificare a figurilor din punctul de vedere al creșterii gradului de dificultate:

- Separați figurile astfel încât împreună ele să fie asemenea.
- În cutia mare puneți figurile mari, iar în cea mică figurile mici.
- Distribuți fundițe păpușilor, astfel încât culorile fundițelor să corespundă culorilor rochițelor păpușilor.

7. Să elaboreze scenariile ale unor jocuri didactice pentru aplicarea clasificării după două criterii compatibile: denumirea jocului; scopul; materialele necesare; algoritmul de executare a etapelor jocului. Să pregătească materialele necesare și să fie gata să demonstreze întregii grupe cum se desfășoară jocul.

Unul dintre mijloacele de bază de formare a competențelor matematice este rezolvarea de probleme. Problemele au roluri multiple în procesul educațional încă din clasele primare, dar vom menționa importanța lor în asimilarea de către elevi a cunoștințelor teoretice și familiarizarea lor cu tipurile de activități aferente rezolvării unor tipuri de probleme. Realizarea acestui scop este posibilă, dacă profesorul (învățătorul) va propune spre examinare și rezolvare sisteme de probleme care acoperă tot spectrul de caracteristici ale algoritmilor și regulilor de operare, ale noțiunilor, definițiilor, axiomelor, teoremelor studiate. Cerințe față de sistemele de probleme pentru fiecare dintre aceste activități le putem găsi în [18, p.69-70]. Un sistem de probleme bine structurat utilizat în procesul de predare va reflecta în mare parte conținutul probei de evaluare formativă la tema studiată. Vom accentua necesitatea antrenării studenților de la specialitățile respective în procesul de compunere a acestor sisteme de probleme în cadrul lucrărilor practice și de laborator. Expunem în continuare un exemplu de lucrare practică la tema **Problemele matematice. Clasificarea problemelor matematice. Metode de rezolvare a problemelor aritmetice în clasele primare.**

Executării lucrării de laborator îi vor precede activități de pregătire:

1. Vor fi evaluate cunoștințele studenților cu privire la:

• Criteriile de clasificare a problemelor matematice; procedeele de explorare în procesul de rezolvare a problemelor; algoritmi de rezolvare a problemelor standard și non-standard.

• Metodologia de rezolvare a problemelor de aritmetică studiate în clasele primare și specificul activității de însușire de către elevi a metodelor de rezolvare: metoda grafică (figurativă); metoda comparației; metoda falsei ipoteze; metoda mersului invers; metoda înlocuirii; metoda reducerii la unitate; metoda rapoartelor și proporțiilor; metoda regulii de trei simplă; metoda regulilor amestecurilor.

• Alcătuirea schemelor conținutului diverselor tipuri de probleme; cerințe față de rezolvarea problemelor prin diferite metode.

2. Studenții vor fi repartizați în grupuri mai mici și fiecare grup va primi sarcini de a selecta probleme și a le ordona în sisteme structurate în așa mod, încât să asigure formarea unei noțiuni, însușirea de către elevi a definiției noțiunii, conștientizarea proprietăților noțiunii studiate.

3. Studenții vor examina independent posibilitatea de a compune probleme care se rezolvă prin metodele enumerate mai sus aferente noțiunii studiate și se vor pregăti pentru a prezenta setul de probleme alcătuit

împreună cu argumentările de rigoare privind imposibilitatea de a compune probleme respective pentru utilizarea celorlalte metode.

## 2. Rolul modelării problemelor compuse

Modelul este sau o materializare a unei activități mintale, sau o idealizare a unei activități, a unui fenomen natural sau social. O problemă concretă reprezintă un model al unor situații concrete sau posibile. Orice problemă conține datele inițiale, care se consideră cunoscute, și scopul final. Rezolvarea problemei constă în stabilirea unui lanț bine ordonat de relații concrete dintre datele inițiale și elementele finale necunoscute. Acest lanț de relații formează metoda sau algoritmul de rezolvare a problemei. Problema poate fi rezolvată prin mai multe metode. A rezolva problema înseamnă a crea o metodă de rezolvare a ei. Producerea unui lanț de relații dintre anumite elemente este o materializare a activităților mintale. Capacitatea de a explora datele inițiale și de a valorifica oportunitățile pentru rezolvarea problemei este un produs al procesului educațional, al deprinderilor și cunoștințelor acumulate. Momente și diverse situații în procesul rezolvării problemelor matematice au fost descrise de G.Polya în [13-15].

Papirusul Rhind, scris cu aproximativ 5 mii de ani în urmă, papirusul din Moscova, papirusurile egiptene și tablele babilonene străvechi demonstrează convingător că matematica mereu propunea metode efective de rezolvare a problemelor cotidiene ale timpurilor respective. Lipsa limbajului matematic nu permitea descrierea metodelor de rezolvare la forma generală: fiecare problemă concretă descria un caz particular, dar se subînțelegea că cuprinde toate cazurile posibile de acest tip. Însă, analogia a fost și este un procedeu eficient și frecvent prezent în știință, tehnică, artă etc. Analogia și cunoștințele acumulate dezvoltă intuiția care, împreună cu inspirația, dau naștere iluminării – moment culminator al apariției soluției.

Limbajul matematic, dezvoltat în secolele XV-XVII, a permis formularea și fundamentarea legăturilor matematice la cele mai generale forme. Orice problemă concretă conține în sine modelul unor situații generale. Din această cauză, problemele concrete rezolvate trebuie să conțină ideile și etapele cazului general.

Activitatea de rezolvare a problemelor compuse și la care datele inițiale pot fi schimbate urmărește să trezească motivația învățării, să dezvolte raționamentul logic și modalități de abordare a problemelor, să creeze noi căi de rezolvare, să fie conștientizate mai profund relațiile matematice și să fie depășite unele blocaje în găsirea soluțiilor.

Acest principiu este în corelație directă cu metoda problematizării, metoda descoperirii și cu metoda învățării prin acțiune. Complexitatea problemelor este în corelație cu dezvoltarea gândirii, imaginației, cu atractivitatea pentru aplicații. În particular, problemele compuse și problemele generale:

- contribuie la formarea structurilor intelectuale logice;
  - formează capacitatea de a investiga valoarea de adevăr a enunțurilor matematice;
- îl motivează pe elev (student):
- să construiască modele plecând de la probleme și reciproc;
  - să manifeste perseverență și gândire creativă;
  - să cunoască aplicațiile teoriei în practică.

Modelarea este o formă puternică de învățare umană. Pentru ca modelarea să aibă succes, profesorii trebuie:

- să formeze capacități de a rezolva diferite probleme;
- să dezvolte la elevi (studenți) imaginația, forța de gândire în viitor și capacitatea de a vedea în particular tendința generală.

Metoda modelării stimulează curiozitatea și dezvoltă motivația învățării. În acest aspect sunt binevenite problemele cu conținut de optimizare.

## 3. Funcții și modele

Problema de programare matematică este o problemă de maximizare (sau minimizare) a unor funcții de mai multe variabile, numite **funcții obiectiv** (sau **funcții scop**, sau **funcții de eficiență**), ale căror variabile satisfac un sistem de restricții exprimat prin egalități și inegalități. Modelul unei probleme de programare matematică constă în determinarea valorilor maxime ale funcțiilor

$$y_i = f_i(x_1, x_2, \dots, x_n), \quad i \in \{1, 2, \dots, k\},$$

în condițiile  $g_j(x_1, x_2, \dots, x_n) \omega_j 0, \omega_j \in \{\leq, \geq, =\}, j \in \{1, 2, \dots, m\}$ .

**Notă.** Simbolul  $\omega_j$  pentru fiecare  $j$  este o relație de ordine bine determinată. Prin urmare, expresia  $g_j(x_1, x_2, \dots, x_n) \omega_j 0$  are una dintre formele:  $g_j(x_1, x_2, \dots, x_n) \leq 0, g_j(x_1, x_2, \dots, x_n) \geq 0, g_j(x_1, x_2, \dots, x_n) = 0$ .

Prezentăm câteva exemple concrete.

1. Pentru funcția  $y = ax^2 + bx + c$  în cazul  $a < 0$  (respectiv,  $a > 0$ ) valoarea maximă (respectiv, valoarea minimă) se determină pentru  $x = -b/2a$ . Acest fapt se exploatează cu succes la rezolvarea multor probleme de extrem.

2. Prezentul depinde de trecut. Prin urmare, trecutul influențează viitorul. Starea atmosferică (timpul)  $T$  depinde de valorile  $X_1, X_2, \dots, X_n$  ale anumitor parametri. Prin urmare,  $T = F(X_1, X_2, \dots, X_n)$ . Funcția  $T$  este foarte complicată și se studiază prin diverse metode numerice. Din această cauză, prognoza meteo exactă este dificilă. Diverse modele cauzale sunt descrise în [7].

3. Teoria funcțiilor continue găsește aplicații profunde și diverse în geometrie.

4. Ariile sunt determinate pentru figuri plane cvadribile, în particular – pentru figuri poligonale (care se descompun în sume de triunghiuri).

Fie  $l$  o dreaptă și  $F$  o figură situate în planul dat. Dreapta  $l$  descompune acest plan în două semiplane. Intersecțiile acestor semiplane cu figura  $F$  se vor nota cu  $F+(l)$  și  $F-(l)$ . Vom spune că dreapta  $l$  descompune figura  $F$  în părți egale, dacă sunt egale ariile figurilor  $F+(l)$  și  $F-(l)$ . Tot în așa mod două drepte concurente  $l, h$  vor descompune figura  $F$  în patru părți.

**Teorema 3.1.** Fie  $h$  o dreaptă și  $F$  o figură cvadribilă mărginită. Atunci există o dreaptă  $l$  paralelă la dreapta dată  $h$  care descompune figura  $F$  în părți egale.

**Demonstrație.** Fixăm în plan un sistem de coordonate cartezian, pentru care axa ordonatelor  $Oy$  coincide cu dreapta dată  $h$ , iar figura  $F$  este situată în pătratul  $ABCD$ , pentru care  $A = O(0,0)$  și  $C(a,a)$  sunt vârfuri opuse. Fie  $l(x)$  dreapta ce trece prin punctul  $M(x,0)$  paralel la axa ordonatelor. Notăm cu  $F^+(x)$  partea din dreapta a figurii  $F$  față de dreapta  $l(x)$ . Fie  $f(x)$  aria figurii  $F^+(x)$  și  $q$  aria figurii  $F$ . Funcția  $f(x)$  satisface următoarele proprietăți:

- funcția  $f(x)$  este monoton nedescrescătoare:  $f(u) \leq f(v)$  pentru  $u < v$ ;
- $f(x) = 0$  pentru  $x \leq 0$ ;
- $f(x) = q$  pentru  $x \geq a$ ;
- funcția  $f(x)$  este continuă.

Conform teoremei Bolzano-Cauchy despre valori intermediare, există o valoare  $x = c$  pentru care  $f(c) = q/2$ .

*Teorema este demonstrată.*

Cu ajutorul funcțiilor de două variabile în mod similar figura poligonală  $F$  poate fi divizată cu două drepte reciproc perpendiculare în patru părți cu arii egale.

**Notă:** Dacă figura este un poligon, atunci dreapta  $l$  din Teorema 3.1. este unică. Pentru suma a două poligoane care nu se intersectează această dreaptă poate să nu fie unică. Dacă aceasta dreaptă nu este unică, atunci există o infinitate de asemenea drepte. Diverse variante de poziționare a drepte și figurii sunt prezentate în figurile 1-3.

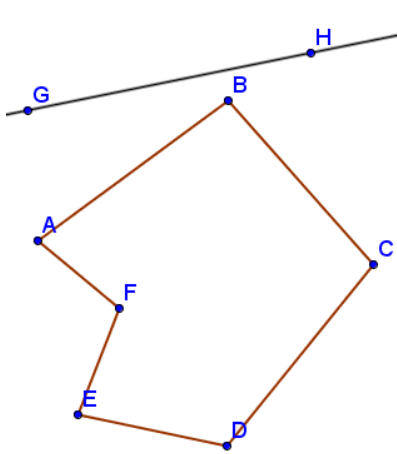


Fig.1.

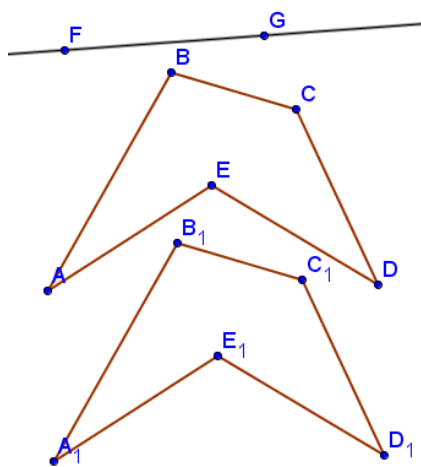


Fig.2.

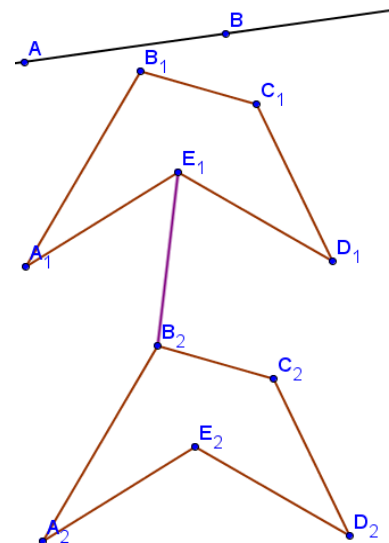


Fig.3.

#### 4. Problema isoperimetrică

Examinăm numai figuri plane. Pentru linii frânte se determină lungimea. Curbele plane pot fi „aproximate” cu linii frânte. Supremul lungimilor liniilor frânte înscrise în curba dată  $\xi$  se numește lungimea curbei și se va nota cu  $l(\xi)$ . Calculul limitelor poate fi efectuat cu ajutorul metodei epuizării (în latină – *methodus exhaustionibus*).

Figura mărginită de o linie frântă închisă simplă se numește *poligon simplu* sau *poligon*. Poligonul compus este mărginit de un număr finit de linii frânte închise fără puncte comune. Mai general, se pot considera suprafețe poligonale definite ca reuniuni finite de poligoane simple.

Figura  $F$  se numește convexă, dacă ea conține segmentele cu extremități ce aparțin figurii  $F$ . Orice poligon convex este un poligon simplu. Suprafața poligonală se descompune într-un număr finit de triunghiuri care, luate câte două, au părți interioare disjuncte. În particular, printr-o inducție finită după numărul laturilor  $n$  se demonstrează că un poligon convex cu  $n$  laturi se descompune în  $n-2$  triunghiuri. În consecință, dacă poligonul cu  $n$  laturi este descompus în o sumă din  $k$  triunghiuri, atunci  $k \geq n-2$ .

Există diverse lucrări în care la nivel elementar se prezintă lungimea curbelor și aria figurilor. Multe din acestea sunt accesibile și elevilor [3,4,9,10].

Fixăm un segment  $e$  ca unitate de măsură a lungimilor segmentelor. Vom spune că  $e$  este unitatea de măsură liniară. Numim unitate de măsură a ariilor un pătrat  $P_0$  de latură  $e$ . Se spune că este dată o măsură a ariilor poligoanelor cu unitatea de măsură liniară  $e$ , dacă pentru orice poligon  $P$  este definit un număr pozitiv  $S(P)$  cu proprietățile:

- 1) Dacă poligoanele  $P$  și  $Q$  sunt congruente, atunci  $S(P) = S(Q)$ .
- 2) Dacă poligonul  $P$  este suma poligoanelor  $P_1, P_2, \dots, P_n$ , cu interioare disjuncte, atunci  $S(P) = S(P_1) + S(P_2) + \dots + S(P_n)$ .
- 3)  $S(P_0) = 1$ .

Funcția  $S(P)$  se numește *funcție arie*. Dacă unitatea de măsură  $P_0$  este fixată, atunci există o singură funcție arie [4]. Metoda epuizării permite să definim aria pentru figuri cvadribile [3]. Figura  $F$  poate fi numită figură cvadribilă, dacă pentru orice  $\delta > 0$  există două poligoane  $P$  și  $Q$  astfel încât  $P \subseteq F \subseteq Q$  și  $S(Q) - S(P) < \delta$ .

Dacă segmentul  $e$  este unitatea liniară dată, atunci acest segment va fi și unitate de măsură și a lungimilor, și a ariilor, și a volumelor. Cu alte cuvinte, lungimea, aria și volumul se vor măsura cu una și aceeași unitate de măsură liniară.

**Problema 4.1.** Fie  $a, b, c, d$  lungimile laturilor unui patrulater. Arătați că dintre toate patrulateralele cu laturile de aceste lungimi cel care are aria maximă este patrulaterul inscriptibil.

Fie  $K$  o clasă de figuri geometrice. Admitem că orice figură  $F$  din  $K$  este determinată de parametrii  $q_1, q_2, \dots, q_m$ . Admitem că  $f(F)$  este o funcție. O problemă de maximizare sau minimizare a funcției  $f$  cu anumite condiții asupra variabilelor  $q_1, q_2, \dots, q_m$  se numește *problemă extremală geometrică*.

Sunt cunoscute diverse probleme extreme geometrice.

**Problema 4.2.** Fie  $K_p$  clasa tuturor figurilor geometrice plane mărginite de curbe de lungimea  $2p$ . Cu  $K_{np}$  notăm totalitatea figurilor din  $K_p$  care formează poligoane cu  $n$  laturi. Determinați în aceste clase figuri cu aria maximală.

Această problemă se numește *problemă isoperimetrică* și a apărut în anticitate. În poemul lui Publius Vergilius Maro este descrisă legenda problemei isoperimetrică a reginei Didona [5].

Soluție pentru clasa  $K_p$  este cercul, iar pentru clasa  $K_{np}$  este un poligon regulat. Una dintre primele demonstrații a fost propusă încă în antichitate de Zenodorus [5]. Rezolvarea ei pentru clasa  $K_{np}$  este elementară și se reduce la examinarea unor relații în triunghi.

**Problema 4.3.** Fie  $T_{ap}$  clasa triunghiurilor cu baza  $a$  și perimetrul  $2p$ . Demonstrați că triunghiul isoscel din  $T_{ap}$  este figura cu aria maximală în această clasă.

**Rezolvare.** Admitem că baza  $a = 2m = BC$  a triunghiului  $ABC$  este situată pe axa  $Ox$ , originea  $O$  este mijlocul bazei și vârful  $A$  are coordonatele  $(x, h)$ ,  $h > 0$ . Notăm  $q = b + c = 2p - a$ . Fixăm mărimea  $h > 0$  a înălțimii triunghiului  $ABC$ . Admitem că  $x \geq 0$ ,  $B(-m, 0)$  și  $C(m, 0)$ . Atunci  $b = \sqrt{h^2 + (m - x)^2}$  și  $c = \sqrt{h^2 + (m + x)^2}$ .

Pentru  $x=0$  obținem  $b=c=\sqrt{h^2 + m^2}$ . Examinăm funcția  $f(x) = \sqrt{h^2 + (m + x)^2} + \sqrt{h^2 + (m - x)^2}$ . Funcția  $f(x)$  este nenegativă și atinge valoarea minimă pentru  $x=0$ . Pentru  $x = 0$  triunghiul este isoscel. Acest fapt rezolvă problema 4.3.

**Problema 4.4.** Fie  $T_p$  clasa triunghiurilor cu perimetrul  $2p$ , adică  $2p = a+b+c$ . Demonstrați că triunghiul echilateral din clasa  $T_p$  este figura cu aria maximală în această clasă.

**Rezolvare.** Afirmația din problemă este o consecință a problemei precedente. Să prezentăm o soluție elementară, folosind inegalitățile de tip Cauchy.

1. Fie  $x, y, u, v$  mărimi nenegative. Atunci  $x+y \geq 2\sqrt{xy}$  și  $x+y+u+v \geq 4\sqrt[4]{xyuv}$ . Deci,  $\frac{x+y+z}{3} =$

$$\frac{x+y+z + \frac{x+y+z}{3}}{4} \geq \sqrt[4]{xyz \frac{x+y+z}{3}} \quad \text{și, prin urmare, } \frac{x+y+z}{3} \geq \sqrt[3]{xyz}.$$

Cauchy.

2. Conform formulei lui Heron, aria triunghiului  $S = \sqrt{p(p-a)(p-b)(p-c)}$ . Din inegalitatea lui Cauchy obținem  $p = (p-a) + (p-b) + (a+b-p) \geq 3\sqrt[3]{(p-a)(p-b)(a+b-p)}$ . Deci,  $p^3 \geq 27(p-a)(p-b)(a+b-p)$ .

Prin urmare,  $S = \sqrt{p(p-a)(p-b)(p-c)} = \sqrt{p(p-a)(p-b)(a+b-p)} \leq \sqrt{p \frac{p^3}{27}} = \frac{p^2}{9} \sqrt{3}$ . Pentru

$a=b=c$  vom avea egalitatea  $S = \frac{p^2}{9} \cdot \sqrt{3}$ . Prin urmare, orice triunghi echilateral este soluție a problemei.

**Problema 4.5.** Fie  $D_p$  clasa paralelogramelor cu semiperimetrul  $p$ , adică  $p = a+b$ . În clasa  $D_p$  determinați figurile cu aria maximală.

**Rezolvare.** Se știe că  $S = ab \sin \alpha$ , unde  $\alpha$  este unghiul dintre laturile megieșe ale paralelogramului. Dacă paralelogramul va fi o soluție a problemei, atunci unghiul  $\alpha$  va fi drept și  $S = ab = a(p-a) = -a^2 + ap$ . Valoarea maximală se obține pentru  $a = b$ . Prin urmare, pătratul este soluție a problemei.

**Rezolvarea Problemei 4.2 pentru clasa  $K_{np}$ .** Fie  $F$  o figură din clasa  $K_{np}$ . Notăm cu  $A_1, A_2, \dots, A_n$  vârfurile poligonului  $F$ .

În primul rând, observăm că orice unghi interior este ascuțit. În caz contrar, ușor se construiește un poligon  $P$  din  $K_{np}$  de o arie mai mare.

Din Problema 4.3 obținem că laturile poligonului  $F$  sunt egale, dacă  $F$  este o soluție.

Dacă  $F$  este o soluție, atunci prin orice vârf trece o unică axă de simetrie. Prin urmare, toate unghiurile interioare sunt egale și  $F$  este un poligon regulat.

Din soluția Problemei 4.2 pentru clasa  $K_{np}$  grecii antici au conchis că cercul este soluție a Problemei 4.2 pentru clasa  $K_p$ . Cu acest scop Zenodorus demonstrează:

**Teorema 4.1.** Cercul are o arie mai mare decât orice poligon cu același perimetru.

Menționăm următoarea teoremă.

**Teorema 4.2.** Fie  $a, b, c, d$  lungimile laturilor patrulaterului  $ABCD$  și  $2p = a+b+c+d$ . Următoarele afirmații sunt echivalente:

1. Aria  $S(ABCD) = \sqrt{(p-a)(p-b)(p-c)(p-d)}$ .

2. Patrulaterul  $ABCD$  este inscriptibil.

Teorema 4.2 a fost demonstrată de Brahmagupta, matematician și astronom indian al secolului al VII-lea. Principala lucrare a lui Brahmagupta, *Brahmasphuta-siddhanta* (Deschiderea Universului), scrisă în anul 628, conține câteva idei remarcabile, incluzând rolul matematic al lui zero, reguli de folosire a numerelor negative și pozitive, o metodă pentru calcularea rădăcinilor pătrate, metode de rezolvare a ecuațiilor liniare și a unor pătrate, reguli de calcul pentru sumele seriilor. Dacă considerăm  $A = D$  și  $d = 0$ , atunci din formula lui Brahmagupta obținem formula lui Heron despre aria triunghiului.

## 5. Relații în triunghi

Prezintă interes următoarele probleme.

**Problema 5.1.** Fie  $R$  raza cercului circumscris și  $r$  raza cercului înscris în triunghiul cu aria  $S$ .

5.1.1. Dacă mărimea  $R$  este fixată, determinați condiția pentru care mărimea  $r$  este maximală. (Răspuns:  $r_{max} = R/2$ , triunghiul este echilateral).

5.1.2. Dacă mărimea  $r$  este fixată, determinați condiția pentru care mărimea  $R$  este minimală. (Răspuns:  $R_{\min} = 2r$ , triunghiul este echilateral).

5.1.3. Dacă mărimea  $R$  este fixată, determinați condiția pentru care mărimea  $S$  este maximală. (Răspuns:  $4S_{\max} = 3\sqrt{3} R^2$ , triunghiul este echilateral).

**Indicație.** De aplicat formula lui Euler  $d^2 = R(R-r)$ , unde  $d$  este distanța dintre centrele cercurilor înscrise și circumscrise la triunghiul dat.

**Problema 5.2.** În ce condiții există un triunghi  $ABC$  în care înălțimile se raportează ca  $m:n:q$ ?

**Rezolvare.** Vom avea  $h_a:h_b:h_c = S/a:S/b:S/c = 1/a:1/b:1/c$ . Un așa triunghi există dacă și numai dacă există un triunghi cu laturile  $1/m, 1/n, 1/q$ .

## 6. Relații în poliedre convexe

Fie  $P$  un poliedru convex. Notăm cu  $f$  numărul fețelor, cu  $m$  numărul muchiilor, cu  $v$  numărul vârfurilor, cu  $f_3, f_4, f_5, \dots$  numărul fețelor cu 3, 4, 5, ... muchii respectiv, cu  $v_3, v_4, v_5, \dots$  numărul vârfurilor din care pleacă 3, 4, 5, ... muchii respectiv.

Poliedrul  $P$  se numește topologic regulat, dacă este convex, toate fețele au același număr de muchii și din fiecare vârf pleacă același număr de muchii (fețe).

Poliedrul  $P$  se numește regulat, dacă  $P$  este topologic regulat și toate fețele sunt poligoane regulate.

În poliedrul regulat  $P$  toate unghiurile diedre sunt congruente și toate unghiurile poliedre de la vârfuri sunt congruente. Poliedrele regulate se numesc *figurile lui Platon*, care a stabilit că există numai cinci poliedre regulate: tetraedrul cu 4 fețe, hexaedrul cu 6 fețe, octaedrul cu 8 fețe, dodecaedrul cu 12 fețe și icosaedrul cu 20 fețe.

**Problema 6.1.** Demonstrați că au loc inegalitățile:

$$6.1.1. 2m = 3f_3 + 4f_4 + 5f_5 + \dots$$

$$6.1.2. 2m = 3v_3 + 4v_4 + 5v_5 + \dots$$

$$6.1.3. m + 6 \leq 3f \leq 2m.$$

$$6.1.4. m + 6 \leq 3v \leq 2m.$$

6.1.5. În poliedrul regulat cu  $f$  fețe cu  $p$  muchii și  $q$  muchii ce pleacă dintr-un vârf vom avea  $pf = 2m$  și  $qv = 2m$ .

6.1.6.  $f + v - m = 2$  (Teorema lui Euler).

**Rezolvare.** Pentru a demonstra afirmațiile 6.1.1-6.1.5, este suficient să observăm că:

A. Fiecare muchie aparține numai la două fețe.

B. Fiecare muchie conține două vârfuri.

C. Orice poliedru regulat este convex.

Pentru a demonstra afirmația 6.1.6, vom cerceta descompuneri speciale ale poligoanelor.

Fie  $\Pi$  un poligon convex. Se numește *hartă* pe poligonul  $\Pi$  o totalitate  $T$  de poligoane  $C_1, C_2, \dots, C_n$  cu proprietățile:

–  $\Pi$  este sumă a poligoanelor  $C_1, C_2, \dots, C_n$ ;

– două poligoane diferite  $C_i, C_j$  sau nu se intersectează, sau au numai un vârf comun, sau au un număr finit de laturi comune.

Pentru orice hartă  $T$  a poligonului  $\Pi$  numărul  $e(T) = s + v - l$ , unde  $s$  este numărul de poligoane,  $v$  este numărul de vârfuri și  $l$  este numărul de laturi ale poligoanelor din  $T$ , se numește *numărul lui Euler al hărții*.

Să examinăm două modificări ale hărților.

**Modificarea 1.** Fixăm o latură  $b$  a hărții  $T$ . În interiorul laturii  $b$  fixăm un punct  $B$ .

Punctul  $B$  împarte latura  $b$  în două segmente  $b_1, b_2$ . Dacă la vârfurile din  $T$  adăugăm și  $B$  ca un vârf nou, iar latura  $b$  se înlocuiește cu  $b_1$  și  $b_2$ , atunci obținem o hartă nouă  $T'$ . Vom avea  $e(T') = e(T)$ .

**Modificarea 2.** Fixăm două vârfuri diferite  $V, W$  ale unui poligon  $C$  al hărții  $T$ .

Poligonul  $C$  se descompune în două poligoane și frânta  $\delta$  este partea comună a lor. În rezultat obținem o hartă nouă  $T'$ . Vom avea  $e(T') = e(T)$ .

D.  $e(T) = 1$  pentru orice hartă  $T$  a poligonului  $\Pi$ .

Cea mai simplă hartă  $T_0$  a poligonului  $\Pi$  este formată din unicul poligon  $\Pi$ . Pentru această hartă afirmația D este adevărată. Fie  $T_1, T_2$  două hărți ale poligonului  $\Pi$ . Punctele de intersecție ale laturilor din  $T_1$  cu laturile din  $T_2$  se adaugă ca vârfuri comune la ambele hărți. Cu ajutorul acestor laturi efectuăm modificări de tipul 2

la ambele hărți. În rezultat obținem o nouă hartă  $T$ , în care orice poligon este intersecția unui poligon din  $T_1$  și a unui poligon din  $T_2$ . Deoarece  $T$  se obține în rezultatul modificării multiple a hărții  $T_1$ , vom avea  $e(T) = e(T_1)$ . De asemenea,  $e(T) = e(T_2)$ .

Prin urmare,  $e(T_1) = e(T_2) = e(T_0) = 1$ . Afirmația D este demonstrată.

**Demonstrația afirmației 6.1.1.** Fie  $P$  un poligon convex. Fixăm o față. Cu ajutorul proiecției centrale toate celelalte fețe ale poligonului  $P$  se proiectează într-o hartă  $T$  a poligonului  $F$ . Conform construcției,  $e(T) = (f-1) + v - m$ . Deci, din afirmația D obținem  $(f-1) + v - m = 1$ . Așadar,  $f + v - m = 2$ .

Hărțile pot fi construite și pe suprafețe. Cu acest scop pot fi introduse poligoane curbilinii. Fiecare poligon se descompune în triunghiuri. Deci, putem examina hărți triunghiulare curbilinii. Fie  $T$  o hartă din triunghiuri curbilinii a unei suprafețe  $S$ . Notăm cu  $V_1, V_2, \dots, V_m$  vârfurile din  $T$ . Există în spațiu așa puncte  $W_1, W_2, \dots, W_m$ , încât:

- orice trei puncte diferite din  $W_1, W_2, \dots, W_m$  nu sunt coliniare;
- orice patru puncte diferite din  $W_1, W_2, \dots, W_m$  nu sunt coplanare.

Vom spune că punctele  $W_1, W_2, \dots, W_m$  sunt în poziție generală. Trei puncte  $W_i, W_j, W_k$  sunt marcate, dacă punctele cu indici respectivi  $V_i, V_j, V_k$  sunt vârfuri ale unui triunghi curbilinii din  $T$ . Triplele marcate formează triunghiuri. Aceste triunghiuri formează o nouă hartă  $rT$ , care se va numi realizarea liniară a hărții  $T$ . Realizarea  $rT$  formează o nouă suprafață  $rS$ , care se va numi realizarea liniară a suprafeței  $S$ . Vom avea că  $e(T) = e(rT)$ . Aceasta permite să calculăm numărul lui Euler al suprafețelor. Deci, în așa mod pot fi organizate investigațiile pe diverse teme de cercetare [2,3,9,10, 14-16].

#### Bibliografie:

1. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006.
2. CIOBANU, M., SALI, L. Considerații asupra cvadraturii și descompunerii poligoanelor. În: *Materialele Conferinței internaționale „Învățământul universitar din Republica Moldova la 80 de ani”*. Vol.II „Probleme actuale ale Didacticii Matematicii, Informaticii și Fizicii”, Chișinău, 28-29 septembrie. Chișinău, 2010.
3. CIOBANU, M., SALI, L. Considerații asupra măsurării mărimilor geometrice. În: *Materialele Conferinței internaționale „Învățământul universitar din Republica Moldova la 80 de ani”*. Vol.II „Probleme actuale ale Didacticii Matematicii, Informaticii și Fizicii”, Chișinău, 28-29 septembrie. Chișinău, 2010.
4. COURANT, R., ROBBINS, H. *What is Mathematics?* New York: Oxford University Press, 1996.
5. CUCUȘ, C. *Istoria pedagogiei*. Iași: Polirom, 2001.
6. GOLU, M. *Dinamica personalității*. București: Geneza, 1993.
7. IONESCU, M., RADU, I. (coord.). *Didactica modernă*, Ediția a II-a, revizuită. Cluj-Napoca: Dacia, 2001.
8. KING, R.F. *Strategia cercetării*. Iași: Polirom, 2005.
9. MIRON, R., BRÂNZEI, D. *Fundamentele aritmeticii și geometriei*. București: Editura Academiei Române, 1983.
10. MIRON, R. *Geometrie elementară*. București: EDP, 1968.
11. PIAGET, J. *Psihologia copilului*. București: EDP, 1970.
12. PIAGET, J. *Psihologia inteligenței*. București: Editura Științifică, 1965.
13. POLYA, G. *Cum rezolvăm o problemă*. București: EDP, 1965.
14. POLYA, G. *Descoperirea în matematică*. București: EDP, 1971.
15. POLYA, G. *Matematica și raționamentele plauzibile*. Vol.I și II. București: Editura Științifică, 1962.
16. SALI, L. *Bazele metodologice ale organizării și desfășurării activității extracurriculare la matematică*. Chișinău: UST, 2012.
17. VLĂSCEANU, L. (coord), *Școala la răscruce – Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studii de impact*. Iași: Polirom, 2002.
18. *Лабораторные и практические работы по методике преподавания математики: Учебное пособие для студентов физ.-мат. спец. пед. ин-тов / Лященко Е.И.* Москва: Просвещение, 1988.
19. ЛУПУ, И., ЧОБАН-ПИЛЕЦКАЯ, А. *Мотивация обучения математике*. Кишинэу, 2008.

Prezentat la 08.06.2013

## FORMAREA COMPETENȚELOR PRIN ABORDAREA AXIOLOGICĂ A PROBLEMELOR DE CHIMIE

*Elena MIHAILOV\**, *Maia CHERDIVARĂ\*\**, *Galina DRAGALINA\*\*\**

*\*Liceul Teoretic „C.Sibirschii” din Chișinău,*

*\*\*Liceul Teoretic „Ion Vatamanu” din Strășeni,*

*\*\*\*Universitatea de Stat din Moldova*

În articol sunt examinate aspecte ce vizează implementarea curriculei la chimie în scopul formării competențelor specifice de a rezolva probleme la chimie prin prisma abordării lor axiologice, urmărindu-se și scopul formării la elevi a sistemului de valori. Este reflectată esența abordării axiologice la lecțiile de chimie, prin asigurarea conexiunii sistemului de cunoștințe, capacități, deprinderi cu sistemul de valori și atitudini. Se explică și se exemplifică potențialul valoros al problemelor de chimie și cerințele metodologice pentru elaborarea lor în contextul abordat.

*Cuvinte-cheie: abordare axiologică, valori, probleme de chimie.*

### SKILLS TRAINING THROUGH AXIOLOGICAL APPROACH OF THE PROBLEMS AT CHEMISTRY

The article is dedicated to issues of implementation of curriculum at Chemistry in the field of specific competence to solve chemistry problems through the prism of axiological approach and system of values formation of pupils. It reflects the essence of axiological approach in chemistry lessons, by ensuring the connection of knowledge, skills, and abilities with the system of values and attitudes. It explains and exemplifies the valuable potential problems at chemistry and methodological requirements for development in the context of these issues.

*Keywords: the axiological approach, values, problems at chemistry.*

Termenul „axiologie” provine de la grecescul *axios*, ceea ce înseamnă bun, vrednic, valoros. În multe surse informaționale, Axiologia este specificată și ca „Teorie generală a valorilor”. Pedagogia axiologică reliefează aspecte legate de cunoașterea valorilor, selecția lor, ordonarea în raport cu definirea finalităților formării personalității, precizarea mijloacelor de realizare, coordonarea proceselor, aplicarea criteriilor valorice în toate acțiunile educative, pentru evaluarea și optimizarea lor [1]. Esența *abordării axiologice* constă în asigurarea conexiunii sistemului de cunoștințe, capacități, deprinderi cu sistemul de valori și atitudini; orientarea spre asigurarea satisfacerii necesităților atât ale fiecărei persoane în parte, cât și ale întregii societăți; orientarea spre rezolvarea problemelor societății; tratarea *bagajului informațional* din punct de vedere valoric.

Din punct de vedere axiologic, *valorile* includ totul ce este semnificativ pentru activitatea vitală a persoanei și a societății, ce creează o motivație dinamică, un interes, generând o activitate productivă, totul ce servește ca mijloc de identificare a situațiilor-problemă, de specificare și de rezolvare a lor [2]. În acest context, cunoștințele devin valoroase, formative doar în cazul când elevul înțelege destul de clar *când, unde și cum* el le va putea aplica.

*Problemele de chimie* sunt elemente tradiționale ale teoriei și practicii instruirii la chimie, posedând un potențial valoros atât pe domeniul cognitiv, formativ, educativ, cât și afectiv, atitudinal. Utilizarea problemelor cu caracter integrat (pe dimensiunea intra-, inter- și transdisciplinară) și abordarea lor axiologică asigură elucidarea practic a tuturor relațiilor socioumane posibile: om - tehnică, om - sănătate, om - mediu, om - societate, societate - mediu, știință - mediu etc. Este foarte important ca componenta chimică a problemelor să fie corelată cu diferite aspecte ale vieții cotidiene și plasată în situații cât mai diverse.

Pentru asigurarea eficienței și obținerea unui rezultat scontat, este necesară o abordare sistemică nu doar a tipurilor de probleme, dar și a formelor și situațiilor contextuale în care ele sunt incluse: ca elemente pentru evocarea unei situații, ca parte componentă a unei sarcini complexe ce include modelarea/simularea unei situații concrete sau în formă generală, care posedă un caracter complex, la nivel de aprecieri și decizii personale.

În contextul celor abordate, pentru elaborarea problemelor la chimie trebuie respectate următoarele *cerințe metodologice*:



- condițiile problemei și rezultatele obținute să poarte un caracter relevant;
- informația propusă să fie în conexiune strânsă cu aspectele/situațiile reale;
- problemele propuse să nu depășească posibilitățile/capacitățile elevilor;
- problemele propuse să posedă caracter interdisciplinar și transdisciplinar;
- să fie predestinate proceselor de explicare, aplicare, aprofundare și evaluare a cunoștințelor.

În continuare vom exemplifica cele menționate pentru formarea competențelor ecologice.

**Domeniile abordate:** chimia și mediul, ecologia umană, ecologia locuinței, chimia și sănătatea, ecologia sufletului (nivelul de atitudini).

**Orientarea, caracterul și conținutul problemelor:**

1. Funcție de teme temporale din planul de studii, conținutul problemelor poate fi axat pe caracteristica chimică a subiectelor naturale, pe elucidarea esenței funcționării sistemelor naturale și reglarea lor, pe sursele de poluare și tipurile lor, pe măsurile de protecție a mediului și lichidarea consecințelor poluării, pe atitudinea personală față de anumite fapte/date/acțiuni, contribuind la înțelegerea misiunii și la promovarea chimiei în societate.

**Exemplu:** a) Pentru dezinfectarea apei potabile cu volumul de un litru se consumă 0,002 mg de clor. Calculează volumul de clor (c. n.) ce se consumă zilnic la stația de epurare, dacă timp de o oră orașul consumă 200 t de apă.

b) Cum crezi, care metodă de epurare a apei este mai inofensivă, cu clor sau cu ozon? De ce?

2. Conținutul problemelor poate servi ca instrument de depistare a situațiilor ecologice (chimismul bazat pe reacțiile de recunoaștere a unor compuși, calcularea concentrațiilor și compararea cu limitele admisibile etc.); de prevenire și de soluționare prin modelarea diferitelor situații legate de producerea chimică, de utilizarea alternativă a altor surse, procese, compararea lor, utilizarea deșeurilor etc.

**Exemplu:** Analiza de laborator a depistat că o mostră de lapte cu volumul de 1 l conține 0,04 g de plumb. Cum crezi, poate fi oare admis acest produs pentru comercializare, dacă norma admisibilă pentru plumb este de  $2,4 \cdot 10^{-7}$  mol/l?

3. Conținutul problemelor poate servi ca instrument de orientare profesională și de evaluare a competențelor respective (conținut axat pe domenii specifice de activitate: farmaceutică, medicină, tehnologie, agricultură, economie etc.).

**Exemplu:** a) În caz de angină, în calitate de antiseptic se recomandă clătături cu hidrocarbonat de sodiu. Câte proceduri pot fi făcute utilizând un pachet de sodă cu masa de 500 g, dacă pentru o clătire este necesară o linguriță ce conține 0,05 mol de substanță? Ce substanță mai poate fi utilizată în acest scop?

b) Va fi oare angajată la serviciu sora medicală care a pregătit o soluție fiziologică dizolvând 10 g de clorură de sodiu în 280 ml de apă?

4. Conținutul problemelor poate fi ca argument de promovare a unui mod sănătos de viață (conținuturi legate de substanțele și procesele vitale).

**Exemplu:** a) Timp de 24 de ore un om inspiră aproximativ 25 kg de oxigen. La fiecare 100 km un automobil consumă în medie câte 1825 kg de oxigen. Câte zile un om ar putea respira cu oxigenul economisit în cazul deplasării până la servici (la distanța de 2 km) a unei persoane nu cu mașina, ci pe jos timp de o lună, un an?

b) Fiecare țară deține o anumită cotă pentru emiterea în atmosferă a gazelor cu efect de seră. Orice depășire este penalizată, în medie cu 40 euro pentru fiecare tonă.

Utilizând datele statistice din Internet (câte persoane pe tot globul sunt fumători, câte țigări se fumează în medie pe zi, precum și volumul de bioxid de carbon eliminat), calculează ce beneficiu ar avea omenirea dacă pe întreg globul nu s-ar fuma măcar o zi?

5. În aspect sociologic, conținutul problemelor poate servi ca argument contra „chemiofobiei”, prin care să se înțeleagă că nu chimia otrăvește, ci incompetența și neglijența responsabililor. Chimia contribuie la soluționarea, ameliorarea situației ecologice, la tratarea diverselor boli, la producerea de cauciucuri, mase plastice, fibre sintetice etc.

**Concluzii:** Utilizarea optimă în procesul de instruire a problemelor cu aspect practic conferă cunoștințelor academice caracter aplicativ, activ, viabil, stimulând interesul elevilor față de disciplina Chimia și motivându-i spre studiu independent.

**Bibliografie:**

1. JOIȚA E., *Pedagogia*. Iași: Polirom, 1999.
2. ДВУЛИЧАНСКАЯ, Н.Н. Системно-аксиологический подход к формированию химической компетентности в условиях модернизации образования. В: *Ярославский педагогический вестник*, 2011, №1. Том II (Психолого-педагогические науки), с.99-103.
3. БЛИНОВА Е.П. Создание на уроках проблемных ситуаций с помощью контекстных заданий. В: *Образование в современной школе*, 2003, № 11.

*Prezentat la 05.06.2013*

## STUDII ȘI CERCETĂRI: EDUCAȚIA ADULȚILOR

### НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА

#### 2012 ГОД: СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ

*Лилиана ПОСЦАН*

*Молдавский государственный университет*

#### EDUCAȚIA NON-FORMALĂ ÎN REPUBLICA MOLDOVA

##### 2012: REALITATE ȘI PROBLEME

În articol sunt prezentate rezultatele unui studiu asupra educației nonformale în Republica Moldova din perspectiva indicatorilor de cadru: viziuni, politici, cadru normativ, experiențe, furnizori, bugete, acces spre educația nonformală, colaborări și parteneriate. Concluziile formulate în baza analizei indicatorilor și recomandările înaintate sunt elaborate prin prisma tratării educației nonformale ca instrument al transformărilor democratice în Republica Moldova.

*Cuvinte-cheie: educație nonformală, indicatori de evaluare, viziuni, politică, cadru normativ, furnizori, surse de finanțare, probleme, oportunități.*

#### NON - FORMAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

##### 2012: STATE AND PROBLEMS

The article presents the results of non-formal education in Moldova in terms of indicators framework: points of views, policies, experiences, suppliers, and budgets, non-formal education access, collaboration, partnerships, conclusions and recommendations based on the analysis of indicators, developed through the non-formal education as an instrument of democratic changes in Moldova.

*Keywords: non-formal education, evaluation indicators, visions, policies, normative framework, suppliers, financing sources, problems, opportunities.*

Постмодернистская парадигма обоснования современных явлений и отношений способствует созданию в Республике Молдова платформ для проявления и (само) развития различных неформальных форм их организации и деятельности.

Термин «неформальное», который все чаще используется в системе образования, не имеет однозначного определения. Вместе с тем очевидно, что «неформальное образование» и «неформальный сектор» говорят об уменьшении вмешательства государства в социальные отношения, в том числе в образование, об усилении партиципативной функции общества и социальной ответственности и заинтересованности бизнеса.

Общество неоднозначно воспринимает неформальные структуры организации современных процессов. В традиционных обществах, каким является и Республика Молдова, еще сохраняется патерналистическое отношения к государству, а уровень доверия граждан к государству выше, чем к другим институтам общества.

Формирование гражданского общества и развитие гражданского участия в Молдове являются активными процессами на протяжении более двух десятилетий независимости и самоопределения страны. В Молдове на национальном уровне в Министерстве юстиции [1] зарегистрированы около 6810 неправительственных организаций; более 1400 НПО зарегистрированы на местном уровне. В последних исследованиях, относящихся к деятельности гражданского общества, отмечается 8200 официально зарегистрированных НПО [2], среди которых 30% являются активными.

Организации гражданского общества в Молдове составляют около 1,9 объединений на 1000 жителей, больше чем на Украине (1,2) и в России (1,6), но значительно ниже чем в других странах Западной Европы – Румынии (2,9), Македонии (5,6), Венгрии (6,6), Герцеговине (9,6). *Цифры носят приблизительный характер и рассчитаны на основе 2010 г. NGO Sustainability Index [3].*

Почти половина организаций гражданского общества Молдовы занимается социальной и образовательной деятельностью. Каждая десятая неправительственная организация занимается правами человека, 7,4% НПО – проблемами молодежи, 6,5% – экологическими проблемами, 4,3% – возможностями экономического развития, 3,4% – проблемами масс-медиа и т.д. Важная роль отводится и проблемам коммунитарного развития.

Целевыми группами НПО являются все категории граждан, но все-таки деятельность большинства НПО (60,3%) направлена на образование детей и молодежи. Проблемами людей зрелого и пожилого возраста и профессиональных групп заинтересованы, соответственно, 17,8% и 17,0% НПО. Проблемами женщин занимаются 4,6% организаций.

Каждая десятая НПО направляет свою деятельность на оказание помощи учреждениям государственного сектора в решении повседневных вопросов сообществ (организация сообщества, мобилизация граждан, развитие волонтерства, сбор средств от населения для воплощения проектов социально-экономического развития и т.д.); одна из десяти организаций занимается также проблемами людей, находящихся в зоне социального риска, а 7,8% организаций являются ресурсными организациями для развития гражданского сектора, 7,8% – представляют проблемы и интересы всех групп населения.

Степень развитости в стране сферы образования взрослых является другим важным фактором, определяющим трактовку и развитие неформального образования. К сожалению, необходимо отметить возникший сравнительно недавно интерес различных институтов общества и государства к неформальному сектору образования взрослых.

Образование для взрослых обеспечивает приобщение граждан к науке и культуре, способствуя адаптации к изменениям в общественной жизни и развитию профессионализма посредством непрерывного обучения. Образование для взрослых включает различные формы обучения и самообразования (дневное, вечернее, заочное, дистанционное и др.) и осуществляется самостоятельно или на договорной основе в различных государственных или частных учебных заведениях: университетах культуры, университетах открытого типа, домах культуры, народных художественных школах, клубах, ассоциациях, фондах, на курсах при предприятиях (Закон об образовании, 1995, ст.35 ч.(5) изменена ЗП107-XVI от 16.05.08, МО107-109/20.06.08 ст.417).

Значительное место в системе, в определении, реализации и философии неформального образования в Молдове отводится внешкольному, дополнительному экстракуррикулярному образованию детей и молодежи. Это отражается как в государственных документах, так и в документах образовательного характера – в *сигнатур*-ах курсов для педагогических специальностей [4].

В соответствии со статьей 34 Закона об образовании, образование на всех уровнях и ступенях дополняется внешкольной деятельностью, направленной на развитие индивидуальных способностей и склонностей, удовлетворение различных интересов и потребностей личности. Внешкольная деятельность охватывает научную, культурно-художественную, спортивную, туристическую, технико-прикладную области. Дополнительное образование осуществляется в группах и индивидуально в различных внешкольных учреждениях (клубах, дворцах для детей дошкольного возраста и учащихся, школьных лагерях, спортивных и туристических базах, базах отдыха и т. д.), а также в учебных заведениях. В Молдове действуют 47 домов детского творчества и 18 творческих центров различного направления (художественно-эстетического, научно-технического, эколого-биологического, физкультурно-оздоровительного, туристическо-краеведческого, социально-педагогического), в которых обучаются около 42 тысяч детей (около 9% учеников). Важную роль в дополнительном образовании играют музыкальные, художественные (107) и спортивные (86) школы, в которые обучаются около 49 тысяч детей и подростков. В ведомстве социальных партнеров, центральных и местных органов управления находятся около 160 детских летних лагерей, в которых ежегодно отдыхают около 74% детей в возрасте от 7 до 16 лет [5].

В целях развития мероприятий по неформальному и внешкольному образованию в 2008 году, провозглашенном Годом молодежи, открыт Республиканский центр для детей и молодежи, представляю-

щий собой образовательно-методическое учреждение, призванное содействовать развитию и реализации политики государства в сфере образования детей и молодежи, а также оказывать методическую и материально-техническую поддержку учреждениям и представителям общественности, оказывающим услуги по неформальному и внешкольному образованию.

Несмотря на достаточную развитость неформального образования детей, молодежи и взрослых, на сегодняшний день в Республике Молдова **нет целостной концепции неформального образования.**

В некоторых программных документах последних лет sporadически проявляются более объемлющие трактовки неформального образования. Например, в Национальной стратегии развития на 2008-2011 гг., в перечне мер, п. 4.3.1., по созданию образованной рабочей силы, способной удерживать конкурентоспособность на протяжении всей активной жизни, в пункте (v) рекомендуется **обеспечить «авторизацию и мониторинг образовательных услуг и центров оценки компетенций в неформальном образовании (в том числе взрослых)»** [6].

В 2008 году был разработан проект Стратегии модернизации неформального образования в Республике Молдова [7], но он не был принят. Этот проект носил относительный характер, поскольку не обеспечивал горизонтальную и вертикальную интеграцию форм образования, **его целевую группу составляли дети и молодежь, а неформальное образование взрослых оставалось за рамками документа.**

Другой попыткой ввести в официальную образовательную среду термин «неформальное образование» был проект Кодекса об образовании, представленный на всеобщее обсуждение в апреле 2010 года. В третьей главе документа, где следует толкование основных понятий этого проекта, дается определение неформального образования: «образовательные / развивающие действия, неформально проектируемые за рамками дидактического процесса (кружки, ансамбли, клубы, лагеря, конкурсы, экскурсии, конференции, встречи, выставки и т. д.), осуществляемые специализированными педагогическими кадрами (воспитателями, классными руководителями, консультантами, психологами, методистами и т. д.)». Следует отметить, что впоследствии, в самом проекте Кодекса, сектор **неформального образования** не обозначен нужным контуром и ценностной значимостью.

К сожалению, неформальное образование не нашло отражения в одном из последних стратегическо-оперативных документов Министерства образования Республики Молдова – проекте Стратегии секторального развития «Образование 2020» [8].

Наше исследование показало, что более широко термин «неформальное образование» применяется в документах, определяющих политику и стратегии по делам молодежи в Республике Молдова.

В **Национальной стратегии по делам молодежи на 2009–2013 годы** отмечается, что неформальное образование предполагает приобретение необходимого для каждого молодого человека комплексного социального опыта, использование свободного времени для образовательных целей, предоставляет возможность накопления жизненного опыта путем добровольного индивидуального или коллективного участия, развивает навыки ведения здорового образа жизни и готовит молодых людей к роли активных граждан [9].

В соответствии с этим документом, «мероприятия, организуемые вне школьной программы или осуществляемые неправительственными организациями и другими учреждениями, занимающимися образовательной деятельностью и развитием личности, именуются мероприятиями неформального образования... Неформальное образование включает комплекс мероприятий, проводимых в неформальной обстановке, вне образовательной системы, но организовано, и является связующим звеном между знаниями, приобретенными на уроках, и информацией, полученной в неофициальной обстановке».

**Законодательная база**, регламентирующая возможности реализации неформального образования, отражает раскрытый выше механизм развития и деятельности неформального образования в Республике Молдова – внешкольное, дополнительное, экстракуррикулярное образование детей и молодежи; деятельность неправительственных организации по гражданскому воспитанию, развитию демократии, правам человека и т. д.; организации образования взрослых:

**а) Министерство образования (внешкольное, дополнительное, экстракуррикулярное образование детей и молодежи):**

- Закон об образовании, 1995, ст.34-35;
- Концепция развития образования в Республике Молдова;
- Концепция внешкольного образования, 2003;

- Национальная стратегия и План действий ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ВСЕХ, 2004;
- Меморандум комиссии Европейского Совета об обучении в течение жизни, 2000 г.

**б) Общественные организации (гражданское воспитание, права человека и т.д.):**

- Закон о правах детей №.338-XIII, 1994;
- Закон о молодежи № 279-XIV, 1999;
- Национальная стратегия по делам молодежи на 2009–2013, утв. Законом № 25 от 03.02.2009;
- Стратегия развития гражданского общества 2012-2015 г, принята Парламентом Республики Молдова 27 сентября 2012 года;
- Национальная стратегия развития Республики Молдова 2012-2020.

Правительство Республики Молдова ратифицировало ряд международных стратегий и рекомендаций по проблемам здравоохранения, развития, защиты и участия детей и молодежи, способствующих расширению доступа молодежи к услугам неформального образования:

- Конвенция ООН по правам ребенка, ратифицированная в 1990г.
- Резолюция Международной конференции по проблемам населения и развития, 1994.
- Цели развития тысячелетия, ООН, 2001.
- Декларация Специальной Сессии Генеральной Ассамблеи ООН (SSAGONU) по делам ребенка (LBS).
- Декларация Специальной Сессии Генеральной Ассамблеи ООН по вопросам ВИЧ/СПИДа.
- Рекомендации Совета Европы по вопросам развития и признания неформального образования детей и молодежи, 2003.

**в) Организации образования взрослых (профессиональное непрерывное образование, развитие человеческих ресурсов):**

1. Международные конвенции, ратифицированные Республикой Молдова:
  - Конвенция МОТ о профессиональной ориентации и подготовке в области развития людских ресурсов от 19.07.1977 г.
2. Органические законы:
  - Конституция Республики Молдова, ст. 35: Право на образование.
  - Кодекс о труде, VIII раздел: Профессиональная подготовка.
  - Закон о занятости населения и социальной защите лиц, находящихся в поиске работы, № 102-XV от 13.03.2003 г.
  - Закон о безопасности и здоровья труда, № 186-XVI от 10.07.2008 г.
3. Подзаконные акты:
  - Концепция профессиональной ориентации, подготовки и профессионального обучения людских ресурсов, принятая Постановлением Правительства РМ 253-XV от 19.07.2003 г.
  - Постановление Правительства РМ «Об организации непрерывного профессионального обучения», № 1224 от 9.11.2004 г.
  - Национальная стратегия в области занятости рабочей силы на 2007-2015 г., принятая Постановлением Правительства РМ № 605 от 31.05.2007 г.
  - Постановление Правительства РМ № 952 от 16.12.2011 «О порядке разработки профессиональных стандартов для рабочих профессий».
  - Постановление Правительства РМ № 717 от 16.06.2008 «О создании Национального совета по профессиональным стандартам и сертификации профессиональных компетенций».
4. Документы социальных партнеров и социального партнерства:
  - Коллективная трудовая конвенция.
  - Отраслевые трудовые конвенции, коллективные трудовые контракты.
  - Закон о профсоюзах.
  - Постановление Правительства РМ № 845 «О повышении квалификации государственных служащих».
5. Отраслевые/ секторальные нормативные документы:
  - Положение об аттестации педагогических кадров и менеджеров школьных учреждений.
  - Стандарты непрерывного образования.
  - Положение о повышении квалификации медицинского персонала и т.д.

**Компоненты неформального образования** в Республике Молдова, как и в других странах: внешкольное образование, последипломное образование, образование «третьего возраста», специализированное образование для разных социальных групп, пр. Данные компоненты конкретизируются в следующей таблице:

Таблица

**Компоненты, содержание, источники финансирования учреждений неформального образования**

№	Провайдеры (государственные, негосударственные, корпоративные/частные, учреждения высшего образования и т.д.)	Основные направления обучения	Целевые группы	Источники финансирования
1.	Агентство по трудоустройству и занятости населения – 16 образовательных учреждений в Кишинэу, Кагуле и Бельцах	Профессиональная подготовка, переподготовка и повышение квалификации.	Безработные	Бюджетные средства фонда по безработице.
2.	Неправительственные организации	Основы демократии; Гендерное равенство; Гражданская активность; Развитие предпринимательских способностей; Народное ремесло и артизанат; Навыки здорового образа жизни; Социальная адаптация; Развитие способностей к предупреждению ситуаций риска, таких как инфицирование ВИЧ/СПИДом, употребление наркотиков, торговля людьми и пр.	Дети Молодежь Взрослое население Население третьего возраста	Проектная деятельность; Собственные средства.
3.	Профсоюзы (институт труда)	Повышение квалификации; Подготовка профсоюзных тренеров; Развитие демократии; Профсоюзные права; Трудовое право; Функциональная безграмотность; Проектный менеджмент; Коммуникация; Безопасность и здоровье труда.	Члены профсоюзов	Профсоюзные взносы; Проектная деятельность.
4.	Коммерческие центры по обучению	Повышение квалификации; Современные языки; Навыки владения компьютером; Консультативные семинары по правовым вопросам; Тренинги по развитию навыков	Взрослое население	Собственные средства заказчиков.

		делового общения; Курсы бухгалтеров; Менеджмент; Проектный менеджмент.		
5.	Торгово-Промышленная Палата	Повышение квалификации; Подготовка тренеров; Проблемное обучение; Менеджмент; Проектный менеджмент.	Взрослое население	Собственные средства заказчиков. Проекты.
6.	Центры непрерывного обучения при вузах	Повышение квалификации.	Специалисты по отраслям	Бюджетные средства; Собственные средства заказчиков.
7.	Отраслевые/секторальные Образовательные центры	Повышение квалификации (развитие функциональных, профессиональных, социальных навыков).	Специалисты по отраслям	Бюджетные средства; Собственные средства заказчиков; Средства социальных партнеров; Средства международных проектов.
8.	Обучение на рабочем месте	Повышение квалификации; Безопасность и здоровье труда; Семинары в соответствии с выявленными потребностями.	Рабочие. Менеджеры	Средства работодателей.
9.	Центры по обучению в области безопасности и здоровья труда	Безопасность и здоровье труда; Трудовые отношения.	Рабочие Менеджеры	Средства работодателей.
10	Курсы профессиональной подготовки/переподготовки -119 по данным НБС	Массовые профессии.	Население	Бюджетные средства; Собственные средства заказчиков.
11.	Курсы для взрослых при вузах -7 по данным НБС	Современные языки; Навыки владения компьютером; Повышение квалификации; Подготовка к поступлению в вуз; Курсы бухгалтеров.	Население	Бюджетные средства; Собственные средства заказчиков.
12.	Дома детского творчества (47), творческие центры различного направления (18)	Дополнительное образование: художественно-эстетическое, научно-техническое, эколого-биологическое, физкультурно-оздоровительное, туристическо-краеведческое, социально-педагогическое воспитание.	Дети и молодежь	Бюджетные средства; Средства родителей; Проектная деятельность.
13	Музыкальные, художественные (107), спортивные школы (86)	Музыкальное и художественное развитие.	Дети, подростки	Бюджетные средства; Средства родителей.



14.	Детские летние лагеря (160)	Детский отдых.	Дети, подростки	Средства социальных партнеров, центральных и местных органов управления.
15.	Институт педагогических наук	Научное обеспечение; Непрерывное обучение.	Работники системы образования	Средства центральных и местных органов управления.
16	Институт непрерывного образования	Осуществляет профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации; Научное обеспечение образования взрослых; Непрерывное образование; Неформальное образование.	Взрослое население	Бюджетные средства; Средства обучающихся; Проектная деятельность.
17.	Образовательный Центр “PRO DIDACTICA”	Научное обеспечение; Непрерывное обучение; Проект «Школьные сообщества для развития неформального образования»; Проектный менеджмент.	Работники системы образования; Дети и подростки	Проектная деятельность; Средства обучающихся.
18.	<i>dvv international Moldova</i> – Представительство Немецкой Ассоциации образования взрослых	Программы неформального образования для взрослых.	Взрослое население	Федеральный бюджет Германии; Доноры, в т.ч. Совет Европы-Европейская Комиссия.

**Идентификация статистических данных в области неформального образования в Молдове – процесс весьма сложный.** Это обусловлено количеством и многообразием компонентов неформального образования, системой сбора первичных данных при составлении официальной статистики ([www.statistica.md](http://www.statistica.md)), слабое обеспечение или отсутствие собственных информационных порталов и др.

По данным Лицензионной палаты при Министерстве экономики РМ, в 2008 году лицензировали обучение как вид деятельности 275 организаций (264 в 2004 г., 123 в 2005 г.).

В последние годы образовательная деятельность не подлежит лицензированию, а осуществляется при условии координирования программ Институтом куррикулярной экспертизы и их утверждением Министерством образования Республики Молдова.

По данным Национального агентства занятости населения ([www.anofm.md](http://www.anofm.md)), в январе–марте 2012 г. на курсах профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации, организованных провайдером, которые сотрудничают с агентствами по трудоустройству (16), обучились 808 безработных, а общая годовая численность безработных, прошедших курсы в образовательных центрах и тендер НАЗН, составила 2400 курсантов.

По статистическим данным одного из коммерческих поставщиков образовательных неформальных услуг для взрослых (Bussiness-prim SRL), в среднем в год обучаются около 450 человек.

По данным профсоюзных организаций, в семинарах по профсоюзной тематике ежегодно участвуют около 10 000 членов профсоюза.

Самыми активными поставщиками неформального образования в Молдове являются неправительственные организации. Неформальное образование осуществляется в молодежных ресурсных центрах, детских и молодежных центрах творчества районов и коммун соответствующими специалистами, квалифицированными работниками, учителями-сверстниками или волонтерами.

Если несколько лет назад НПО трактовали неформальное образование лишь как форму и метод реализации своих уставных требований, то на данном этапе выделилось много организаций, основным видом деятельности которых является создание платформ для развития неформального образования (O.O. Invento, Demos, Indigo, Caroma Nord, Terra-1530, Центр по информированию и документированию детей и молодежи, CREDO, CONTACT, etc.).

Важным элементом продвижения, организации и развития неформального образования является деятельность молодежных ресурсных центров. В 2011 году для поддержки ресурсных центров для молодежи из государственных внебюджетных фондов было выделено 10,3 млн. леев. Эти центры расположены в городах Бэлць, Басарабьяска, Кэушень, Криулень, Единец, Флорешть, Хынчешть, Леова, Орхей, Рышкань, Сынжерей, Сорока, Стрэшень, Унгень, АТЕ Гагаузия.

К важным акторам (субъектам) в области неформального образования на национальном уровне относятся также:

- Национальное агентство по развитию сельской местности ([www.acsa.md](http://www.acsa.md)), осуществляющее сельскохозяйственное образование;
- Институт уголовных реформ (<http://irp.md>), работающий с программами образования в пенитенциарной системе;
- Торгово-Промышленная Палата ([www.chamber.md](http://www.chamber.md)) организует образование для молодых менеджеров, профессиональные курсы и т. д.

Следует отметить сравнительно новый опыт по развитию и консолидации неформального образования взрослых Представительством Немецкой Ассоциации по образованию взрослых в Молдове (далее *dvv international* Moldova), целью которого является реализация концепции образования взрослых как составной части образования на протяжении всей жизни. Этот процесс осуществляется посредством поддержки партнерских организаций – провайдеров ОБ в разработке и внедрении различных программ неформального образования для взрослых. Целью этих образовательных инициатив различного масштаба, от региональных ресурсных центров (в городах Бэлць и Кахул) до местных Центров образования взрослых (ЦОВ), является развитие культуры обучения на протяжении всей жизни посредством внедрения программ личностного роста общего характера и профессионального развития, направленных на коммунитарное и местное развитие. Целевыми группами этих услуг являются уязвимые слои населения, проживающего в основном в сельской местности. В этом же контексте следует отметить еще одну важную деталь, а именно: своей деятельностью *dvv-international* Молдова способствует приближению образовательных услуг для взрослых к месту жительства людей. ([www.dvv-international.md](http://www.dvv-international.md)).

**Недостаточное правовое регламентирование ОБ, в том числе неформального,** ставит под вопрос устойчивость этих инициатив: госбюджет не предусматривает средств на неформальное образование; поддержка местной администрации ограничена или полностью отсутствует; проектная деятельность – эфемерна, и поддержка со стороны бизнеса – почти исключена. К тому же для НПО, основных провайдеров неформального ОБ, **сложными и спорными являются и механизмы предоставления образовательных услуг за определенную плату** – ввиду отсутствия регламентирования для некоммерческого сектора любые сборы средств участников в виде долевого финансирования могут трактоваться как получение прибыли и подлежать налоговым санкциям.

Интересен также опыт в области неформального образования Образовательного Центра «PRO DIDACTICA», основная деятельность которого направлена на повышение квалификации дидактических кадров учебных заведений страны. Занимаясь проектной деятельностью, «PRO DIDACTICA» развила при поддержке Soros-Moldova и осуществила 50 местных школьных проектов. В процессе неформального образования были развиты способности к действию для создания условий и роста школьной мотивации детей из малообеспеченных семей. Центр содействует также развитию в Молдове научной базы неформального образования для учителей и преподавателей.

К сожалению, в Молдове не используются возможности неформального образования через учреждения Министерства культуры и туризма (дома культуры, библиотеки, музеи, творческие мастерские, ремесленные мастерские и др.). В отличие от многих стран, в Молдове не существует организованной сети открытых (народных) университетов, поскольку в рамках исторического развития роль этих университетов выполняло Общество «Знание» явно идеологической направленности.

Развитие сети учреждений неформального образования в рамках Министерства культуры и туризма дало бы импульс вокациональному образованию (по интересам) и восполнило бы потребности в обучении в сельской местности.

Представляется важным назвать **источники финансирования учреждений неформального образования в Молдове**. Оно соответствует также парадигме трехвекторного развития НФО: государственное, некоммерческое, коммерческое, осуществляется за счет:

- Бюджетных средств центральных и местных органов управления;
- Бюджетных средств, выделяемых для непрерывного профессионального обучения;
- Бюджетных средств из фонда по безработице;
- Проектной деятельности;
- Донорской помощи;
- Средств профсоюзов и работодателей;
- Финансовых средств экономических агентов – не менее 2% фонда заработной платы предприятия, согласно ст.213 Трудового кодекса РМ;
- Собственных средств заказчиков образования;
- Других финансовых средств, предусмотренных законодательством.

Подписав Меморандум Комиссии Европейского Совета об обучении на протяжении всей жизни (2000 г.), Республика Молдова обязалась обеспечить **доступ населения к образованию и развитию человеческих ресурсов**. Исходя из этого, предпринимаются шаги для того, чтобы ответственные и заинтересованные структуры, учреждения, частные лица развивали государственные, некоммерческие и коммерческие возможности неформального образования.

Весте с тем, еще отмечается низкий уровень **охваченности населения/ доступность** заведений неформального образования (уровень областного центра, районного, городского/сельского, пр.)

Констатация основывается на следующей информации демографического, социального и компетентностного характера: по данным Национального бюро по статистике, на 1 января 2012 года постоянное население страны составляло 3559,5 тыс. жителей, на 3,3 тыс. меньше, чем на начало 2010 года. Республика Молдова продолжает оставаться страной с самым низким в Европе уровнем урбанизации: 41,6% населения живет в городах и 58,4% – в селах. Согласно классификации по половому признаку, мужчины составляют 48%, женщины – 52% от общей численности населения.

Распределение населения по основным возрастным группам характеризуется следующим соотношением возрастов: 17,8% составляют лица в возрасте младше трудоспособного, 66,7% - в трудоспособном возрасте, 15,5% - в возрасте старше трудоспособного.

Анализ возрастной структуры населения указывает на интенсификацию процесса демографического старения общества. Коэффициент старения населения составляет 14,4%.

Доля взрослого населения в сельской местности больше, чем в городской среде, в 1,5 раза. Около 15,2% сельского населения превысило возраст 60 лет, а в общей численности женского сельского населения доля пожилых женщин составляет 18,1%. ([www.statistica.md](http://www.statistica.md))

Сокращение численности трудоспособного населения и увеличение среднего возраста работающих в национальной экономике оказывает комплексное влияние на социально-экономическое развитие с прямым воздействием на общее предложение рабочей силы, инвестиции, распределение доходов, государственные расходы на социальное страхование и др. Продолжение процесса старения населения влечет за собой появление серьезных недостатков в сфере человеческого капитала, необходимого для устойчивого развития страны.

Необходимо также отметить социальные проблемы, появившиеся одновременно с развитием миграционных процессов и усилением бедности. Дети, родители которых находятся в трудовой миграции, остались на попечении родственников, и это обостряет необходимость их вовлечения в дополнительное образование.

Если в 2010 году, в Молдове отмечалось снижение уровня бедности на 6,0 процентуальных пунктов (30,3 % населения) по сравнению с 2009 годам, то в период экономической рецессии 2011-2012 г. уровень бедности в стране возрос. 80% бедного населения страны проживает в сельской местности и является самым уязвимым сегментом с точки зрения благосостояния и безопасности. Другой слабозащищенной категорией населения являются дети, особенно проживающие в сельской местности (38 % против 13% в городской [10]).

Эти констатации объясняют, почему расходы/вложения населения Республики Молдова на образование составляют меньше 1% их годового дохода. Неформальное образование, по своей сути, является малобюджетным и повышает уровень доступности образования для слабообеспеченных слоев населения.

Важным аспектом, определяющим степень востребованности неформального образования, является мотивация учения.

На основании данных исследования данного аспекта, 65% опрошенных респондентов (взрослое население) отметили свою потребность в обучении как высокую.

На вопрос о потребностях в непрерывном образовании:

- 65% опрошенных респондентов отметили профессиональную составляющую обучения,
- 17% - социально-гражданскую,
- 18% - родительское и семейное воспитание.
- 67% опрошенных респондентов выбирают формальное обучение – курсы, 26% - предпочитают обмениваться своим опытом и лишь 3% опрошенных респондентов выбрали неформальные формы организации обучения и готовы к самообучению. Необходимо отметить, что исследование проводилось несколько лет назад, но все-таки, в общем, данные подтверждают необходимость популяризации возможностей неформального образования среди населения и развития инфраструктуры неформального образования: народных университетов, клубов по интересам и развитию, тренинговых центров, дискуссионных платформ, коммунитарных образовательных центров, библиотек и т.д.
- 50% опрошенных респондентов предпочитают, чтобы их приглашали на курсы, то есть не определились со своими потребностями в обучении или сталкиваются с барьерами организационного характера: место, время, средства на обучение. Лишь 13% респондентов сами ищут необходимые им курсы, а 14% отметили необходимость нормативного регламентирования непрерывного образования.

Интересным с точки зрения организации неформального образования представляется тот факт, что 18% опрошенных предпочитают обучение вместе с друзьями, то есть выбирают обучение по интересам (вокациональное обучение).

На вопрос о фактах, препятствующих обучению, 61% опрошенных респондентов отметили интенсивность работы, 39% - усталость.

На вопрос о мотивации обучения ответы разделились следующим образом (открытый вопрос).

- |  |   |       |
|--|---|-------|
| 1. Мотивы развития карьеры и профессионального роста | – | 55,3% |
| 3. Процесс познания, любознательность                | – | 25,5% |
| 4. Адаптация к происходящим изменениям               | – | 10,5% |
| 5. Другие мотивы                                     | – | 8,7%  |

Необходимость в новых профессиональных, социальных и функциональных компетенциях определяет **необходимость развития инфраструктуры и логистики НФО на всей территории страны.**

Вместе с этим, эксперты НФО отмечают **своевременность медиатизации и популяризации возможностей неформального образования.**

Отмечая **недостаточность территориальной и содержательной охваченности населения возможностями НФО**, участники Недели образования взрослых в Молдове - 2012 года привели все же множество примеров частных инициатив, коммунитарного, межсекториального и международного сотрудничества по приближению образования к дому, развитию собственных способностей, привлечению людей, развитию инициатив и инновационной деятельности посредством НФО.

Одновременно с частной и институциональной инициативой и активностью, большое значение в развитии НФО **имеют партнерские отношения и сотрудничество.**

Наше исследование опирается в целом на принцип градуального осмоса [11] между различными акторами государственного, некоммерческого и коммерческого секторов с целью **удаления преград и создания возможностей для развития и саморазвития неформального образования.**

Это предусматривает **усиление государством своей регламентирующей функции, децентрализации и экстернализации институтов неформального образования, развитие институтов гражданского общества в сельской местности, развитие рынка образовательных услуг на территории страны, развитие профессионального образования на рабочем месте и т.д.**

Но все же, важней всего – это **мотивировать детей, подростков и взрослых искать и самим обеспечивать возможности перманентного образования.**

Анализ неформального образования в Молдове дает основание сделать следующие выводы:

- Одновременно с развитием демократических процессов, модернизацией формального образования в Республике Молдова развивается и неформальное образование;
- На данном этапе можно выделить, по меньшей мере, три направления развития НФО: неформальное образование в гражданском секторе, дополнительное/внешкольное образование, образование взрослых;
- Развивается законодательная база НФО;
- Самыми активными поставщиками неформального образования в Молдове являются НПО;
- Интерес населения Молдовы к обучению на протяжении всей жизни посредством неформального образования возрастает, при этом готовность участвовать в обучении зависит, в основном, от некоторых социально-экономических факторов: удалённость образовательных услуг от места проживания, контекст обучения, стоимость образовательных услуг, время/период обучения;
- Увеличивается заинтересованность работодателей в повышении квалификации своих сотрудников;
- Возрастает интерес вузов к предоставлению услуг в области образования взрослых и неформальному образованию; снят возрастной ценз для поступления в вузы;
- Оказание образовательных услуг взрослому населению становится коммерческой деятельностью;
- Основная роль в финансировании НФО отводится проектной деятельности;

Вместе с тем:

- Нет целостной концепции неформального образования в Республике Молдова;
- Не действует система авторизации и мониторинга образовательных услуг и центров оценки компетенций в неформальном образовании (в том числе взрослых);
- Возможности неформального образования недостаточно медиатизированы и популяризированы;
- Наблюдается недостаточность территориальной и содержательной охваченности населения возможностями НФО;
- Целесообразно усиление государством своей регламентирующей функции, децентрализации и экстернализации институтов неформального образования, развитие институтов гражданского общества в сельской местности, развитие рынка образовательных услуг на территории страны, развитие профессионального образования на рабочем месте и т.д.;
- Необходимо мотивировать детей, подростков и взрослых искать и самим создавать возможности перманентного образования;
- Наблюдается низкий уровень научно-методического обеспечения НФО;
- Необходимо развивать дистанционную форму обучения.

Стратегией развития гражданского общества в Республике Молдова на 2012-2015 гг., принятой Парламентом Республики Молдова 27 сентября 2012 года, определено, что и в дальнейшем центральные органы власти и организации гражданского общества будут активно развивать неформальное образование.

Для реализации этой стратегической задачи необходимо:

- Усовершенствовать правовую базу в области неформального образования;
- Усовершенствовать институциональную инфраструктуру неформального образования;
- Создать систему сертификации навыков, приобретенных в рамках неформального образования;
- Развивать логистику по оказанию услуг организациям, занимающимся неформальным образованием;
- Обеспечить доступ населения к информации о возможностях неформального образования, особенно для людей с ограниченными возможностями;
- Оказывать поддержку в подготовке человеческих ресурсов для участия в неформальном образовании;
- Ввести модуль по неформальному образованию в программы подготовки специалистов в области психопедагогики;
- Разработать механизм финансовой поддержки организаций гражданского общества, занимающихся неформальным образованием.

**Библиография:**

1. *Reestrul НПО Министерство юстиции РМ.* <http://rson.justice.md/organizations>.
2. [http://www.fhi360.md/files/Raportul\\_Studiu\\_de\\_Transparenta\\_si\\_durabilitatea\\_ONG\\_Final.pdf](http://www.fhi360.md/files/Raportul_Studiu_de_Transparenta_si_durabilitatea_ONG_Final.pdf)
3. [http://www.usaid.gov/locations/europe\\_eurasia/dem\\_gov/ngoindex/2010/complete\\_document.pdf](http://www.usaid.gov/locations/europe_eurasia/dem_gov/ngoindex/2010/complete_document.pdf)
4. [http://www.upsc.md/\\_Plan\\_Studii/PEDAGOGIE/F\\_P\\_I\\_P/PIP%20si%20l.%20franceza/anul%20IV/sem7/F.07.A.045.pdf](http://www.upsc.md/_Plan_Studii/PEDAGOGIE/F_P_I_P/PIP%20si%20l.%20franceza/anul%20IV/sem7/F.07.A.045.pdf)
5. [www.statistica.md](http://www.statistica.md)
6. [http://mpsfc.gov.md/file/egalitategen/str\\_nat\\_dez\\_md.pdf](http://mpsfc.gov.md/file/egalitategen/str_nat_dez_md.pdf)
7. [ro.scribd.com](http://ro.scribd.com)
8. [http://particip.gov.md/public/documente/137/ro\\_427\\_Proiectul-Strategiei-Sectoriale-de-Dezvoltare-Educatia-2020.pdf](http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_427_Proiectul-Strategiei-Sectoriale-de-Dezvoltare-Educatia-2020.pdf)
9. *Национальная стратегия по делам молодежи на 2009–2013 гг.*, утв. Законом №. 25 от 03.02.2009.
10. *Проект Стратегии секториального развития «Образование 2020»* / [www.edu.md](http://www.edu.md)
11. Меморандум об образовании в течение всей жизни (2000 г.) // В: Simion CAISIN (coord.). *Standardele și calitatea în învățămîntul continuu: Materialele Conferinței Internaționale*, Кишинэу, 2005, 329 с.
12. Gartenschlaeger Uve, *European Adult Education outside the EU*, Bonn, copyright: dvv international, 2011.
13. Didactica PRO. *Revista de teorie și practică educațională*. 2011, nr.5-6.
14. ПОСЦАН Лилиана. Мотивация обучения взрослых в контексте концепции обучения в течение всей жизни / Диссертация на соискание докторской степени. Кишинэу, 2007, 283 с.
15. КЛАРИЙС Рене (ред.). *Досуг и неформальное образование*. Прага: ЕАІСУ, 2008.

*Prezentat la 23.05.2013*

## ÎNDRUMAR PENTRU AUTORI

Articolul (5-15 pagini) trebuie scris clar, succint, fără corectări și să conțină data prezentării. Materialul cules la calculator în editorul *Word* se prezintă în format electronic împreună cu un exemplar imprimat (cu contrast bun), semnat de toți autorii. Pentru relații suplimentare se indică adresa completă de contact a autorului corespondent (telefoanele de contact, e-mail).

La depunerea articolelor, autorii completează o declarație pe propria răspundere în privința autenticității lucrării.

Autorii acordă revistei *Studia Universitatis Moldaviae* dreptul de publicare în exclusivitate.

### Structura articolului:

Elementele principale ale articolului științific includ:

- a) rezumatul;
- b) cuvintele-cheie;
- c) introducere;
- d) metode și materiale aplicate (pentru domeniile științelor exacte și ale naturii);
- e) rezultate obținute și discuții;
- f) concluzii;
- g) bibliografie.

TITLUL (se culege cu majuscule) în limba engleză și în limba de scriere a articolului.

Ex.: I.română – **DETERMINĂRI PSIHOPEDAGOGICE ALE ABORDĂRII COMUNICATIVE ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE**

I.engleză – **THE PSYCHOPEDAGOGICAL BASIS OF COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING ENGLISH**

Prenumele și NUMELE autorilor (complet).

Afilieră (instituția(le) în care activează autorul(ii)).

Rezumatele (200-500 de semne) în limbile română și engleză.

Cuvinte-cheie în limbile română și engleză (7-10 cuvinte).

Textul articolului (la 1,5 interval, corp – 12, folosind formatul A4 cu margini de 2x2x2x2 cm).

Figurile, fotografiile și tabelele se plasează nemijlocit după referința respectivă în text sau, dacă autorii nu dispun de mijloace tehnice necesare, pe foi aparte, indicându-se locul plasării lor în text. În acest caz, desenele se execută în tuș, cu acuratețe, pe hârtie albă sau hârtie de calc; parametrii acestora nu vor depăși mai mult de două ori dimensiunile lor reale în text și nici nu vor fi mai mici decât acestea; fotografiile trebuie să fie de bună calitate.

Sub figură sau fotografie se indică numărul de ordine și legenda respectivă.

Tabelele se numerotează și trebuie să fie însoțite de titlu.

### **Bibliografie**

În text referințele se numerotează prin cifre încadrate în paranteze pătrate (de exemplu: [2, p.7], [5-8]) și se prezintă la sfârșitul articolului într-o listă aparte în ordine alfabetică. Sursele bibliografice se prezintă în modul următor:

- a) **cărți tipărite și publicații monografice**  
ROJCO, A. ș.a. *Prestațiile sociale și impactul lor asupra reducerii sărăciei în Republica Moldova*. Chișinău: IEFS, 2011. 156 p. ISBN 978-9975-4295-4-2  
STARCIUC, N., elab. *Manual operațional privind măsurile de profilaxie și combatere a bursitei infecțioase aviare*. Chișinău: UASM, 2007. ISBN 978-9975-64-084-8
- b) **contribuții în publicații monografice tipărite**  
SMITH, C. Problems of informatin studies in history. In: S.STONE, ed. *Humanities information reseearch*. Sheffield: CRUS, 1980, p.27-30.
- c) **articole în culegeri**  
КВИЛИНKOBA, E. Календарные обычаи и обрядность. В: *Гагаузы*. Отв. ред. М.Н. ГУБОГЛЮ, Е.Н. КВИЛИНKOBA. Москва: Наука, 2011, с.352-367.
- d) **articole în reviste**  
GUȚU, V., DANDARA, O., MURARU, E. Cadrul de referință al evaluării programelor de formare în învățământul superior. În: *Studia Universitatis. Seria „Științe ale educației”*, 2007, nr.5, p.21-26. ISSN 1857-2103.

- e) **materiale / teze ale comunicărilor la congrese, conferințe**  
 BOTNARENCO, T. Sistem computerizat pentru investigarea și dezvoltarea rapidității reacției motrice de start la înotători. În: *Sportul olimpic și sportul pentru toți: materialele congr. șt. intern., 12-15 sept. 2011.* Chișinău: USEFS, 2011, vol.1, p.196-198.
- f) **hărți publicate separat**  
 CROWN LANDS AND SURVEY OFFICE; HONG KONG. [Hong Kong. 1 : 1,000. Series HP1C.] Hong Kong: CLSO, 1973. With contours and spot heights.
- g) **hărți publicate ca o contribuție în altă resursă de informare**  
 National topographic map series. [Queensland index map]. 1:100,000. In: Australia. Division of National Mapping. Stratagem of activities, 1 July 1984-30 June 1985. Annex A1. ISSN 0811-9600
- h) **documente de arhivă**  
*Act de danie al regelui maghiar Vladislav al II-lea în favoarea cnezilor locali pentru „...possessionis Rywsor predictam ac Syrel vocatas in districtu de Haczaak habitas...”.* 01.09.1435. Text latin original. În: Arhiva Națională Maghiară, Fond Arhiva Diplomatică, Dl. 29882. Budapesta.
- i) **materialele electronice**  
 ЧИМПОЕШ, Д., ШУЛЬЦЕ, Э. *Экономическое состояние сельскохозяйственных предприятий Республики Молдова.* 2006. [Accesat 27.12.2011] Disponibil: <http://www.iamo.de/fleadmin/institute/pub/dp91.pdf> /
- j) **brevete de invenție**  
 UNIVERSITATEA AGRARĂ DE STAT DIN MOLDOVA. *Metoda de imunoprofilaxie a bursitei infecțioase aviare:* brevet MD nr. 2953, Inventatori: EREMIA, N., STARCIUC, N., DABIJA, T. CIB A61D 99/00. Publ. 31.01.2006, BOPI nr. 1/06.
- k) **tezele de doctorat**  
 KARSTEN K. *Influența instituțiilor statale asupra sistemelor de ocrotire a sănătății /* Autoreferat al tezei de doctor în științe politice. Chișinău, 1998.
- l) **site-uri web**  
*Words Without Borders: The online magazine for international literature.* PEN American Center, ©2005 [citată 12 July 2007]. Disponibil: <http://www.wordswithoutborders.org>

Lista referințelor trebuie să se încadreze în limite rezonabile.

Nu se acceptă referințe la lucrările care nu au ieșit încă de sub tipar.

Articolele se vor prezenta în blocul 2 Anexă al USM, biroul 21: Raisa Crețu, șef. secție, DCI (tel.57.74.42), sau Lilia Ceban, specialist coord., DCI (tel.57.74.40), e-mail: [usm.revista.sum@gmail.com](mailto:usm.revista.sum@gmail.com)

***Manuscrisele articolelor respinse de recenzenți nu se returnează autorilor.***

***Articolele prezentate fără respectarea stilului și a normelor gramaticale, a cerințelor expuse anterior vor fi respinse.***