

Institutul de Științe ale Educației

UNIVERS PEDAGOGIC

*Revistă științifică
de pedagogie și psihologie*

Categoria C

Revista apare trimestrial

Chișinău, 2013

Colegiul de redacție

- Mariana Șlapac**,
doctor habilitat,
vicepreședinte al Academiei de Științe a Moldovei
- Loretta Handrabura**,
doctor în filologie,
Ministerul Educației al Republicii Moldova
- Lilia Pogoșă**,
doctor în științe istorice, conferențiar universitar
- Nicolae Bucun**,
doctor habilitat în psihologie, profesor universitar
- Stela Cemortan**,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
- Aglaida Bolboceanu**,
doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător
- Vlad Pâslaru**,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
- Tatiana Callo**,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
- Vladimir Guțu**,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
- Viorica Andrițchi**,
doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar
- Ion Botgros**,
doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar
- Angela Cara**,
doctor în pedagogie, conferențiar cercetător
- Nelu Vicol**,
doctor în filologie, conferențiar universitar
- Valentina Pascari**,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar
- Aliona Paniș**,
doctor în pedagogie
- Ion Achiri**,
doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar
- Maria Volcovschi**,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar
- Tamara Cazacu**,
doctor în pedagogie
- Maria Hadârcă**,
doctor în pedagogie, conferențiar cercetător
- Ludmila Școlear**,
doctor în pedagogie, profesor universitar, academician, Rusia
- Laurențiu Șoitu**,
doctor în pedagogie, profesor universitar, România
- Tatiana Viscovatova**,
doctor habilitat, profesor universitar, Ucraina
- Iurie Maximenco**,
doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Ucraina

Echipa redacțională:

- Lilia Pogoșă** – director
Nicolae Bucun – redactor-șef
Zinaida Lipcanu – redactor coordonator
Mihai Burdilă – coperta
Elvira Țăganaș-Pânteac – corectoare
Tipografia Cetatea de Sus Com. 1R-3/13

Adresa noastră:

Chișinău, str. Doina, 104, MD 2059,
Institutul de Științe ale Educației
Centrul Editorial „Univers Pedagogic”

Telefon de contact: 022 400 717

e-mail: universs2@mail.ru

Tiraj: 740 ex. ISSN 1811-5470

Indice de abonare la Poșta Moldovei – PM 31742

Cuprins

Teoria educației: inovație și modernizare

- 3 **Stela CEMORTAN**, Modelul psihopedagogic de socializare a copiilor de vârstă timpurie /Psychopedagogical model of children socialization early age
- 7 **Анжеліка ЦИМБАЛАРУ**, Концептуальні засади педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня /The conceptual framework of younger students of pedagogical design educational space

Învățare pentru experiență

- 15 **Ion ACHIRI, Veronica BĂLICI**, Formarea competenței de comunicare în baza limbajului matematic și a conștiinței lingvistice /Forming the communication competence through mathematical language and linguistic conscience
- 20 **Татьяна МЛЕЧКО, Надежда ОВЧЕРЕНКО**, Билингвальное образование: зарубежный опыт и перспективы для Молдовы / Bilingual Education: Foreign Experience and Prospects for Moldova
- 27 **Татьяна ВЕЛИКОВА**, Реализация новых подходов к оцениванию учебных достижений студентов средствами информационных технологий / Implementing the new approach to estimate educational achievements of students with information technology
- 38 **Elena PAREA**, Corelația metodologică vorbire orală – comunicare orală / Methodological correlation between oral speeches – communication

Psihosociologia educației

- 45 **Tatiana VASIAN**, Formarea atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități/Formation of parental attitudes towards children with disabilities

Dezvoltare profesională

- 52 **Stela GALEMBA**, Performanța organizațională – direcție strategică a instituției de învățământ /Organizational performance: a strategic direction of educational institutions

Cultura educației

- 59 **Galina MARTEA**, Remodelarea managementului financiar în instituțiile de învățământ / Remodeling the training system within management
- 65 **Maria BRAGHIȘ**, Familia în calitate de partener educațional în procesul de inovare a educației intelectuale / Family an education partner as a factor of intellectual education innovation
- 69 **Lilia MIHĂLACHE**, Implementarea noilor tehnologii didactice în procesul educațional la informatică în liceu/ Implementation of the new teaching technologies in educational process of informatics in the high school
- 76 **Viorica CRIȘCIUC**, Modelul metodologic de pregătire a cunoștințelor muzicale la elevi (MMPFM)/ The methodological model of musical knowledge formation at pupils

Racursiu elitist

- 81 AVIZ la lucrarea *Teoria și praxiologia managementului curriculumului școlar*, autor Lilia POGOLȘA /PhD. Notification *The praxeology of management of school curriculum*, author Lilia POGOLȘA
- 83 AVIZ la lucrarea *Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației*, autori Vasile COJOCARU, Valentina COJOCARU, Angela POSTICĂ/ PhD. Notification *Pedagogical Diagnostics as an Efficient Factor in Institutional Management*, authors Vasile COJOCARU, Valentina COJOCARU, Angela POSTICĂ

Modelul psihopedagogic de socializare a copiilor de vârstă timpurie

Psychopedagogical model of children socialization early age

Stela CEMORTAN,

doctor habilitat în pedagogie,

profesor universitar,

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

Socializarea calitativă a oricărei personalități se realizează prin îmbinarea proceselor de: adaptare, integrare, autodezvoltare, autoactualizare. Succesul acestui proces va depinde de poziția activă a individului și de asimilarea de către dânsul a experienței sociale. Autoarea propune și descrie în acest sens niște mecanisme, criterii în vederea determinării nivelurilor de socializare copiilor de vârstă timpurie.

Cuvinte-cheie: *socializare, socializare primară, socializare secundară, adaptare socială, integrare, dezvoltare socială, autodezvoltare, autoactualizare.*

Problema socializării copiilor pe parcursul ultimelor decenii a fost studiată profund în psihologie și pedagogie. Cercetătorii au constatat că această problemă ar putea fi diminuată prin crearea unui context social necesar copilului, deoarece socializarea este un proces bilateral, realizat, pe de o parte, de către adult, care le atribuie copiilor treptat experiența umană socială, iar pe de altă parte

Abstract

In the article she highlights the need to merge by the processes of adaptation, adult, self-development and self-actualization of child assets. The author emphasizes that the purpose of the family and the pre-school institution in the process of socialization of the child is to comply with certain mechanisms in the assimilation of the social child.

Keywords: *socialization, primary socialization, secondary socialization, social adjustment, integration, social development, self, self-actualization.*

acționează copilul, care însușește în mod independent un sistem de roluri sociale.

Socializarea umană se realizează în două etape esențiale:

- socializarea inițială, primară, care începe în familie, de la vârstă fragedă;
- socializarea continuă, care se efectuează pe parcursul vieții.

În psihologie socializarea este tratată ca „un produs de însușire (și acumulare)

a unui sistem de cunoștințe, norme, valori, care îi permit persoanei să funcționeze în calitate de membru cu drepturi depline ale societății”. Se consideră de asemenea că:

- finalitatea procesului de socializare este reprezentată în adaptarea, integrarea individului în societate și în lumea valorilor;
- factorul determinant în formarea identității unei personalități este mediul social. Aici are loc socializarea primară a copilului, care se realizează în trei etape:
 - prima etapă începe în familie;
 - a doua continuă la grădiniță;
 - a treia – se realizează prin adaptarea copilului la lumea adulților și a semenilor.

Pedagogii menționează că socializarea calitativă a oricărei personalități se realizează prin îmbinarea proceselor de: adaptare, integrare, autodezvoltare, autoactualizare.

Succesul acestui proces depinde de poziția activă a individului și de asimilarea de către acesta a experienței sociale.

În rezultatul cercetărilor efectuate în psihopedagogie s-a evidențiat că mecanismele socializării sunt:

- adoptarea succesivă de statusuri și roluri sociale (preșcolar, școlar etc.);
- formarea abilității de învățare socială (independentă);
- organizarea corectă a procesului de învățare instituționalizată;
- dezvoltarea capacității de a învăța atât prin activitatea de joc cât și prin comunicare;
- formarea deprinderii de a identifica etc.

Socializarea copilului de vârstă timpurie se efectuează treptat fie sub influența mediului social, fie în procesul educativ când este influențat de grupurile sociale în care trăiește, persoanele cu

care comunică, cercul interior de interese personale.

Principalele obiective de socializare a copiilor în preșcolaritate prevăd formarea:

- priceperii de a stabili diverse contacte sociale;
- capacității de a acționa împreună cu semenii;
- abilității de a se include într-un sistem corect de învățământ.

Procesul de socializare a copilului prin educație trebuie să includă:

- diverse sfere ale culturii sociale;
- posedarea unei culturi comunicative (educația moral-spirituală);
- acumularea cunoștințelor din domeniul culturii naționale (educație civică și patriotică);
- respectarea culturii etnice (educarea toleranței);
- posedarea unor noțiuni și aspecte din cultura juridică (educația pentru drept);
- cultura sano-igienică (educația sanitară);
- cultura ecologică (educația pentru mediu) etc.

Principalele direcții în dezvoltarea socială a copilului de vârstă timpurie sunt:

- influența naturală a factorilor sociali;
- includerea sistematică a copiilor într-un proces de educație și instruire bine organizat și ordonat.

Procesul educativ-instructiv e necesar să includă:

- familiarizarea copiilor cu lumea obiectelor și a naturii;
- comunicarea de către adulți a cunoștințelor;
- familiarizarea copiilor cu lumea relațiilor umane.

Mecanismele de socializare a copiilor conform afirmațiilor psihopedagogilor sunt: imitarea; identificarea emoțională; orientarea socială; reglementarea

normativă și inductivă; experiența socială și culturală; creativitatea; monitorizarea; evaluarea; reglementarea prin reflex etc.

În procesul de socializare cadrele didactice trebuie să ia în considerare și să păstreze trăsăturile caracteristice ale fiecărei individualități (ale fiecărui copil).

Pe de o parte, este necesar să se efectueze: „deschiderea” continuă a individului spre diversitatea lumii sociale iar, pe de altă parte, este înțelegerea de către copil a diversității sociale a lumii din jur prin intermediul lumii sale interioare.

Apariția acestei „înțelegeri” va contribui la realizarea scopului viitoarei personalități de a se afirma ca un subiect de utilitate publică și de cultură.

În psihopedagogie este dovedit, de asemenea, că socializarea copilului preșcolar se realizează prin activitățile de bază din copilăria timpurie.

Prin intermediul acestor activități (și în fond al celei de joc) copiii:

- se familiarizează cu lumea adulților;
- iau cunoștință de valorile general umane, cele naționale (la nivel elementar) și de cultură;
- învață roluri sociale și comportamentale;
- explorează și însușesc realitatea;
- însușesc cele mai importante fapte și evenimente semnificative;
- dezvoltă abilitatea de a stabili contacte sociale.

Evidențierea nivelului de socializare a copiilor se poate face în baza Standardelor de Stat prin monitorizare și evaluare. Important este ca să se reliefeze cunoștințele și competențele din diverse sfere ale culturii sociale: comunicativă, națională, etnică, juridică, comportamentală etc.

Eficacitatea dezvoltării sociale a fiecărui copil trebuie să se determine în rezultatul unei monitorizări adecvate. Nivelul de socializare poate fi determinat de către cadrele didactice și caracterizat în baza termenilor de vârstă, sex și a trăsăturilor comportamentale individuale, evidențiind: prezența curiozității; nivelul de formare a valorilor; nivelul activității cognitive; calitatea relațiilor cu semenii.

Deci, prin evaluare e necesar să se evidențieze principalele componente de socializare a copiilor și anume: componente axiologice, comunicative, cognitive, valorice.

Criteriile în baza cărora se determină nivelurile de formare sunt: valorile însușite, calitățile comunicative formate, activitatea cognitivă, capacitățile de relaționare și a celor atitudinale.

Susținând ideea că aceștia sunt și **indici** de bază care caracterizează comportamentele de socializare, putem face următoarele **concluzii teoretico-aplicative**:

1. În știință este dovedit că socializarea constituie „procesul de continuă transformare a individului din ființă biologică într-un subiect al unei culturi specifice”.

2. Pentru a socializa copilul, pentru a-l dezvolta corect este necesar un context social care îi oferă situații multiple de comunicare socială și afectivă.

3. În procesul de socializare situațiile concrete transmit și structurează la copil:

- modalitățile de comunicare (coduri lingvistice, coduri simbolice, expresive, nonverbale etc.);
- modele sociale de comportament (cognitiv, afectiv, verbal, motor etc.);
- modalități de cunoaștere, învățare (seturi instrumentale);

- posibilități de relaționare (ca forme de comportament caracteristice vieții de grup);
- modelarea motivațional-afectivă (manifestată prin formarea de atitudini);
- formarea de aptitudini corecte etc.

4. Aptitudinea de socializare este o caracteristică esențială a naturii umane. Ea cere dezvoltarea și formarea facultăților acționale, de relaționare, intelectuale, afective etc.

5. Socializarea umană este stadială.

6. Finalitatea procesului de socializare a copilului este reprezentată de integrarea lui în societate și în lumea valorilor.

7. Principalele competențe ale socializării, bazele cărora pot fi puse în preșcolaritate sunt:

- formarea la copii a priceperilor de a stabili contacte sociale;
- dezvoltarea capacității de a acționa împreună cu semenii;
- însușirea treptată a deprinderilor de adaptare la viața societății;
- educarea dorinței de a se integra în mediul social.

8. Conținutul procesului de socializare și de educație socială a copiilor de vârstă timpurie trebuie prevăzut într-un Curriculum, într-o programă specială, care va include:

- modul de organizare a procesului pedagogic;
- utilizarea unei diversități metodologice a tehnicilor educaționale (a unei metodologii formative);
- diversitatea componentelor educativ-instructive: axiologice, culturale, umaniste, antropologice, sinergetice, structurale, complexe, de activitate, de mediu, centrare a activităților de bază pe copil etc.

9. Propunem ca principalele direcții ale procesului de socializare a copilului preșcolar

să fie organizate în corespundere cu cele stipulate în „Concepția și curriculumul socializării preșcolarelor” cele de bază fiind:

- Cunoașterea de sine și conștientizarea necesității respectării regulilor sanogenice;
- Formarea cunoștințelor inițiale și a atitudinilor corecte pentru patrimoniul național și universal;
- Dezvoltarea sentimentelor patriotice.

Utilizând diverse metode și procedee de lucru, adulții vor structura procesul instructiv-educativ și de evaluare în baza următoarelor particularități psihopedagogice ale copiilor:

- perceperea emotivă a mediului ambiant;
- gândirea intuitiv-concretă;
- profunzimea primelor sentimente;
- perceperea elementară a evenimentelor sociale,
- dorința de a se integra în societate.

Referințe bibliografice:

1. Cristea S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași. Polirom, 2010.
2. Văideanu G. *Educație*. București. EDP, 1996.
3. Cosmovici A. Iacob I. *Psihologie socială*. Iași. Polirom. 2008.
4. Maslov A. *Motivație și personalitate*. București. Editura 3, 2007.
5. Cemortan S. *Educația civică în preșcolaritate*. Chișinău: Stelpart, 2010.
6. *Curriculumul educației și instruirii copiilor în instituții preșcolare de diferite tipuri*. Coordonator Cemortan S. Chișinău: Lyceum, 1997.
7. Pescaru A. *Familia azi. O perspectivă sociopedagogică*. București. Aramis, 2006.

Recenzent: Aglaida BOLBOCEANU, doctor habilitat, profesor cercetător, IȘE

Концептуальні засади педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня

The conceptual framework of younger students of pedagogical design educational space

Анжеліка ЦИМБАЛАРУ,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
докторант Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних наук України (м. Київ)

Резюме

В статье представлены концептуальные основы педагогического проектирования образовательного пространства младших школьников. Автором сформулирована цель, определены научные подходы, принципы и функции педагогического проектирования образовательного пространства в школе I ступени, охарактеризованы условия, которые определяют эффективность этого процесса.

Ключевые слова: школа I ступени, концептуальные основы, педагогическое проектирование, младшие школьники, образовательный процесс.

В умовах варіативності загострюється проблема педагогічно виправданого вибору форм, методів, засобів навчання відповідно до особливостей загальноосвітнього навчального закладу, та індивідуальних особливостей школярів. Відбувається зміщення акцентів з формування насиченого шкільного середовища на його особистісну орієнтацію і розроблення ефективних механізмів

Abstract

The paper presents the conceptual framework of pedagogical design of educational space younger students. The author is the objective, defined scientific approaches, principles and functions of the pedagogical design of educational space in the school of I degree, described the conditions that determine the effectiveness of this process.

Keywords: the school of I degree, the conceptual framework, pedagogical design, younger students, pedagogical process.

його освоєння учнями. Тож постає проблема цілеспрямованого формування освітнього простору молодших школярів, якій забезпечуватиме індивідуалізацію навчальної взаємодії учнів з об'єктами шкільного середовища.

Актуальність означеної проблеми зумовлює активізацію її досліджень. У педагогічній літературі знайшли відображення такі аспекти: дослідження

педагогічного феномену «освітній простір» як *результату інтеграційних процесів* в системі освіти (Н. Бастун, С. Бондирева, О. Веряєв, С. Гершунський, В. Гинецінський, Б. Ельконін, О. Леоннова, Н. Рибка, А. Самодрін, Б. Серіков, В. Слободчиков, Г. Щевельова та ін.), обґрунтування *окремих підструктур шкільного освітнього простору* (В. Биков, Ю. Жук, В. Караковский, Н. Селіванова та ін.), психолого-педагогічні аспекти *формування освітнього простору особистості* (Т. Ткач, І. Шендрік, І. Фрумін та ін.).

Результати наукової розвідки продемонстрували наявність достатньої кількості досліджень, у яких висвітлено різні аспекти педагогічного проектування і формування освітнього простору, але водночас продемонстрували наявність невирішених питань. Передусім це розроблення концептуальних засад проектування освітнього простору в межах школи I ступеня як особистісного феномену, який водночас є об'єктивним і суб'єктивним утворенням й результатом взаємодії учня з об'єктами освітнього середовища.

В межах формату статті окреслимо основні концептуальні позиції. Це вимагає звернення до поняття «педагогічна концепція». Її розуміють як «систему поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій і як провідну ідею педагогічної теорії [2, с. 177]». Отже, педагогічну концепцію можна розглядати як логічно вибудовану сукупність знань про об'єкт, які всебічно розкривають його сутність і особливості. Спираючись на результати вивчення як теоретичних наукових положень дослідження, так і концепцій проектування

педагогічних об'єктів (освітні процеси [6], методичні [3; 7] і інноваційні системи [9] та ін.), було визначено складові концепції педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня, які відповідають його конструктивній сутності і забезпечуватимуть переведення об'єкта з існуючого стану у бажаний. Це *мета* та її декомпозиція (ядро концепції), *комплекси наукових підходів, принципів і умов* ефективної реалізації й *функціональна спрямованість*.

Результати аналізу джерел побудови концепції педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня дають підстави для визначення змісту цих компонентів. Передусім це **мета** педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня. Так, спираючись на розуміння педагогічного проектування як діяльності спрямованої на розв'язання проблеми, було визначено мету педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня: *взаємодетермінантний (резонансний) розвиток шкільного середовища і учня*. Сформульована мета є «стимулюючою (по відношенню до учасників проекту), перетворювальною (по відношенню до предметів і учасників), нормуючою (по відношенню до діяльності і результатів), орієнтаційною (по відношенню до кінцевого продукту) [4, с. 76]». Ефективність реалізації мети, вимагає технологічного підходу, який забезпечує її декомпозицію – подання через систему підцілей [9, с. 74], де їх формулювання має відображати бажані результати, а не дії для їх досягнення (які окреслюють задачі) [5]. Екстраполяція досліджень з проблеми декомпозиції мети проектування інноваційних систем на об'єкт нашого дослідження уможливила роз-

галуження загальної (стратегічної) мети педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня на три групи підцілей, які відображають *зміст, специфіку* і *значення* цього процесу.

Підцілі першого порядку є тактичними і окреслюють комплекс провідних умов, встановлення яких є атрибутивною вимогою ефективності процесу і результату педагогічного проектування освітнього простору в початковій школі. Підцілі другого порядку – операційні. Вони обумовлюють вибір *етапів* проектування і логіку розгортання діяльності розробників проекту за певними *процедурами* і визначають *змістові* компоненти процесу (*предмети, шаблі, суб'єкти, ресурси, засоби, продукти, результати*) у взаємозв'язку. Підцілі третього порядку є динамічними. Вони детерміновані існуючою і актуальною для певного загальноосвітнього навчального закладу проблемою, у якому і мають бути визначені. Виявляючи протиріччя, кожна школа формулюватиме і свої завдання, спрямовані на встановлення шляхів його подолання. Ці підцілі визначають побудову програми розвитку загальноосвітнього навчального закладу і індивідуального плану кожного школяра.

Ієрархічність підцілей визначає **функціональну спрямованість** педагогічного проектування освітнього простору в школі. Зіставлення визначених різними авторами функцій педагогічного проектування і освітнього простору з встановленими зв'язками між компонентами, визначених на основі ієрархізації мети педагогічного проектування освітнього простору в початковій школі, дає змогу виокремити як провідні такі його функції: *соціальної, компетентнісної, прогностичної,*

інформаційно-аналітичної, регулятивної, конструктивної і комунікативної.

Соціальна функція педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня обумовлена його потенційними можливостями, спрямованими на задоволення потреб і запитів суспільства щодо надання освітніх послуг на основі компліментарності компонентів соціального замовлення і соціальною значущістю продуктів і результатів проектування такого багатовимірного об'єкта.

Комунікативна функція забезпечує зв'язок кожного предмета проектування освітнього простору в школі I ступеня між собою і водночас із замовником і споживачем, які формують запит на освітні послуги, Вона реалізується через зв'язки між замовниками, споживачами і розробниками, а також комунікацію між його виконавцями у процесі реалізації проекту.

Прогностична функція обумовлена задоволенням потреб динамічного розвитку різних сфер життєдіяльності у науковому передбаченні майбутнього продукту на основі ціннісних вимірів і визначенні перспектив його розроблення (вибір засобів і ресурсів, що сприятимуть його ефективності і оптимальності) і впровадження (у тому числі з урахуванням існуючих умов і можливих ризиків) для одержання очікуваних результатів.

Компетентнісна функція обумовлена зростанням професійної компетентності вчителя під час розроблення проекту, як вищої форми педагогічного мистецтва у процесі реалізації професійних функцій, оволодіння ним методологією педагогічного моделювання освітнього простору в школі, а також

розвитком уміння вчитися як ключової компетентності школярів, який здійснюється у процесі вибудовування ними власної освітньої траєкторії.

Інформаційно-аналітична – визначена через необхідність у процесі проектування освітнього простору в школі I ступеня пошуку, одержання, аналізу, перероблення і використання різноманітної інформації, яка забезпечуватиме його реалізацію на кожному етапі, а також рефлексію.

Регулятивна функція обумовлена регулюванням взаємодії молодших школярів з об'єктами освітнього середовища, з чітким визначенням позиції учителя і учня, а також діяльності учнів і педагогів з вибудовування індивідуальних освітніх траєкторій школярів, встановленням її відповідності Державним стандартам і Державним санітарним правилам і нормам влаштування, утримання загальноосвітніх навчальних закладів та організації навчального процесу і зв'язками між педагогічною наукою та іншими науками, що встановлюють у процесі педагогічного проектування.

Перетворювальна (конструктивна) функція обумовлена актуалізацією педагогічного проектування освітнього простору в школі проблемами у певних культурно-історичних і соціально-економічних ситуаціях, які визначають потреби у змінах в сфері освіти й інспірують процеси резонансного розвитку шкільного середовища і учня, що у результаті призводить до зміни педагогічної дійсності.

Отже, проектування освітнього простору в школі I ступеня поліфункціональне.

Основоположною для ефективною реалізації педагогічного проектування

освітнього простору в школі I ступеня є інтеграція **провідних наукових підходів** – *системного, діяльнісного, особистісного, синергетичного, аксіологічного, середовищного і культурологічного*. Так, можна виокремити два блоки наукових підходів. Перший (внутрішній) складають особистісний, діяльнісний і середовищний. Зазначимо, що зміщення точок прикладання педагогічних впливів від учня і шкільного середовища на створення освітніх подій і ситуацій, робить особистісний і середовищний підходи взаємодетермінованими. Діяльнісний підхід є центральним, оскільки визначається комплексом, якій утворює особистісний і середовищний. Другий блок (зовнішній) складають системний, аксіологічний, культурологічний і синергетичний підходи, які регламентують усі процеси проектування освітнього простору в школі.

Зазначені наукові підходи до педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня обумовлюють низку **методологічних принципів**, які цілком відображають сутнісні ознаки феномену. Принципи як «основні вихідні положення теорії навчання [2, с. 270]», визначають тактику, яка має виявлятися на фоні стратегії. Тому, як зазначає Г. Атанов [1, с. 27], важливо виокремлення не лише методологічних принципів, які є стратегічними, оскільки визначають зміст діяльності розробників проекту (що робити), а й тактичних, які визначатимуть процедуру його розроблення (як робити). Передусім окреслимо визначені стратегічні принципи.

Принцип гуманізації полягає у змінах позицій учителя і учня, які визначаються *рівноправністю співробітників*. Учителю актуалізує *дослідницьку активність*

учня, стимулює його до особистісного зростання, створює умови для виявлення ним самостійності у висуванні і розв'язанні пізнавальних проблем і завдань, адекватне включення в комунікативну взаємодію, яка виключає негативні емоції, відчуття і переживання. Цей принцип обумовлює *творчу спрямованість* шкільного середовища, яке сприяє виявленню й культивуванню в кожній дитині індивідуально-особливого і специфічного. Реалізація цього принципу означає організацію взаємодії учня зі шкільним середовищем, адекватної віковим (за рівнем розвитку) та *індивідуальним (особистісним)* особливостям і можливостям, здібностям і схильностям кожного школяра.

Принцип прогностичності передбачає *реалістичність* впровадження результатів, їх адекватність можливостям виконавців та відповідність ресурсному забезпеченню, *діагностичність* як обов'язкове встановлення ефективності, відповідності потребам та запитам сучасності. Цей принцип запобігає проведеному невиправданих експериментів над дітьми. Завдяки йому проектування освітнього простору набуває *превентивних ознак*, передбачаючи виникнення нових елементів системи, підтримуючи гнучкість і варіативність зв'язків між елементами, зберігаючи певну міру їх свободи.

Принцип розвитку виявляється спрямованістю *від простого до складного*, від знайомого до нового під час добору змістового наповнення проекту; узгодженням із законами розвитку системи, «які є загальними універсальними закономірностями, дія яких виявляється у будь-якому системно організованому по типу нерівноваги цілому [8, с.8]», що

не дозволить звести її до занепаду. Цей принцип визначає спрямованість освітнього простору в школі на досягнення мети: резонансний розвиток освітнього середовища школи і учня на засадах полісуб'єктної взаємодії.

Принцип різноманіття орієнтує на створення і підтримання різноманіття існуючих зв'язків між елементами системи освітнього простору. Виникнення нового можливе там, де надати для цього великі можливості, де є більша *свобода вибору*. Саме різноманіття створює спектр можливих напрямів розвитку системи освітнього простору, надає *матеріал для відбору* найоптимальніших тенденцій цього розвитку. Мистецтво проектування полягатиме у тому, щоб забезпечити умови відбору не директивного, а природного характеру, який відповідатиме тенденціям розвитку системи.

Принцип єдності утверджує опору як на біологічне, так і соціальне у проявах особистості школярів в процесі моделювання власної освітньої траєкторії, а також *взаємозв'язок всіх компонентів структури* діяльності розробників проекту від цілепокладання до оцінки одержаних результатів. Цей принцип полягає і у оптимальному поєднанні традицій і новітніх тенденцій формування освітнього простору; забезпеченні розвитку різноманіття і водночас збереженні *стабільності структури* освітнього простору й *урахуванні впливів компонентів*, що підлягають змінам на інші компоненти системи. Він забезпечує *цілісність системи* у процесі її розвитку, зберігаючи єдність елементів (як існуючих, так і нових, що виникають спонтанно і вимагають свого місця у системі) у їх відношенні один до одного.

Принцип надмірності передбачає збереження усіх нових елементів, незалежно від того, чи є найближчі перспективи вміщення їх у систему. Це не лише підвищує ступінь різноманіття, а й створює спектр можливих *напрямів розвитку системи* освітнього простору, надаючи матеріал для *відбору найоптимальніших* для цього елементів. Цей принцип обумовлює наявність як імовірних подій, так і «порожніх місць» для появи затребуваних.

Реалізацію стратегічних принципів уточнюють і деталізують тактичні. З урахуванням завдань нашого дослідження виокремлено принципи співробітництва, творчої і дослідницької активності, індивідуально-особистісної орієнтації, реалістичності, діагностичності, превентивності, поступового ускладнення і гармонізації, динамізму, наявності і свободи вибору, саморозвитку, ефективності, систематичності, наступності, послідовності, інтеграції і конструктивної цілісності.

Забезпечення ефективності педагогічного проектування освітнього простору в школі потребує **комплексної реалізації** перелічених принципів, які мають використовуватись як доповнюючи один одного, оскільки вони взаємообумовлені.

Визначення умов ефективності педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня передусім ґрунтувалось на розумінні поняття «педагогічні умови» як специфічних для проектування у педагогічній галузі, з урахуванням різних підходів до їх типології. Так, розглядаючи їх як «закономірності ефективності, які відкривають об'єктивні зв'язки різних

боків певного об'єкта або явища з результативністю його трансформацій [9]», для виокремлення конкретних умов ефективності об'єкту необхідно урахування логіки його розвитку (**організаційно-педагогічні** умови), специфіки природи (у нашому випадку це **дидактичні** і **ергономічні** умови), індивідуальних особливостей (**суб'єктивні, психолого-педагогічні** умови) та соціальних факторів впливу (**об'єктивні, соціально-педагогічні** умови), при цьому окреслюючи ті, що забезпечуватимуть ефективність не лише *процесу*, а й *продуктів* і *результатів*. Для цього важливим виявляється встановлення не окремих умов, а їх взаємозв'язаного і взаємообумовленого комплексу. Весь комплекс компонентів, від яких залежить існування іншого, називають *достатніми* умовами. Відібрані серед достатніх умови, які обов'язково виникають з об'єктом, називають *необхідними*. Повний *комплект* умов, з яких неможливо вилучити і додати жодного не порушивши зумовленості називають *необхідними і достатніми* умовами. Тож, розглядаючи систему педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня як синергетичну (складну, відкриту, нелінійну, невірноважену й відповідно нежорсткозв'язану і гнучку), вважаємо, що визначення комплексу (на відміну від повного, завершеного і закритого переліку – комплексу) **необхідних умов** як таких, що не можуть вилучатись, а лише доповнюватись, може забезпечити її ефективність.

Теоретичний аналіз проблеми педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня і результати виявлення її стану у педагогічній практиці дали

підстави для виокремлення широкого спектру певних умов. Їх ранжирування за ступенем спрямованості на досягнення мети педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня і упорядкування (виключення невідповідних як зайвих, узагальнення подібних та ін.) дозволило встановити комплекс провідних умов: *формування ціннісно-смыслових установок педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня; організація діяльності педагогічного колективу школи I ступеня з проектування освітнього простору в ній в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи; залучення адресатів до побудови власної освітньої траєкторії; єдність процесів соціалізації і індивідуалізації; інтеграції і диференціації; навчання і змісту освіти; інтенсифікація і оптимізація взаємодії з об'єктами шкільного середовища (зручність і безпечність місць взаємодії, самостійність вибору об'єктів, темпу, видів взаємодії, доступність об'єктів).*

Комплексна реалізація визначених умов полягає у їх ієрархічності, оскільки перша—об'єктивна умова—визначає змістові аспекти наступних – суб'єктивних. До того ж, вона сприяє гармонізації системи із зовнішнім освітнім простором, а інші активізують внутрішній потенціал початкової школи (зокрема кожного розробника проекту). Водночас перша умова сприятиме якості продуктів і результатів і тому є соціально-педагогічною, друга – організаційно-педагогічною, оскільки передусім впливатиме на ефективність процесу, охоплюючи всі етапи, а третя – психолого-педагогічною, зумовлюватиме ефективність результатів розвитку особистості. Четверта умова є дидактич-

ною, оскільки сприятиме ефективності організації діяльності учнів на засадах педагогіки подій. П'ята умова є ергономічною і зараджуватиме дискомфорту школярів через створення зручного і здоров'язбережувального об'єктного контексту. Всі визначені умови комплексу є внутрішніми. Інші умови (зовнішні) мають бути визначені у кожному навчальному закладі, який приймає рішення про проектування освітнього простору. Це забезпечує гнучкість і варіативність експериментальної системи. Саме доповнення визначеного нами комплексу цими умовами забезпечуватиме їх необхідність і достатність.

Таким чином, концепція педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня являє собою комплекс теоретико-методичних положень про об'єкт дослідження, де кожна з визначених складових має своє функціональне призначення, яке забезпечує його повноту. Водночас вони тісно взаємопов'язані і виконують певну специфічну задачу, спрямовану на досягнення загальної мети. Окреслені концептуальні підходи до проектування освітнього простору в загальноосвітньому навчальному закладі забезпечують розуміння освітнього простору в школі як цілісної інноваційної системи; її оцінку і підготовку до масового використання; дають змогу зробити сам процес проектування гнучким і творчим щодо форм, часу, місця тощо, але водночас не спонтанним, регламентованим і гуманним, з урахуванням рівня розвитку, ціннісних орієнтацій та суб'єктивного досвіду зі сходженням від простого до складного, інтеграцією і комплексним підходом до змістового наповнення.

Література

1. Атанов Г. О. *Теорія діяльнісного навчання: Навч. посібник.* – К.: Кондор, 2007. – 186 с.
2. Гончаренко С. *Український педагогічний словник.* – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Епищева О. Б. *Деятельностный поход как теоретическая основа проектирования методической системы обучения математике:* Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 460 с.
4. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. *Педагогическое проектирование.* – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
5. Конаржевский Ю. А. *Что нужно знать директору школы о системе и системном подходе.* – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ин-та, 1986. – 135 с.
6. Невзоров М. П. *Теоретические основы проектирования антропоориентированного педагогического процесса:* Дис. ... д-ра пед. наук. – Хабаровск, 1999. – 347 с.
7. Смыковская Т. К. *Теоретико-методические основы проектирования методической системы учителя математики и информатики:* Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 383 с.
8. Харитоновна В. А., Санникова О. В., Меншиков И. А. *Образование: стратегия развития и синергетика* // Наша школа – № 9 (59), 2004. – С. 2-8.
9. Яковлева Н. О. *Педагогическое проектирование инновационных систем:* Дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2003. – 358 с.

Recenzent: Ion ACHIRI, doctor, conferențiar universitar, IȘE

Formarea competenței de comunicare în baza limbajului matematic și a conștiinței lingvistice Forming the communication competence through mathematical language and linguistic conscience

Ion ACHIRI,

doctor în științe fizico-matematice,

Institutul de Științe ale Educației

Veronica BĂLICI,

doctor în pedagogie,

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

Limbaajul matematic este un limbaj simbolic, codificat; el nu este un simplu limbaj, ci un metalimbaj. Această stare de lucruri solicită valorificarea unei gândiri complexe a elevului – necontradictorii esenței limbajului. Prin urmare, formarea competenței de comunicare în cadrul studierii matematicii este posibilă în baza conștiinței lingvistice.

Cuvinte-cheie: *competență de comunicare, limbaj, metalimbaj, limbaj științific, limbaj matematic, conștiință lingvistică, limbaj-gândire, limbaj-conștiință, gândire-conștiință, verbalizare.*

Competența de comunicare este cea mai importantă funcție a comunicării și presupune depășirea competenței lingvistice (cunoașterea sistemelor limbii) de către subiectul vorbitor. Una dintre cele mai cunoscute perspective asupra competenței de comunicare este aceea care se referă la abilitatea de a o demonstra într-un context dat. În opinia lui Parks, spre

Abstract

Mathematical language is a symbolic, encoded language; it is not a simple language, it is a metalanguage. This solicits the use of the student's complex thinking – non-contradictory to the essence of language. Therefore, the formation of the communication competence in the study of mathematics is possible through the linguistic conscience.

Keywords: *communicative competence, language, metalanguage, scientific language, mathematical language, linguistic conscience, language-thinking, language-consciousness, verbalization.*

exemplu, citat de O. Pănișoară, competența de comunicare este „gradul în care indivizii satisfac scopurile pe care și le-au propus în interiorul limitelor situației sociale, fără să-și riște oportunitățile de a urmări alte scopuri mai importante din punct de vedere individual”. Sau, o putem raporta la „propriile cunoștințe asupra mai multor aspecte sociale

ale comunicării” (J. De Vito). Cel mai semnificativ fapt ni se pare, totuși apropierea dintre teoria comunicării și teoriile învățării, care este nu mai puțin relevantă, deoarece aceasta pune accentul pe abilități cognitive asociate competenței de comunicare – valori cognitive ale dimensiunii formative ipostaziată în atitudini [4, p.42-43; 9, p. 60-65]. Analizată din perspectiva noastră, devin necesare anumite explicitări, care nuanțează aspecte didactice insuficient abordate, dar foarte utile educatorului.

Formarea competenței de comunicare a elevilor - o competență-cheie a curricula modernizate, reprezintă unul dintre subiectele cele mai actuale și demne de atenția noastră, mai ales când vine vorba de științele exacte, în special, matematica. Pe de o parte, limbajul matematicii, adică simbolistica ei, este „cea mai exterioară parte a lucrurilor, fiind totodată și esența lor”, dovada unei opoziții izbitoare a vieții. Pe de altă parte, cunoașterea matematică a servit drept ideal pentru toate științele, ea fiind indispensabilă pentru cunoașterea științifică modernă [5, p.187].

Conform lui W. Heisenberg, matematica ocupă un loc aparte prin natura limbajului și a sistemului său operațional, ea „operează cu un limbaj simbolic, codificat, cu ajutorul căruia domeniul lumii date nemijlocit, senzorial este exprimat prin structuri ideale, rațional conceptibile” [Apud 7, p. 361]. Limbajul și operațiile matematice reprezintă forma cea mai generală, ca sistem de exprimare, dar și operațional metodică a intelectului [Ibidem, p. 368].

Înainte de a vorbi despre ordinea interioară a procesului de cunoaștere în general, care este un proces al formării conștiinței intelectuale, este imperios necesar să amintim care sunt operațiile pe care le face intelectul în cazul gândirii matematice, prin care obiectele realității modificate sunt utilizate ulterior sub formă de limbaj codificat

și care ajută la realizarea unor operații analitice ca instrumente generalizante asupra tuturor obiectelor realității. Din care vom deduce cu certitudine că limbajul matematic este, mai presus de orice, un metalimbaj, iar matematicienii, în marea parte a lor, spre mirarea filozofilor, vor doar limbaj, adică, tratează limbajul matematic ca pe un simplu limbaj, ceea ce face mult mai dificil procesul de însușire conștientizată a simbolisticii și terminologiei matematice.

Acestea sunt deci *simbolizarea* și *stilizarea*. Prima este operația ce „extrage din obiectele realității externe elementele reprezentând *numărul, ordinea, succesiunea, calitatea* acestora, realizând în mod sintetic din aceste calități elementul comun ce le definește și care este cuprins în toate, respectiv *numărul*”. *Numărul* poate fi apreciat drept ultimul nivel la care ajunge *esențialul din lucruri* și maxima concentrare conceptuală a acestora. Prin următoarea operație „intelectul reduce obiectele sau lucrurile lumii, ale realității externe, la *imagini formale*, mai exact la *scheme formale*, la *figuri elementare* (pătrat, triunghi, cerc etc.) care pot corespunde absolut tuturor lucrurilor din realitate sau, mai exact, raportate la care, absolut toate lucrurile realității se recunosc ca aparținând”. Iar imaginile sau figurile-scheme ale obiectelor realității reprezintă ultima expresie formală a acestora și ea corespunde cu maxima generalizare a reprezentării lor figurative [7, p. 364].

Numărul și figura, afirmă în continuare C.Enăchescu, ajung să fie nu numai scheme ale intelectului, dar și elemente operaționale, cu care și din care se poate analiza și cunoaște realitatea externă; ele reprezintă modalitatea de legătură și acord între „modelul intelectului” și „modelul realității”. Astfel trebuie înțeles procesul gândirii matematice, care este un instrument al gândirii și nu o știință în sine [Ibidem]. Prezumăm de aici că

limbajul matematicii nu este altceva decât un metalimbaj, adevăr care conferă procesului de formare a gândirii matematice acel grad de dificultate, dar care poate fi depășit (și în cazul în care aptitudinile intelectuale respective sunt mai puțin avansate) prin dezvoltarea conștiinței lingvistice [2].

Orice proces de cunoaștere științifică poate fi cuprins și exprimat doar prin limbaj. Or, gândirea poate să gândească numai în și prin limbaj. Limbajul nu este numai un mijloc de comunicare, ci are și o funcție simbolică. În matematică sistemul de limbaj codificat-formalizat înlocuiește cuvintele cu simboluri. Și dacă limbajul, după cum se exprimă C. Enăchescu, concentrează în el, într-o manieră simbolică, însași persoana mea, mai exact, capacitatea mea de a înțelege obiectul cercetat de către intelect, devine clar că însușirea conștientă a limbajului matematic și dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor în cadrul acestei discipline școlare (și nu numai) trebuie să respecte unul dintre principiile pedagogice de bază de formare a limbajului/conștiinței lingvistice: *a conduce limbajul ca limbaj spre limbaj*. Aceasta presupune valorificarea/cultivarea unei gândiri complexe a elevului – necontradictorii esenței limbajului, profunde, critice, reflexive [7, p. 273; 2, p. 54].

Se impune din start evitarea verbalismului care „proliferează pseudonoțiunile agățate de cuvinte fără semnificații reale”, fapt ce se referă la problema generală a înțelegerii în opoziție cu explicația: „o stare de conștiință exprimă în mod esențial o semnificație, iar o semnificație nu este cauza alteia, ci ea o implică”. Învățarea conștientă presupune un sistem de implicații, adică traducerea în termeni de gândire conceptualizată a rezultatelor, intențiilor și mecanismelor acțiunii celui ce învață. Ca să fie și mai clar, J. Piaget a reliefat rolul primordial al acțiunii în formarea conștiinței.

Este vorba de o fină dialectică a acțiunii și a gândirii, care se condiționează și se sprijină reciproc. Pe plan mintal această activitate face posibilă reflecția asupra activității [Apud 2, p. 21-22].

Și mai limpede formulează L.S. Vîgotski, care subliniază semnificația pedagogică a relației *gândire - limbaj*. La fel ca J. Piaget, savantul vede cunoașterea anumitor operații prin transpunerea lor din planul acțiunii în cel al gândirii (al limbajului). În opinia lui L. Vîgotski, *unitatea gândirii verbale* se află în semnificația cuvântului. Semnificația cuvântului – generalizarea lui – reprezintă un act de gândire propriu-zis. Atunci, „orice comunicare presupune cu necesitate generalizarea și dezvoltarea semnificației verbale, adică generalizarea devine posibilă în condițiile dezvoltării comunicării”. Rezultă că limbajul are două funcții de bază: de comunicare și generalizare. Conștientizarea este sinonimă cu generalizarea, conceptualizarea, intelectualizarea. *Obiectul conștientizării îl constituie însași activitatea conștientă* [Apud 2, p. 23].

Limbajul științific redă prin concepte „ imaginea obiectului” și ideile despre obiectul cercetat, ca urmare a interiorizării acestuia, transformând „ imaginea obiectului” în „idei conceptualizate”. „Imaginea” devine temă de reflecție pentru rațiune, iar rezultatul acesteia se transformă în sens, adică în concept. Explicarea, verbalizarea acestui proces conduce la constituirea limbajului [7, p. 264; p. 269].

H. Wald stabilește următorul adevăr: o idee este rezultatul unui act de semnificare și „dacă gândirea implică vorbirea, atunci *conștiința*, care este *gândirea gândirii*, implică vorbirea despre vorbire. Conștiința se constituie pe temeiul unui metalimbaj”. Conștiința nu poate să conțină idei gata făcute, deoarece ele sunt semnificații ale lucrurilor. Dat fiind faptul că gândirea este rezultatul unei activități lingvistice, ea este

efectul vorbirii, atunci „*ideea vine vorbind*”. Este necesar, prin urmare, a plasa accentul pe practică, pe *conștiință în act*, acțiunea elevului având un rol determinant în unificarea aspectelor separate ale activității mentale [Apud 2, p. 33].

A descrie verbal cunoașterea înseamnă a obține date despre activitatea de percepție, memorare, gândire, învățare. Verbalizarea presupune trecerea de la simplul reflex la un *răspuns explicit* în opoziție cu răspunsul implicit (acțiunea de a gândi). Acest răspuns explicit cere din partea elevului o atitudine însoțită simultan de o stare de luciditate. Aceasta este învățarea conștientă: elevul este traversat de o stare de claritate, el trăiește o stare de conștiință. În felul acesta, raportarea elevului față de ideile sale va fi una profundă, conștientă. Grație verbalizării, orice rezolvare a problemelor devine comunicabilă, prin urmare, procesul gândirii poate fi considerat încheiat atunci când soluția devine comunicabilă. De fapt, verbalizarea apare anume din necesitatea de a conștientiza [2].

Așadar, *procesul verbalizării* (modalitate de bază în formarea conștiinței lingvistice – o recodare în limbaj exterior, ce modifică constant structura demersului intelectual) trebuie să constituie strategia reflexivă esențială și în cadrul procesului de *formare a noțiunilor matematice*, la realizarea căruia *implicarea directă a elevilor* este foarte importantă. Și asta deoarece prin intermediul generalizării, abstractizării, formulării definiției se ajunge la noțiunea propriu-zisă. Studiarea conștientă a matematicii nu este posibilă fără însușirea noțiunilor și a terminologiei respective, proces care este unul de lungă durată și necesită implicarea activă a elevului în conștientizarea lor (a noțiunilor) [1, p. 52-53].

Misiunea profesorului constă în a-i învăța pe elevi să utilizeze corect terminologia matematică, simbolurile și notațiile recomandate

pentru noțiunile matematice. Nu mai puțin importante în studiul noțiunii sunt formularea și însușirea definiției, care este *o propoziție prin care într-o formă concisă, prin intermediul noțiunilor deja cunoscute și a proprietăților acestora, se dezvăluie conținutul noțiunii noi* [1, p. 55-56].

În cadrul procesului educațional se utilizează diferite tipuri de definiție, dar în toate cazurile trebuie respectate anumite exigențe cu privire la formularea lor: să corespundă noțiunii definite, să nu conțină noțiuni nedefinite, să evite „cercul vicios”, să nu conțină nimic în plus, să evite omonimia etc. [1, p. 57-59]. Este cazul în care „legea rostirii cuvenite gândirii – rigoarea meditației, grija sporită pentru rostire, economia cuvântului” (M. Heidegger) se aplică în totalitate. Matematica este domeniul în care se acordă mult mai multă atenție gândirii și cultivării cuvântului, dat fiind faptul că acest limbaj științific, un instrument operațional autentic al intelectului cunoscător, se deosebește de alte tipuri de limbaje (literar, poetic, filozofic etc.) prin precizie și rigoare, exactitate și claritate, nu acceptă variante stilistice, forme aluzive sau ambiguități. El trebuie să se compună din termeni consacrați, de strictă specialitate, cu privire la domeniul pe care-l servește. În plus, el are un caracter universal [7, p. 265].

Orice domeniu științific este exprimat printr-un vocabular de specialitate – un anumit tip de limbaj. Orice limbaj științific este, în primul rând, un „vocabular de termeni”, este „neologic”, diferit de limbajul uzual, cu valoare de comunicare interpersonală universală. Limbajul științific „se învață” fiind completat cu limbajul didactic [7, p. 271].

E. Coșeriu, savantul cu vocație autentică de dascăl, a optat pentru edificarea unei terminologii simple, vii, transparente, dat fiind faptul că „e nevoie ca științele umaniste să fie umane, și să fie mai mult sau mai puțin

înțelese de vorbitori – să mă apropii cât mai mult de vorbirea curentă și să transform în termen ceea ce există deja în vorbirea curentă, și să întrebuițez cuvântul nu ca în limbă, ci ca termen pentru ceva definit. Acesta este principiul meu în terminologie” [2, p.55]. Acest principiu ar trebui să fie unul de bază nu numai pentru științele umaniste, dar și pentru cele exacte.

În contextul abordărilor noastre, este la fel de importantă ideea lui E. Coșeriu cu privire la *cadre*. Limbajul specific diferitelor discipline școlare este ceea ce E. Coșeriu numește *univers de discurs*. Acest *cadru* este un sistem de semnificații care determină sensul și valoarea de adevăr ale unui enunț, dacă este evaluat într-un anumit univers de discurs din lumea naturală empiric cognoscibilă. Este vorba de domenii precum matematica, literatura și alte științe. Valoarea de adevăr a unei afirmații despre *Ulise*, spre exemplu, poate fi verificată doar în “*Odiseea*”, dar nu în istoria greacă. Tot așa cum orice valoare de adevăr din matematică poate fi verificată doar în știința respectivă. Trebuie specificat faptul că amestecarea universurilor de discurs pot conduce nu numai la confuzii, erori științifice, dereglări ale actului comunicativ, dar și la jocuri de limbaj și umor: *în pădure doi tineri matematicieni extrăgeau rădăcinile pătrate ale arborilor* [Apud 6, p.68].

Așadar, însușirea conștientă a noțiunilor se va realiza prin utilizarea lor în diverse contexte (cadre), inclusiv în rezolvări de probleme. Este important ca elevii să conștientizeze că orice noțiune (concept) matematică însușită este, în primul rând, un produs al activității personale a acestuia [1, p. 62].

Comunicarea oferă multiple oportunități din perspectiva conștientizării conceptelor și a terminologiei studiate. Drept urmare, considerăm că cititorul poate fi convins, în contextul studiului nostru, că limbajul matematic

contribuie cu eficiență la formarea competenței-cheie/transversale – competența de comunicare în limba maternă, care este, de fapt, o megacompetență. Această competență vizează abilitatea elevului de a exprima și a interpreta gânduri, sentimente și fapte atât pe cale orală, cât și în scris (ascultare, vorbire, lectură și scriere) și de a interacționa într-un mod adecvat în cadrul întregii game a contextelor sociale și culturale – în educație și instruire, acasă ori în timpul liber [1, p. 16]. Este important ca noi, profesorii, inclusiv profesorii de matematică, să le prezentăm elevilor în procesul de comunicare modele corecte de aplicare a terminologiei științifice, inclusiv a terminologiei matematice, din perspectiva formării și dezvoltării competenței de comunicare a elevilor. Cu părere de rău, la acest capitol, cadrele didactice din Republica Moldova mai au foarte multe de făcut.

Referințe bibliografice:

1. Achiri I. *Didactica matematicii*. Chișinău: CEP USM, 2011.
2. Bâlici V. *Formarea conștiinței lingvistice a elevilor*. Chișinău: „Print-Caro”, 2010.
3. Coșeriu E. *Lingvistica integrală*. București: Editura Fundației Culturale Române, 1996.
4. Cucuș C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2006.
5. *Dicționar de filozofia cunoașterii*. Volumul I: A-H. Iași: Editura Trei, 1999.
6. Dospinescu V. *E. Coșeriu și lingvistica textului*. Limba română, nr. 5-6, 2008, p. 57-70.
7. Enăchescu, C. *Tratat de teoria cercetării științifice*. Iași: Polirom, 2007.
8. Fürst M., Tinks J. *Manual de filosofie*. București: Humanitas, 2006.
9. Pănișoară I.-O. *Comunicarea eficientă*. Iași: Polirom, 2008.

Recenzent: Mariana MARIN, doctor în pedagogie, IȘE

Билингвальное образование: зарубежный опыт и перспективы для Молдовы

Bilingual Education: Foreign Experience and Prospects for Moldova

МЛЕЧКО Татьяна,

*доктор педагогических наук, профессор,
ректор Славянского университета Республики Молдова*

ОВЧЕРЕНКО Надежда,

*доктор педагогических наук, доцент,
декан гуманитарного факультета СУРМ,
заведующая кафедрой психологии и педагогики*

Резюме

Статья посвящена билингвальному воспитанию/образованию, которое внедряется в разных странах мира и актуально для Республики Молдова как один из вариантов решения вопроса о языковой социализации алолингвов. В статье обобщается зарубежный теоретический и практический опыт, а также анализируются имеющиеся условия и возможности внедрения билингвальных технологий в нашей республике, начиная с дошкольных учебно-воспитательных заведений. Приоритетное внимание уделяется программе подготовки соответствующих кадров, которая разрабатывается авторами в рамках реализации европейского проекта VIA LIGHT.

Ключевые слова: *двуязычное обучение, подготовка кадров, повышение квалификации кадров, нормативная база, раннее двуязычие*

Abstract

The article is dedicated to the bilingual education/upbringing which is being implemented in different countries of the world. It is of current importance for Moldova as a solution to the hot issue of the language socialization of foreign students. The article makes a generalization of the foreign theoretical and practical experience in this field. It also analyses the possibilities and conditions for the implementation of bilingual technologies in the republic starting right from the preschool educational institutions. The priority has been stressed on the programme for training of proper personnel which is under construction within the framework of the European VIA LIGHT project.

Keywords: *training, skills development, regulatory framework, early bilingualism, alternative modules.*

Республика Молдова – полиэтничное государство, в котором проживает значительная часть – порядка 25% - населения, принадлежащего к национальным и лингвистическим меньшинствам. Традиционно в республике воспитание и образование ведется на одном из двух языков – молдавском или русском. Очевидна тенденция к использованию языков других этнических групп – украинского, гагаузского, болгарского, польского и др.

Это позволяет рассматривать билингвальное образование как одну из перспективных моделей социализации личности в смешанной языковой среде, какой является, в том числе, Республика Молдова, где, как минимум, треть населения живет и работает в условиях постоянных языковых контактов. При этом главной задачей остаётся обучение нетитульного населения РМ государственному языку страны проживания, желательно – с самого раннего детства. Специалисты утверждают, что «детство – это волшебный момент, когда наш мозг находится в оптимальном состоянии для усвоения языка» [1: 23].

Билингвальное образование, несмотря на разницу его структурных моделей, которые будут представлены ниже, предполагает использование не только одного языка в качестве языка воспитания /образования. Чаще всего – это родной язык и язык страны проживания, если они не совпадают.

В фокусе внимания настоящей статьи – разработка учебного модуля для подготовки специалистов по раннему билингвальному образованию/воспитанию как стартовая позиция для его внедрения в качестве эффективной стратегии интеграции нетитульного населения в доминирующий лингвокультурный контекст.

Следует отметить, что в Республике Молдова предпринимаются шаги по использованию билингвального принципа в практике воспитания/обучения на всех ступенях образования – от дошкольного до высшего. Однако этим попыткам еще предстоит стать системой, чему призвано способствовать и настоящее исследование, которое специально соотнесено с потребностями Республики Молдова и впервые предлагает конкретные дидактические решения в плане подготовки кадров. В этом его новизна и актуальность.

Существует типология видов билингвального образования. Соответственно его задачам, традиционно выделяют двуязычные программы обучения по следующим моделям:

- программа обогащения
- программа перехода
- программа сохранения языка
- параллельные программы

Первая - *программа обогащения* - имеет в большей мере отношение к изучению иностранного языка вне среды его функционирования. Эти программы используются, например, в школах с углубленным изучением того или иного иностранного языка, а также на языковых факультетах, где последовательно наращивается объем материала, предлагаемого на изучаемом языке.

Наибольшее распространение в мире получили формы двуязычного обучения, известные как *переходные программы*. «Обучение с самого начала ведется в определенных рамках, т.е. 50% предметов ведется на основном языке, а остальные - по программе двуязычия с целью последующей полной интеграции детей через какое-то время в одноязычный процесс обучения. Целью таких программ является приобщение детей национальных

меньшинств к языку преобладающего населения» [5: 3]. Такие программы оправданы и доказали свою эффективность в условиях языковой адаптации мигрантов.

Программы сохранения языка ставят целью воссоздание первоначальной культуры этнических иммигрантских меньшинств. Они применимы к малочисленным национальным меньшинствам, которые заинтересованы сохранить свои этнические языки.

Для нас особый интерес представляют *параллельные программы*, «целью которых является получение учащимися образования по крайней мере на двух языках. В случае **параллельных программ** языковая иерархия выражена минимально, и языки в основном служат именно средством приобретения образования. Все языки обучения **считаются равноправными**, причем культура первого языка развивается параллельно культурам второго и третьего языков. Попытки ввести языковую иерархию, лишь компрометируют идеи билингвального образования» [6: 47]. В странах Прибалтики, в частности в Латвии, предложенные Министерством образования все 4 билингвальные модели по существу являются именно частью параллельных программ.

Практика внедрения таких программ в разных странах выявила не только очевидные преимущества билингвального образования, но и типичные проблемы его внедрения. В числе главных – кадровая.

«Чтобы билингвальные программы действительно работали корректно, важно не только их наличие, но и профессионализм преподавания. Иначе, если говорить об ученике, получается своеобразный образовательный брак, из-за которого за билингвом тянется нелестный «шлейф»- мнение: «Да он же толком не

то что иностранного, но и родного языка не знает!» [7].

Именно с этим связано то, что нами в качестве приоритета обозначена разработка учебного модуля для подготовки специалистов в рамках вузовского и дополнительного образования. Анализ психолого-педагогической литературы выявил отсутствие такового. Он видится нам как учебный курс по теории и практике билингвального обучения, на базе которого у будущих и/или уже работающих воспитателей и педагогов могут быть сформированы компетенции, соответствующие задачам работы с детьми-билингвами.

Введение университетского учебного курса по билингвальному обучению потребовало тщательно продуманного подготовительного этапа, задачей которого было создание на межпредметной основе необходимых организационно-дидактических предпосылок, позволяющих, во-первых, сформировать у студентов необходимый понятийный аппарат, во-вторых, предметную компетенцию, в-третьих, достичь достаточного уровня билингвальной языковой подготовки, необходимой для работы с детьми-билингвами.

В основе конструирования куррикула по теории и методике билингвального обучения, включая его концепцию, лежит компаративистский подход, предусматривающий синтез педагогических культур страны проживания и страны родного языка; вычленение из зарубежных педагогических теорий ведущих идей, наиболее продуктивных для использования в местной билингвальной образовательной практике.

Программы по подготовке кадров для билингвальной системы обучения предполагают ярко выраженную поликультурную направленность, что оказывает

существенное позитивное влияние на сформированность у студентов поликультурной образованности на различных уровнях: когнитивном, эмоционально-мотивационном и деятельностно-поведенческом [8]. Эти программы имеют высокий ценностный смысл, так как формируют позитивный настрой студентов, а также интерес и эмоциональное отношение к содержанию курса и к преимуществам данного типа формирования билингвальной и бикультурной личности.

Наш пилотный учебный курс «Теория и методика билингвального образования/воспитания» предназначен для студентов, обучающихся по специальностям «Педагогика начального образования» и «Психопедагогика». Он рассчитан на 60 часов лекционной, семинарской и самостоятельной работы. Его разработка является частью проекта Совета Европы по разработке программ подготовки специалистов для работы с детьми-билингвами VIA LIGHT. Его разработка осуществляется с 2012 года в рамках партнерства Славянского университета в РМ со специалистами из 7 европейских стран. Проект предусматривает изучение опыта такой работы в различных странах, исследование компетенций и потребностей работающего персонала и разработку учебных программ. Они должны базироваться на общеевропейских теоретических подходах, применяемых на местах с учетом региональных особенностей. Участниками VIA LIGHT являются различные детские и педагогические заведения Болгарии, Кипра, Германии, Эстонии, Финляндии, Латвии, Молдовы. Инновационные образовательные модули должны пройти тестирование и сертификацию как минимум в трех университетах, шести билингвальных школах и 15 детских садах стран-участниц проекта.

Посредством анкетирования при помощи **типового опросника** нами, как и всеми партнерами проекта, устанавливается перечень компетенций и потребностей, имеющихся у будущих слушателей курса. По его окончании также специальным тестированием выявляется диапазон и уровень сформированности новых компетенций. Таков современный подход в целом [9]. Основные темы ориентированы, что очень важно, на рассмотрение не чисто лингвистических проблем, а всего комплекса составляющих феномена билингвального образования. В него входят в качестве ключевых позиций: концепция билингвального образования, формы и методы учебно-воспитательной работы по формированию билингвальной личности, особенности работы с родителями детей-билингвов, основы организации деятельности и управления в мультикультурном учебно-воспитательном заведении, межкультурная коммуникация как условие и средство формирования гармоничной билингвальной личности.

Курс может быть включен в программу лицензиата, причем, по всем педагогическим специальностям, поскольку речь идет о преподавании всех предметов параллельно в двух языковых режимах, в программу мастера как специалитет, а также в программу дополнительного образования – курсов повышения квалификации педагогов и курсов переподготовки специалистов.

Для изучения потенциала молдавской системы образования в плане перспектив билингвального обучения нами был проведен соответствующий мониторинг.

Анализ опыта Молдовы по подготовке дидактических кадров позволяет констатировать отсутствие практики

подготовки кадров для билингвальных учебно-воспитательных заведений, хотя в республике ведется подготовка специалистов по сдвоенной лингвистической специальности, например «русский и английский язык», «русский и румынский», «румынский и болгарский» и т.д. Однако ни их, ни преподавателей других дисциплин не готовят к работе в условиях **параллельного** использования двух языков в учебной работе с одной аудиторией, то есть не готовят специалистов, способных интегрировать специальные и языковые компетенции, чтобы обучать одновременно предмету и языку.

Поскольку сегмент нашего внимания – дошкольные учебно-воспитательные заведения, то важно отметить, что ситуация в Республике Молдова по изучаемому вопросу свидетельствует о том, что в ходе подготовки специалистов-воспитателей детских садов задача формирования компетенций для работы с детьми – билингвами не ставится.

В республике существует сложившаяся система подготовки дидактических кадров для учреждений дошкольного воспитания. Она осуществляется в пяти университетах по Болонской системе в два этапа. Деятельность по подготовке кадров для учреждений раннего образования регламентируется целым рядом документов, в числе которых:

- ✓ Закон об образовании в Республике Молдова
- ✓ Концепция воспитания детей раннего и дошкольного возраста
- ✓ Стандарты обучения и воспитания детей от рождения до 7 лет
- ✓ Национальные профессиональные стандарты для дидактических кадров учреждений раннего воспитания

✓ Инструмент оценивания профессиональных компетенций дидактических кадров раннего воспитания на основе профессиональных стандартов.

Также разработана и постоянно совершенствуется национальная база программных установок и требований к содержанию и методике подготовки специалистов раннего образования. Они содержатся в *Национальном базовом куррикулуме по высшему образованию и Рамочном учебном плане*, обязательном для всех высших учебных заведений республики, как государственных, так и частных.

В республике существует также система повышения квалификации воспитателей детских садов, в основе которой положено соответствующая нормативная база.

Курсы повышения квалификации действуют в целом ряде специализированных учреждений, которые предоставляют соответствующие образовательные услуги. Помимо вузов, осуществляющих подготовку кадров, которые были перечислены выше, первые позиции в списке занимают: Институт педагогических наук Молдовы и Центр непрерывного образования при детском саде №199.

Воспитатели обязаны пройти подобные курсы раз в 5 лет. Продолжительность курсов повышения квалификации составляет от 1 до 4 недель в зависимости от выбора пакета образовательных услуг.

Подводя итог аналитическому обзору нормативной и содержательной базы подготовки кадров для дошкольных учреждений в РМ, можно констатировать, что в ней не отражены требования к языковым компетенциям, которые должны быть сформированы у будущего специалиста, а также должны учитываться при оценке деятельности воспитателя [10]. Также

нет никаких положений, касающихся языкового развития детей, в том числе билингов, что немаловажно для республики с многоязычным населением.

При этом система в целом позволяет введение актуальных дополнений. Эту возможность фиксирует *Базовый куррикулум*: «Согласно теоретическим рекомендациям, *Базовый куррикулум* составляет общую основу учебного материала, обязательную для всех студентов, обучающихся по специальности «*дошкольная педагогика*» и покрывает до 60–70% всех дисциплин, **в то время как остальной материал отбирается по обстоятельствам, в зависимости от конкретных потребностей, свойственных определенным категориям студентов**». Так, содержание Куррикулума по подготовке дидактических кадров в сфере дошкольного образования отражается в карточке модуля/ дисциплины, структура которой утверждается Советом факультета или Сенатом университета. То есть содержание процесса первичной подготовки дидактических кадров по воспитанию и раннему развитию **с учетом автономии университетов** конкретизируется и специфицируется в учебные планы, куррикулах университетских курсов и в дидактических пособиях.

В свою очередь *Рамочный план* может быть преобразован в разнообразные учебные планы, с учетом особенностей и направленности каждого учебного заведения, каждой области профессиональной подготовки и каждой специализации.

Также достаточно гибкой и рецептивной к инновационным предложениям является система повышения квалификации. Как известно, организации, в чьи полномочия входит непрерывное образование дидактических кадров до-

школьного обучения, составляют куррикулярное предложение, которое реализуется в зависимости от цели, содержания, целевой группы, формы организации и т. д. Анализ тематики учебных модулей позволяет «вписать» инновации в такие содержательные блоки как: «Актуальные тенденции развития раннего воспитания на глобальном и национальном уровне (теории, исследования, опыты, инновации в педагогической, психологической, социальной области, в сфере менеджмента и др.)», «Формирование дидактических кадров. Европейские направления политики и стратегии», «Новые подходы к воспитанию в современной воспитательной теории и практике».

Особого внимания заслуживает факт предпринятого в столице Молдовы эксперимента по внедрению системы билингвального образования в нескольких детских садах с сентября 2010 года, по инициативе управления образования сектора Рышкань. В настоящее время условия для развития гармоничного билингвизма созданы лишь в одном детском саду №136 «*Счастливое детство*», и то в качестве эксперимента только в одной из 10-ти существующих русских групп в данном дошкольном учреждении. С детьми работают два воспитателя: один – носитель русского языка, другой – молдавского/румынского. Работают посменно. К тому же, если во второй смене работает русский воспитатель, тогда приходит на 2-2,5 часа после обеда преподаватель молдавского/румынского языка для свободного общения на этом языке. Услуги преподавателя оплачиваются государством. На наш взгляд, чрезвычайно важно то, какую политику в этом вопросе проводит Министерство просвещения РМ. Так, министром в 2012 году заявлено: «В русскоязычных

детских садах Молдовы будут введены занятия по изучению румынского языка. Будет создана рабочая группа из представителей Министерства просвещения, Главного управления образования, молодежи и спорта муниципия Кишинев, а также директоров детсадов и родителей. Им предстоит разработать концепцию преподавания румынского языка в детсадах с другим языком обучения и прочный механизм его внедрения» [11].

Таким прочным механизмом или вариантом такового, на наш взгляд, могло бы стать билингвальное воспитание/образование. Для продвижения идеи раннего билингвального образования в РМ наличествуют возможности в системе подготовки кадров, в системе повышения их квалификации, точечный экспериментальный опыт, инновационные устремления Министерства просвещения, и, самое главное – востребованность обществом эффективных перемен в практике обучения языкам.

Библиографические ссылки:

1. Соколова И.В. Ранний билингвизм: преимущества, механизмы, возможности. – Ж.Русский язык за рубежом, №3, 2009. С.23-29.
2. Певзнер М.Н., Ширин А.Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта. Новгород, 1999.
3. Качалов Н.А., Полесюк Р.С. Билингвальное образование как средство межкультурной подготовки учителя иностранного языка. - Вестник ТГПУ. 2006. Выпуск 9 (60). Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ (ФИЛОЛОГИЯ) с.90-94.
4. Ширин А. Г. Билингвальное образование в Германии: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Великий Новгород, 1999 155 с. РГБ ОД, 61:99-13/352-6 – [Электронный ресурс] // www.lib.ua-ru.net/diss/cont/119638.html (дата обращения: 29.04.2012).
5. Чубукова Д.И. Обучение на билингвальной основе как базовый компонент в системе современного языкового образования [Электронный ресурс] // <http://rspu.edu.ru/li/journal/tschubukowa.billing.htm>; rspu.edu.ru/university/publish/journal/tschubukowa.billing.htm (дата обращения: 26.04.2012).
6. Алиев Р., Каже Н. Билингвальное образование. Теория и практика. - Рига, «RETORIKA A», 2005. - 384 с.
7. Билингвальное образование - [Электронный ресурс] // Сайт Neuch.org - neuch.org/modern/bilingvalnoe-obrazovanie (дата обращения: 20.02.2012).
8. Михайлов М.М. *Двуязычие в современном мире*. Учеб. пособие / М.М. Михайлов. Чебоксары: Чувашский университет, 1988. - 72 с.
9. Фролов, Ю.В., Махотин Д.А. *Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов*. / Ю.В. Фролов, Д.А. Махоткин // Высшее образование сегодня. №8. - 2004.
10. *В русскоязычных детсадах Молдовы дети будут учить румынский язык*. – Сайт News Black Sea по материалам Молдпрес - www.blackseanews.net/tag/Темы/дошкольные%20учреждения
11. *Национальные профессиональные стандарты для дидактических кадров учреждений раннего воспитания*. – Кишинэу, 2009.

Recenzent: Lilia POGOLȘA, doctor, conferențiat universitar, IȘE

Реализация новых подходов к оцениванию учебных достижений студентов средствами информационных технологий

Implementing the new approach to estimate educational achievements of students with information technology

Татьяна ВЕЛИКОВА,

докторантка Тираспольского государственного университета

Резюме

В статье описаны особенности формирующего оценивания, его роль для реализации стандартов оценивания нового поколения, указывается роль информационных технологий в реализации системы формирующего оценивания. Автором выделены особенности, принципы, алгоритм организации формирующего оценивания. Предложены оценивающие техники для организации формирующего оценивания на базе новых информационных технологий. Экспериментально обоснована эффективность применения компьютерного тестирования (offline) для организации формирующего оценивания.

Ключевые слова: оценивание, формирующее оценивание, принципы, преподаватель, студент, обратная связь, мотивация, инструменты оценивания, оценивающие техники, новые информационные технологии.

Введение: За последнее десятилетие в сфере образования Республики Молдова произошли большие изменения,

Abstract

In the article are described the features of formative evaluation, it's role in implementing the standards evaluation of the new generation, indicated the role of new information technologies in the implementation of formative evaluation. The peculiarities, approaches, algorithm of organization of formative evaluation are pointed out by the author. The evaluation skills for organizing formative evaluation on the basis of new information technologies are proposed. The efficiency of computer offline application for organizing formative evaluation is experimentally proved.

Keywords: evaluation, formative evaluation, peculiarities, teacher, student, feedback, motivation, tools of evaluation, evaluation skills, new information technologies.

связанные с интенсивным внедрением в Болонский процесс, бурным развитием информационных технологий. Содержание

образования так же претерпело изменения: акцент с предметных знаний, умений и навыков как основной цели обучения был перенесен на формирование компетентностей студентов. Эти трансформации повлекли за собой и изменения в системе оценивания. На смену традиционному оцениванию приходят новые стратегии оценивания с применением информационных технологий.

Востребованным становится такой подход к оцениванию результатов обучения студентов, который позволяет устранить негативные моменты в обучении, способствующий индивидуализации учебного процесса, позволяющий повысить мотивацию к обучению и самостоятельность студентов. «Одним из таких подходов является *формативное (формирующее)* оценивание, которое можно еще назвать *оцениванием для улучшения обучения*» [7, с.4]. Настоящая статья посвящена анализу опыта организации формирующего оценивания студентов по информатике в ВУЗе по специальности «Информатика и математика», направления подготовки – 14. Педагогические науки.

Понятие формирующего оценивания

Трактовка понятия «*формативное (формирующее)* оценивание» в его современном значении раскрывается в работах Логвиной И. [9], Пинской М.А. [10], Braicov A. [14, 16], Cabac V. [15], Corlat S. [16], Dumbraveanu R. [17] и др.

«Целью формативного оценивания является корректировка деятельности преподавателя и студента в процессе обучения [...], которая заключается не в констатации уровня достигнутого учебного результата, а в улучшении процесса обучения студентов. Оцениваются индивидуальные достижения студентов

безотносительно к достижениям других студентов [7, с.12].

Следует подчеркнуть, что для того, чтобы интенсивно интегрировать формирующее оценивание в учебный процесс должна быть создана культура в группе, которая поощряет взаимодействие, помогает студентам понять, что они могут учиться на своих ошибках, а достижения базируются на желании настойчиво идти к цели.

Анализ работ Фишмана И.С. [6], Шакирова Р.Х. [7], Логвиной И.[9] позволили выделить ряд основных принципов, на базе которых может быть построено формирующее оценивание в ВУЗе.

1. Осуществляется корректировка учебного процесса на ранних стадиях;
2. Разработка критериев оценивания на основе поставленных учебных целей;
3. Отсутствует открытое сравнения результатов разных студентов;
4. Студенты принимают активное участие в организации процесса собственного обучения и дальнейшего оценивания;
5. Оцениваются не только продукты учебной деятельности, но и процесс обучения;
6. Используются электронные инструменты для оценивания;
7. Преподаватель меняет техники и технологии обучения в зависимости от изменения результатов обучения студентов;
8. Преподаватель отслеживает процесс продвижения студентов;
9. Преподаватель регулярно обеспечивает обратную связь, предоставляя студентам комментарии, замечания и т.п. по поводу их деятельности;
10. Преподаватель осознает, что оценивание посредством отметки резко

снижает мотивацию и самооценку студентов;

11. Преподаватель осознает необходимость научить студентов принципам самооценки и способам улучшения собственных результатов;
12. Преподаватель находится рядом со студентом и ведёт его к успеху;
13. Студенты осознают большую степень ответственности за своё образование.

«Формативное (формирующее) оценивание – это целенаправленный непрерывный процесс наблюдения за обучением студента. Формативное оценивание является «неформальным» (чаще всего безотметочным) оцениванием. Оно основывается на оценивании в соответствии с критериями и предполагает обратную связь» [7, с.11]. На основании данного определения была составлена следующая диаграмма (Рис. 1).



Рис.1. Формирующее оценивание

При организации формативного оценивания Шакиров Р. Х. [7] предлагает

«использование тщательно разработанных критериев для организации оценивания работ/ работы студентов. Оценивание с использованием критериев позволяет сделать данный процесс прозрачным и понятным для всех участников образовательного процесса. Критерии способствуют объективации оценивания. Критерии могут быть подготовлены преподавателем или с участием студентов. Совместная разработка критериев (преподаватель – студент) позволяет сформировать у студентов позитивное отношение к оцениванию и повысить их ответственность за достижение результата. При разработке критериев оценки важно всегда помнить о целях и содержании занятия».

Примерные процедуры совместной (преподаватель – студент) разработки критериев.

1. Объявите студентам цели и задачи занятия перед началом изучения темы, главы, раздела, модуля.
2. Попросите каждого студента написать один-два критерия, по которым будут оцениваться работы.
3. Запишите на доске критерии, предложенные студентами.
4. Убедитесь, что все студенты поняли предложенные критерии.
5. Расположите критерии по степени важности.
6. В процессе обсуждения выберите приоритетные критерии.
7. Если предполагается выставление отметки, определите количественное выражение (баллы) каждого критерия или произведите его градацию (разбивку на уровни выполнения задания).

В дальнейшем работы студентов необходимо оценивать только в соответствии с разработанными критериями.

Подобно тому, как при организации стандартного оценивания используются стратегии оценивания, формирующее оценивание так же предполагает *использование новых стратегий* и приёмов оценивания:

- Стратегии для определения потребностей студентов;
- Стратегии, направленные на развитие самостоятельности и взаимодействия;
- Стратегии наблюдения за процессом;
- Стратегии проверки понимания и поддержки метапознания;
- Стратегии, подтверждающие достигнутые умения».

Данные стратегии и их характеристики чётко обозначены в работе [9], и потому в данной работе не получили своё отражение.

Формирующее оценивание – *инструмент развития студента*, который помогает ему в оценке своих достижений. Следует так же подчеркнуть, что формирующее оценивание имеет определённую направленность, содержание которой представлено автором настоящей статьи (Рис.2).

Формирующее оценивание направлено на:



Развитие навыков самостоятельного планирования и самооценки результативности учебной деятельности студентом.



Применение инструментов оценивания направлено на рост мотивации студента.



Упор на развитие аналитических и рефлексивных умений студентов.



Формирующее оценивание многовариантно, преподаватель может сам выбирать инструменты оценивания, исходя из образовательных потребностей студентов.

Рис. 2. Направленность формирующего оценивания

«Формативное оценивание – это оценивание прогресса студента с целью внесения изменений в процесс учения и, соответственно, обучения на ранних этапах. Кроме того, формативное оценивание позволяет студентам осознавать и отслеживать собственный прогресс и планировать дальнейшие шаги с помощью преподавателя. Формативное оценивание не новое явление в образовании. Текущее оценивание выполняло часть функции формативного оценивания, но данное оценивание превращалось зачастую в самоцель и реализовывалось на уровне лишь фиксации знания-незнания, умения-неумения и так называемой накопляемости отметок в журнале» [7, с.14].

«Обычно формативное оценивание не учитывается при итоговом оценивании и не организуется с целью, чтобы выставить итоговую оценку студенту для перевода на следующий год/семестр» [17, с.153].

Фишман И.С. [6] предложил алгоритм деятельности преподавателя по организации формирующего оценивания:

- 1) Определение планируемых результатов обучения;
- 2) Организация деятельности студента по планированию и достижению субъективно значимых образовательных результатов;
- 3) Сопровождение достижения студента запланированных результатов обучения с помощью механизмов обратной связи.

Формативное оценивание рекомендуется «использовать в повседневной практике (на каждой паре, ежедневно)» [7, с.12], а так же «применять в форме, приемлемой как для студента, так и для преподавателя» [7, с.12].

Оценивающие техники для организации формирующего оценивания

Ввиду вышеперечисленных положений, автором настоящей статьи предлагаются оценивающие техники, позволяющие организовать формирующее оценивание в ВУЗе (Таблица 1).

Таблица 1. Оценивающие техники для формирующего оценивания

Новые информационные технологии	Пример использования при формирующем оценивании	Программное обеспечение
Wiki-технология	<p>Студенты могут создать свою страничку вики. Преподаватель и студент, имеющий доступ к этому сайту, может не только оставить комментарии по поводу того или иного текста, но также внести свои изменения, что-то исправить, или даже удалить. Каждый студент может создавать новые страницы и редактировать существующие. В базе данных хранится полная информация о том, что изменилось на странице за последнее время; можно вернуться к старой версии, можно посмотреть, что изменил конкретный пользователь.</p>	<p>Pbworks(http://www.pbworks.com), Wetpaint (http://www.wetpaint.com), Wikispaces (http://wikispaces.com), JotSpot (http://www.jot.com), MediaWiki (http://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki), PBWiki (http://pbworks.com/signup), MoinMoin (http://moinmo.in/), TWiki (http://ru.wikipedia.org/wiki/TWiki), Zwiki (http://zwiki.org/FrontPage), OpenWiki (http://www.openwiki.com/), SocialText (http://en.wikipedia.org/wiki/Socialtext), TiddlyWiki (http://ru.wikipedia.org/wiki/TiddlyWiki) и др.</p>
Блог	<p>1.Предлагается использовать «Блог группы». Это пространство, в котором как преподаватели, так и студенты имеют возможность размещать информацию. Он может использоваться для размещения публикаций, иллюстраций и ссылок на материалы, связанные с обсуждаемыми на занятиях темами.</p> <p>2. Блог студента может выступать в качестве электронного портфолио, содержащего коллекцию материалов, демонстрирующих достижения студента по дисциплине.</p>	<p>http://www.blogger.com, http://www.edublog.com, http://www.blogpost.com</p>
Форум	<p>Преподаватель может предложить тему для обсуждения в форуме и затем посмотреть обсуждения студентов по данной тематике. Легко позволяет организовать обратную связь - feedback.</p>	<p>phpBB, встроенный в MOODLE форум и др.</p>

Электронный кроссворд	Преподаватель предлагает самостоятельно составить кроссворд после изучения темы или выполнить кроссворд в Hot Potatoes.	MS Word, MS Excel, MS Power Point, Hot Potatoes и др.
Творческий электронный проект	Преподаватель предлагает создать блог по соответствующей тематике, разработать презентацию, разработать проект-приложение, проект-сайт.	Презентацию (MS Power Point, http://www.prezi.com и др.), проект-приложение (TURBO PASCAL, Delphi, MS-Access, Adobe Flash и др.), проект-сайт (Macromedia Dreamweaver, Adobe Flash) и др.
Компьютерное тестирование (online)	Преподаватель предлагает формирующие (обучающие) тесты в режиме online.	MOODLE, АРГУС-М, http://www.Learningapps.org и др.
Компьютерное тестирование (offline)	Преподаватель предлагает формирующие (обучающие) тесты в режиме offline.	Hot Potatoes, MyTest, Ad Soft Tester, и др.
Программа удалённого администрирования	Преподаватель следит за ходом выполнения практической работы, имеет возможность управлять процессом (функция удалённый контроль).	LanSchool, Netop School и др.
Чат	Преподаватель может задать вопрос в чате в режиме онлайн и затем посмотреть варианты ответов на вопрос, полученные от студентов и совместно обсудить. Легко позволяет организовать обратную связь - feedback.	Intranet Chat, Transmitter Lite 2.1, встроенный в MOODLE и др.
Пазлы, упражнения, ассоциативные игры	Преподаватель предлагает собрать пазлы, выполнить интерактивные упражнения, ассоциативные игры по теме. Результаты выполнения заданий представляются в виде отчёта в программе JClic, что позволяет увидеть время выполнения задания, количество ошибок, процент выполнения задания. Данные задания можно не ограничивать по числу выполнения, студенты могут выполнять данное задание необходимое количество раз. Более подробное описание использования пазлов, упражнений, ассоциативных игр содержится в работе автора настоящей статьи [14].	JClic, http://www.Learningapps.org

Învățarea pentru experiență

<p>Электронное портфолио</p>	<p>Электронное портфолио является одним из эффективных способов организации самостоятельной учебной деятельности студентов и, одновременно, инструментом формирующего оценивания.</p> <p>Портфолио позволяет оценивать продвижение студента, процесс обучения и представления результатов.</p> <p>Применяется в проектной методике, в дистантном обучении, все чаще используется для оценивания индивидуальных достижений студента в предметном обучении. Более подробное описание по использованию электронного портфолио содержится в работе автора настоящей статьи [1].</p>	<p>Mahara, MS Access, FoxPro, Delphi, InDesign (PDF-портфолио) [1] и др.</p>
<p>Инструменты инфографики</p>	<p>Преподаватель предлагает выполнить задания на визуализацию информации, тем самым оценивает способность студентов работать с информацией: искать, определять релевантность и достоверность, сортировать, классифицировать, выделять главное и второстепенное, анализировать, синтезировать, критически оценивать, продуцировать - порождать новую информацию, представлять в наглядном для понимания виде. Инфографика – способ оценки работы с информацией (стратегия проверки понимания) [9].</p>	<p>Google SketchUp, программное обеспечение для создания инфографики (Edraw Max, Inkscape и др.), онлайн-инструменты создания инфографики (http://www.creately.com, http://www.prezi.com, http://www.hohli.com) и др.</p>
<p>Веб-сервисы для создания интерактивных листов, таблиц, диаграмм, рисунков, анкет.</p>	<p>Использование Google-таблиц для перекрестного оценивания образовательных продуктов и саморефлексии студентами.</p> <p>Использование Google-таблиц для мониторинга результатов образовательной деятельности студента.</p> <p>Использование Google-анкет как инструмента формирующего оценивания [9].</p>	<p>Google-документы и др.</p>
<p>Интерактивная лекция</p>	<p>В системе Moodle схема организации лекции реализована в виде инструмента Лекция. Инструмент лекция позволяет создавать набор страниц, содержащих теоретический материал и проверочные вопросы. Элемент лекция в Moodle носит деятельностный характер. Лекция в Moodle - это лекция с техникой обратной связи. Так как Лекция – это программный модуль, то его преимущество заключается в действительной дифференциации обучения, каждому отдельному студенту – индивидуальный подход.</p>	<p>MOODLE, и др.</p>

Рассмотрим более подробно обучающее (формирующее) тестирование. «Направлено на реализацию дифференцирующего подхода в обучении. Для сильных студентов можно сформулировать круг задач, мотивирующих обучение, благодаря оптимальному подбору заданий по трудности, позволяющих не потерять интерес сильных студентов к обучению. Это весьма актуально, поскольку преподаватель обычно ориентируется на основную категорию студентов, испытывающих затруднения в обучении, тогда как сильные студенты выходят при этом из поля зрения педагога. Для слабых студентов можно выявить пробелы, порождаемые излишне трудными учебными задачами, для выполнения которых необходима помощь преподавателя. Традиционные средства контроля ориентированы на реализацию информационной и мотивационной функций контроля, но не более того. Диагностическую функцию они не выполняют, т. е. на качество обучения влияют очень слабо. Обучающие же тесты (формирующие) предназначены для выявления пробелов в знаниях по группе дидактических единиц для своевременной коррекции процесса усвоения материала нескольких взаимосвязанных тем или даже разделов (модулей)» [5, с. 32].

В отдельных работах находим понятие «тренинговое тестирование». Данный тип тестирования «...используется преподавателем как обучающая технология для отработки студентами темы, отдельных учебных вопросов и т. д. Кроме того, весьма привлекательны возможности тренингового тестирования для самостоятельной работы студентов с дидактическим материалом. В этом случае преподаватель должен обеспечить студентов методическими материалами и инструкциями к ним (как

следует работать, какие результаты должны быть получены в итоге, какой материал необходимо проработать для получения положительного результата, какое время может быть затрачено на выполнение теста). Подобная форма работы позволяет на практике реализовать не только контролирующую, но и обучающую функцию тестов [...] ...для тренингового тестирования количество заданий в тесте может варьироваться в зависимости от объема контролируемого материала и от перспективности его дальнейшего использования для усвоения понятий изучаемой дисциплины» [3, с. 96]. При тренинговом тестировании предлагается «тест без ограничения времени прохождения, в котором вопросы следуют из логики прохождения материала» [18, с. 110].

Экспериментальное обоснование эффективности применения компьютерного тестирования при организации формирующего оценивания

Установим экспериментально, действительно ли компьютерное тестирование может быть использовано для организации формирующего оценивания. Для этого в одной из групп Комратского государственного университета был предложен тест в режиме (offline), разработанный в программе MyTest по дисциплине «Антивирусные программы». Студентам была дана возможность проходить тестирование несколько раз, до получения результата, удовлетворяющего самого студента. Задача: установить, носит ли компьютерное тестирование обучающий характер, если его проходить более одного раза. В таблице 2. указаны результаты прохождения тестирования студентами экспериментальной группы. Для анализа результатов был выбран показатель результативности выполнения теста (1-я, 2-я, 3-я попытки),

который определяется как отношение количества верно выполненных тестовых заданий к общему количеству заданий в тесте. Также для того, чтобы можно было

провести обработку данных, 4-я попытка прохождения тестирования не учитывалась, поскольку не все студенты прошли тестирование 4-й раз.

Таблица 2. Результативность выполнения теста №1

№ попытки	Результативность выполнения теста №1 каждым студентом (%)								
	Д.Г.	К.М.	П.М.	С.С.	Т.М.	Т.И.	Т.О.	Ч.А.	Ч.М.
1	88,2	63,6	45,5	18,2	63,6	63,6	54,5	54,5	54,5
2	45,5	63,6	45,5	45,5	81,8	72,7	45,5	45,5	81,8
3	72,7	81,8	81,8	45,5	90,9	72,7	90,9	81,8	81,8
				63,6		81,8			

Данные, представленные в таблице 2, легко представить и проанализировать посредством диаграммы (рис. 3).

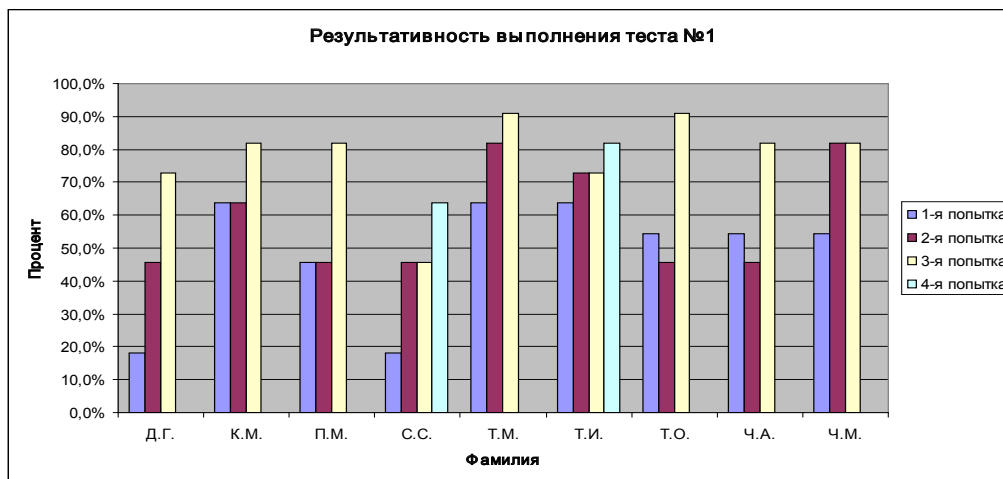


Рис. 3. Диаграмма результативности выполнения теста №1

Наглядно видно, что с каждой последующей попыткой тестирования результаты либо значительно улучшались, либо сохранялись на прежнем достигнутом уровне (исключение при второй попытке прохождения теста составили Т.О. и Ч.А., но уже при третьей попытке и они улучшили свои показатели). Для анализа результатов был выбран χ^2 – критерий Пирсона.

Критерий χ^2 применяется в двух целях:

1) для сопоставления эмпирического распределения признака с теоретическим равномерным, нормальным или каким-то иным;

2) для сопоставления двух, трех или более эмпирических распределений одного и того же признака.

Описание критерия. Критерий χ^2 позволяет ответить на вопрос, с одинаковой ли частотой встречаются разные значения признака в эмпирическом и те-

оретическом распределении или в двух и более эмпирических распределениях. Чем больше расхождение между двумя сопоставляемыми распределениями, тем больше эмпирическое значение χ^2 .

Автоматический расчет χ^2 – критерия Пирсона (<http://www.psychol-ok.ru/statistics/pearson/>) дал следующие результаты: $\chi^2_{\text{Эмп}} = 43.739$. Критические значения χ^2 при $v = 16$ (табл. 3).

Таблица 3. Критические значения

v	p	
	0.05	0.01
16	26,296	32

Различия между двумя распределениями могут считаться достоверными, если $\chi^2_{\text{Эмп}}$ достигает или превышает $\chi^2_{0.05}$, и тем более достоверным, если $\chi^2_{\text{Эмп}}$ достигает или превышает $\chi^2_{0.01}$.

Вывод: $\chi^2_{\text{Эмп}}$ равно критическому значению или превышает его, расхождения между распределениями статистически достоверны. Это означает, что компьютерное тестирование действительно носит формирующий (обучающий) характер, так как первоначальные результаты отличаются от последующих результатов, и расхождения между ними достоверны, оно может быть использовано как один из инструментов формирующего оценивания в ВУЗе.

Выводы

Резюмируя изложенное, необходимо отметить, что формирующее оценивание является неотъемлемой частью оценочной системы в ВУЗе, которое позволяет мотивировать студентов, организовать обратную связь, привлечь к оцениванию самих студентов, скорректировать образовательный процесс и направить в нужное русло, с тем, чтобы образовательный процесс носил творческий характер.

Библиография

1. Великова Т. Г. *Электронное портфолио как инструмент развития компетенций оценки и самооценки индивидуальных достижений студента*. В сб.: Conferința științifică cu participare internațională „Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare”, CEP USM. Chișinău, 21-22 septembrie 2011. 377 с. ISBN 978-9975-71-189-0. – С. 309–315.
2. Великова Т. Г. *Способы организации некоторых видов контроля в Болонской системе образования Высшего образования в Республике Молдова*. В сб.: Учетно-аналитические инструменты развития инновационной экономики: Международная научно-практическая конференция, 18-19 ноября 2010. Россия, Княгинино: НГИЭИ. – С. 224–229.
3. Косухин В., Логинова Г., Логинова И. *Роль и место тестирования в деятельности вуза // Высшее образование в России*. – 2008. – № 1. – С. 94–97.
4. Лопаткина, Е.В. *Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие / Е.В. Лопаткина; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых*. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. – 110 с. ISBN 978-5-9984-0209-8
5. Самылкина Н. Н. *Современные средства оценивания результатов обучения / Н. Н. Самылкина*. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний. – 2007. – 172 с.
6. Фишман И.С., Голуб Г.Б. *Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: Методическое пособие*. Самара: Издательство «Учебная литература», 2007. 244 с. ISBN 978-5-9507-0542-7
7. Шакиров Р. Х., Буркитова А.А. *Оценивание учебных достижений учащихся. Методическое руководство/Сост. Р. Х. Шакиров, О.И. Дудкина*. – Б.: «Билим», 2012. – 80 с. ISBN 978–9967–452–02–2

8. Деклан Кеннеди *Написание и использование результатов обучения: практическое руководство* <http://umu.vspu.ac.ru/files/documents/instructions/Таксономия%20Блума.pdf>
 9. Логвина И., Рождественская Л. *Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника*, Narva 2012 <http://www.narva.ut.ee/sites/default/files/nc/oppevahend.pdf>
 10. Пинская М.А. *Формирующее оценивание: оценивание для обучения. Практическое руководство для учителей* <http://www.ciced.ru/docs/publications/Ocenivanie%20dlya%20obucheniya%20M.A.%20Pinskaya.pdf>
 11. Стратегии оценивания <http://www.intel.ru/content/www/ru/ru/education/k12/assessing-projects/strategies.html/index.htm>
 12. Google-документы как инструмент формирующего оценивания http://edublogru.blogspot.com/2011/06/google_19.html
 13. Banu Felicia, Holotescu Carmen, Grossek Gabriela. *Evaluarea calității predării în învățământul superior: Curs de lecții*/ Banu Felicia, Holotescu Carmen, Grossek Gabriela; coord.; Șevenco Igor; Univ. de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul.-Cahul: Univ. de Stat „B.P.Hasdeu”, 2011 (Tipogr. „Centrografic” SRL). -124 p.
 14. Braicov A., Velicova T. *Organizarea evaluării cu ajutorul CLMS Moodle și a altor produse soft integrabile cu el*. În: The 20th Conference on applied and industrial mathematics: Dedicated to Academician Mitrofan M. Cioban August 22 – 25, Communications in Education, Chișinău, 2012. – p. 138-141.
 15. Cabac Valeriu, Schreureurs Jeanne, Petcu Galina. *Designul procesului de învățare bazat pe abordarea centrată pe student: Curs de formare pentru cadrele didactice universitare/colectiv de aut.: Valeriu Cabac, Jeanne Schreureurs, Galina Petcu [et al.]; Proiect European Tempus, Rețea educațională a profesorilor Vest-Est; Univ.de Stat „Alecu Russo” din Bałți.-Bałți: S.n., 2012 (Tipogr. „Continental Grup” SRL).-144 p.*
 16. Corlat Sergiu, Karlsson Cōran, Braicov Andrei. *Metodologia utilizării Tehnologiei Informaționale și de Comunicație în învățământul superior/ Sergiu Corlat, Cōran Karlsson, Andrei Braicov [et al.]*.-Ch.:UST, 2011.-204 p.500 ex.
 17. Dumbraveanu Roza, Huet Isabel, Papuc Ludmila, Grosu Mihail. *Proiectarea curriculară în învățământul superior. Curs pentru cadre didactice universitare/ Roza Dumbraveanu, Isabel Huet, Ludmila Papuc, Mihail Grosu. Ch.: Continental Grup, 2011.-216 p.*
 18. Ursache Liliana, Văju George, Cătălin Donici, Moodle. *Administrare, utilizare, evaluare*, Moodle, România, Arad, 2011. – 163 p.
- Recenzent:** Svetlana NASTAS, cercetător științific, IȘE

Corelația metodologică vorbire orală – comunicare orală Methodological correlation between oral speeches – communication

Elena PAREA,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,

Universitatea Slavonă

Rezumat

În articolul de față autorul abordează corelația metodologică vorbire orală – comunicare orală. Perspectivile comunicării orale – acțională, interacțională, tranzacțională determină structurarea contextului în care se organizează activitatea de formare a competenței de comunicare.

Distincția act de vorbire ca eveniment și activitate de vorbire, ca produs, este relevantă în proiectarea acțiunilor de învățare a limbii române de către alolingvi.

Cuvinte-cheie: efect de frecvență, efect de amorsare, vorbire orală, comunicare orală, comunicare interpersonală, act de vorbire.

Orice vorbitor al unei limbi trebuie să acumuleze în memorie un lexic intern.

Considerăm că accesul la lexic este, de fapt, un proces rapid, eminentemente inconștient. Acest proces este bazat pe două fenomene distincte: *efectul de frecvență* – cu cât un cuvânt este mai frecvent utilizat, cu atât accesul la el este mai rapid și *efectul de amorsare* – viteza de acces crește în condițiile în care un cuvânt a fost precedat de un alt cuvânt, care era asociat semantic cu primul.

Abstract

The present material approaches methodological correlation between oral speeches – communication. Perspectives of communication – as action, as interaction, as transaction which determine the organization of context from structure of the activity of formation communication's competences. The distinction of act of speech as event and activity of speech, as product, it's relevant in the projection of actions of learning of Romanian language by foreigners.

Keywords: the effect of frequency, the effect of priming, oral speech, oral communication, interpersonal communication, act of speech.

Vorbirea este un flux sonor continuu, în care se produce o evidență a fenomenelor fonemice. Studentul (elevul, cursantul) re-produce fonematic o structură semantică în rezultatul unei deprinderi, iar segmentarea semnalului sonor reprezintă – așa cum sugerează cercetările lui J.Melher și J.Segui [Apud 2, p. 323] – unitatea naturală de percepție a vorbirii. Nivelul avansat de prelucrare a vorbirii este cel al identificării cuvintelor. Accesul la cuvânt presupune și

accesul la sensul acestuia, iar înțelegerea unui mesaj în cadrul comunicării nu se reduce doar la identificarea cuvintelor din care este format. Cel care studiază limba, la această etapă, urmează să prelucreze o îmbinare de cuvinte organizate în scopul de a construi un enunț, urmează inconștient anumite reguli sintactice purtătoare de sens și realizează un act de comunicare.

Studiul producerii și receptării mesajului este reimpulsionat datorită tehnicilor de analiză în timp real, în care accentul se pune nu atât pe modul de construire a enunțului, cât pe implicarea practică a înțelegerii cum se structurează mesajul. Se dezvoltă intensiv abordarea interlinguală, care ia în considerare, afirmă O. Ducrot, diversitatea limbilor, în scopul elaborării metodelor de prelucrare și însușire a limbajului [2, p. 326]. Într-o limbă dată, o anumită valoare a cuvântului este asociată raportului dintre formă și funcție.

Astfel, pentru înțelegerea unui enunț simplu cu structura agentului acțiunii (elevul, studentul, cursantul), acțiunea propriu-zisă (*citește*) și pacientul acțiunii (*o carte*), topica este principală în limbile română și rusă, pe când în italiană ea joacă un rol secundar și este indiferentă în grădă sau maghiară.

Producerea unui mesaj verbal, implicând trecerea de la un conținut mental la un enunț articulat, pune în acțiune și anumite operații specifice de planificare a ceea ce va spune, și ordinea de prezentare a elementelor mesajului. Aceasta presupune din partea celui care studiază diferite tipuri de alegere a cuvintelor, a modalității de prezentare a enunțului – întrebare, exclamație, afirmație, mirare etc. Planificarea semantică a mesajului mobilizează cea mai mare parte a efortului cognitiv. Vorbirea apare la toți copiii normali între anumite limite de

vârstă (4-5 ani), iar diferențele dintre copii nu pot fi puse pe seama diferențelor dintre limbi, ci pe seama capacităților lingvistice. Într-o primă etapă, copilul reproduce forma corectă pe care a memorat-o și pe care o extrage din memorie. La etapa ulterioară, el nu se mai mulțumește cu imitarea celor auzite, ci urmează calea unor anumite acțiuni clare pe care le înțelege, generalizându-le dincolo de câmpul lor de aplicare și producând astfel forme neregulate (greșite), constituite analogic cu cele firești.

Așadar, sarcina școlii constă în a reduce la minimum această tendință a elevului în procesul de învățare a unei limbi.

Adeea vorbirea orală este definită prin determinativele: sonoră, rostită, auzită. În concepția cercetătoarei T. Ладъженская [11, p. 10], vorbirea orală este *spusă* (rusecul *говоримая*). În componența numeroaselor aspecte ale activității aparatului verbal poate fi evidențiată anume vorbirea orală, trăsătura determinantă a căreia este faptul că textele se formulează, se creează nemijlocit în procesul vorbirii. Astfel, analizând procesul de formare a vorbirii orale, cercetătoarea se referă la vorbirea „spusă”, aceea vorbire care se creează în procesul improvizării verbale. Anume acestei activități de vorbire, prin punctarea unor caracteristici, T. Ладъженская îi atribuie următoarele trăsături: emițătorul și receptorul nu doar se aud, dar se și văd; în multe cazuri vorbirea depinde de reacția receptorului, modificându-se în funcție de această reacție; care este prevăzută pentru receptarea auditivă, iar examinarea orală poate fi reprodusă întocmai doar cu ajutorul aparatelor tehnice speciale. Emițătorul vorbește “pe alb”, rectificând pe parcurs doar ceea ce reușește să observe în procesul vorbirii.

Vorbirea orală are o caracteristică specifică doar ei – aceasta este intonația, care

exprimă atitudinea emițătorului față de ceea ce spune, dând aceluiași cuvinte diferite semnificații, extinzând aria lor semnificativă până la sensul diametral opus.

Evident, utilizarea lexicului, a anumitor structuri și forme, în vorbirea orală, depinde de mai mulți factori: conținut, receptor, situația de vorbire, emițător. De asemenea, o mare importanță are aspectul vorbirii, monolog sau dialog, apartenența la anumite stiluri funcțional-afective.

Dintre particularitățile semnificative ale vorbirii orale, Т Ладыженская, prin raportarea la alte idei semnificative [11, p. 13-14], menționează următoarele:

- Particularitățile topicii enunțului. Astfel, ceea ce este nou întotdeauna urmează ceea ce este dat, cunoscut. Ordinea cuvintelor, prin influența intonației, este mai liberă.
- Repetarea unor cuvinte, a unor îmbinări de cuvinte sub influența procesului de formare a vorbirii orale ad-hoc.
- Pauze, întreruperi ale enunțului.
- Utilizarea pe larg a cuvintelor introductive, de legătură și a construcțiilor care denumesc tema abordată.

Vorbirea orală, în formele ei monologată și dialogată, nu este studiată suficient în aspectul preponderenței uneia sau alteia. Vorbirea monologată are câteva trăsături psihosituative și lingvistice deosebite în raport cu vorbirea dialogată:

a) emițătorul presupune reacția receptorului, pe când în exprimarea dialogată această reacție se dezvăluie nemijlocit în vorbire;

b) exprimarea este mai desfășurată, deoarece cel care vorbește nu poate conta pe înțelegerea din jumătate de cuvânt;

c) vorbirea monologată poate fi atât pregătită cât și nepregătită, însă exprimarea dialogată aproape întotdeauna este nepregătită.

Cu aceste idei ale cercetătoarei Т.Ладыженская, nu putem fi întru totul de acord, deoarece comunicarea orală este spontană, în comparație cu cea dialogată, care tematic poate fi pregătită: se acumulează o anumită informație care este valorificată de către vorbitori într-un schimb de replici. Noi considerăm că spontaneitatea este specifică în mod deosebit comunicării, moment la care insistă și L. Ionescu-Ruxăndoiu:

- Un rol mai mic decât în dialog îl au în exprimarea orală astfel de mijloace suplimentare de transmitere a informației cum sunt mimica și gesturile.
- În vorbirea monologată se utilizează mai puține construcții stereotipuri, cuvintele se aleg mai minuțios, nuanțele semantice sunt mai pronunțate.
- Exprimarea monologată este însoțită de formulele de început și sfârșit și unele structuri sintactice interioare bine determinate [4, p. 19].

Un aport considerabil la dezvoltarea substanței educaționale a exprimării monologate îl aduce O. Богданова într-un studiu care pune în lumină programele logico-comunicative ale învățării acestei activități verbale [9, p. 35]. Abordând problema la nivel microstructural, autoarea semnalează dificultăți cu care se confruntă elevii în formarea și formularea exprimării. Copilul nu înțelege pentru ce învață o altă limbă decât cea maternă. El nu știe cum să construiască o exprimare corectă: de la ce să înceapă, ce să spună în continuare, cum să finiseze. O exprimare monologată trebuie să fie bine structurată. Copilul trebuie învățat să gândească, să-și concentreze ideile, să-și clarifice sarcina comunicativă, să-și disciplineze acțiunile în căutarea mijloacelor pentru realizarea sarcinii. În acest sens, sunt recomandabile programele logico-comunicative, bazate

pe reprezentarea grafică. Această prezentare este structurată în trei părți: prima – începutul exprimării, a doua – partea argumentativă, a treia – sfârșitul exprimării. Limitarea unor factori – tema, orientarea conținutului, reprezentarea unei anumite semnificații, consecutivitatea expunerii – sunt justificate prin faptul că obiectivul este acela de a le forma elevilor competențe de formulare a exprimării în limba-țintă. Totodată, sunt valorificate particularitățile individuale ale elevilor: imaginația, gândirea, memoria. Aceste programe permit organizarea activității colective sau în grup, factor substanțial în orientarea comunicativă a învățării.

Dezvăluirea rolului și a specificului vorbirii dialogate este o bază utilă de elaborare a unei strategii de formare a competențelor comunicative. Nu vom insista asupra problemei în ansamblu, ea fiind valorificată în numeroase lucrări și studii. Dorim să cercetăm acele aspecte, care deschid calea spre comunicare.

Tradițional, exprimarea dialogată este percepută ca un act de comunicare verbală nemijlocită dintre doi elevi, care decurge în forma unei succesiuni consecutive și situative a unor acțiuni verbale, act ce este inițiat de către unul dintre vorbitori în procesul activității sale, în momentul când circumstanțele acestei activități pune în fața lui o problemă. În rezultat, activitatea lor paralelă se încheie cu rezolvarea acestei probleme. Prin urmare, necesitatea unui dialog ține de un motiv și o sarcină verbală, generată de acest motiv. În rezolvarea sarcinii se manifestă inițiativa vorbitorului [12, p. 44].

Funcționarea canalului oral, susține L.Ionescu-Ruxăndoiu [4, p. 12-13], determină și caracterul reversibil al rolurilor, reciprocitatea relației dintre participanții

la actul comunicativ cu implicitea contextului imediat și negocierea de sensuri între partenerii coprezenți. Vorbirea orală își are propriile trăsături, determinate atât de structura particulară a contextului situațional, cât și de perspectivele comunicative – ezitări, reformulări, rectificări, reluări etc, ca reflexe ale unui comportament cooperativ și strategic.

Teoriile actelor de vorbire stau la baza cercetărilor L.Ionescu-Ruxăndoiu, orientate spre dezvoltarea pragmaticii. Actele de vorbire sunt, în viziunea cercetătoarei, actele performante prin utilizarea limbii în situații concrete de comunicare [5, p. 21]. Conceptul de *act* presupune, în acest caz, un eveniment care desemnează producerea unei schimbări. Prin act se produce o schimbare în mod deliberat și în conformitate cu un scop bine stabilit, el presupune o ocazie care generează evenimentul. Actul se deosebește de activitate, care este un proces. Prin urmare, emiterea unui enunț de către elev, în anumite circumstanțe, este un act verbal. Succesiunea actelor de vorbire configurează o activitate comunicativă, iar tăcerea și ascultarea în cadrul unei conversații constituie o acțiune similară cu cea realizată în producerea enunțului.

Forța de producere a unui enunț, susține cercetătoarea [5, p. 24], o reprezintă verbele performative, care indică nu numai desemnarea acțiunii ca atare, ci și realizarea acțiunii – *a porunci, a se scuza, a promite, a invita, a mulțumi* etc. Cercetătoarea acceptă ideile lui J. Austin, care subliniază distincția dintre enunțurile constatative, care consemnează o stare de fapt (*Elena citește o carte*) și enunțurile performative, care implică realizarea practică a acțiunii exprimate de verb (*Promit să-ți aduc cartea*). Numai enunțurile constatative au valoare de adevăr, cele performative putând

fi calificate ca reușite sau nereușite. De-semnându-și statutul comunicativ propriu, enunțurile performative sunt autoreferențiale [5, p. 31].

Reușita actelor verbale este determinată de o anumită structurare a enunțului. Este o condiție care arată ce exprimă un act verbal, ce importanță are el. În felul acesta, solicitarea, de exemplu, este înțeleasă ca o încercare a emițătorului de a-l determina pe receptor să realizeze o anumită acțiune; întrebarea este o tentativă a emițătorului de a obține o anumită informație de la receptor; salutul – o recunoaștere politicoasă a receptorului de către emițător etc. De asemenea, reușita actelor verbale presupune și unele condiții preliminare, care definesc o serie de premise necesare realizării actelor verbale. Astfel, pentru a solicita ceva, este necesar ca elevul receptor să poată realiza acțiunea dată, elevul emițător să creadă că cel care recepționează este capabil să o realizeze. Pentru formularea întrebării este necesar ca elevul emițător să nu cunoască răspunsul și ca ambii să fie nesiguri de faptul că receptorul va furniza informația fără intervenția emițătorului.

În realizarea comunicativă, susține L. Ionescu-Ruxăndoiu, nu există acte verbale izolate și autonome, ci succesiuni de acte organizate în conformitate cu anumite reguli. Comunicarea orală este dependentă de contextul situațional, datele cărui sunt implicite, referirea la aceasta fiind posibilă și prin mijloace nonverbale, și prin negocierea de sensuri între partenerii co-prezenți [5, p. 41].

Exprimarea orală are o linearitate temporală. Astfel, comunicanții vorbesc în timp pe o axă sintagmatică. O mare parte a activității verbale nu este destinată pentru transmiterea de informații, ci pentru

a semnala existența unei relații de comunicare între parteneri. Comunicarea orală se construiește „sub ochii noștri”, fără să existe o etapă preliminară de organizare conștientă a activității de enunțare. Comunicarea orală este deci situațională, activitatea de enunțare presupunând un apel permanent la datele contextului extravercial. Comunicarea orală este dependentă de *statutul* interlocutorilor, de natura relației dintre ei, de locul și momentul în care are loc. Realitatea comunicării oferă enunțuri adaptate unei anumite situații, urmărind atingerea unui scop anumit. Nu există un enunț universal valabil ca unic model de comunicare.

Comunicarea interpersonală este cercetată, în teme, din trei perspective:

Prima este perspectiva *acțională* (R. Jakobson [6]; M. Davîdova [10, p. 44], care evidențiază acțiunea de codare a mesajului. Rolul principal îi revine, în acest caz, emițătorului (*E*), comunicarea fiind concepută în sens unic.

Receptorul (*R*) este ținta spre care este orientat emițătorul (*E*), organizând abil comunicarea.

A doua este perspectiva *interacțională* (D. Popescu [78]). În cazul acesta se pornește de la ideea că fiecare persoană este succesiv emițător și receptor, răspunsul receptorului orientând codificarea emițătorului. Comunicarea are sens dublu, dar linear, ca manifestare a unei relații de cauză și efect.

Și ultima este perspectiva *tranzacțională* (W. Edmondson, [3]; G. Myers, [7]) care privește comunicarea ca pe un proces dinamic în care se stabilesc raporturi subtile de interdependență prin manifestările de la fiecare subiect al comunicării. Emițătorul și receptorul sunt concomitent și cauză, și efect.

Astfel, comunicarea este creată continuu prin interacțiune, cu o evoluție imprezvizibilă, dar ținându-se seama de aceasta atât la producerea, cât și la interpretarea enunțurilor de către partener. În cazul când este cunoscut comportamentul comunicativ al interlocutorului, selectarea și prezentarea celor transmise se face mai ușor. În cazul acesta, emițătorul dispune de posibilități de a controla dacă este receptat, iar receptorul poate face dovada implicării sale comunicative.

Comunicarea are loc într-un anumit conținut, care își pune amprenta asupra realizării ei și, în același timp, comunicarea creează contexte, pentru că fiecare intervenție aduce modificări în contextul anterior.

Cercetătorul R. Jakobson definește foarte clar funcțiile comunicării orale, prin funcția emotivă presupunând evidențierea stărilor interne ale emițătorului, reacțiile sufletești la contactul cu o anumită realitate. Funcția conotativă este orientarea spre receptor, de la care se așteaptă un răspuns, iar funcția referențială vizează cadrul situațional în care are loc transmiterea mesajului. Funcția faptică prevede caracteristicile canalului de comunicare și buna lui funcționare. De exemplu, cuvântul „Alo” ne ajută să stabilim un contact telefonic, el marchează deschiderea canalului. O funcție asemănătoare o au formulele de salut, gesturile.

O viziune neașteptată asupra comunicării ne-o prezintă M. Dinu [1, p. 320], care afirmă că, privită numai în latura sa pur verbală, comunicarea orală creează chiar o impresie de sărăcie și imprecizie. În asemenea cazuri, continuă cercetătorul, nu este vorba de efectul cuvântului, ci al *cuvântului rostit*, înzestrat cu puteri neasemuit mai mari decât ale primului. Cuvântul rostit acționează incomparabil mai

puternic, pătrunde mai adânc în conștiința ascultătorului. În împrejurări diferite sunt vorbite „limbi” diferite, cunoscute tuturor, dar alternate în funcție de necesități.

Sub aspectul folosirii concrete a formelor orale ale comunicării, situația generală este prezentată de monoglosie, adică elevul învață să stăpânească normele comunicative ale codului oral. Vorbirea orală își are propriile sale norme, determinate de structurarea particulară a contextului situațional, care definește coprezența interlocutorilor, concomitența emiterii și receptării. Structurile vorbite oral sunt produsul unor procese de interacțiune generală. Multe dintre aspectele oralității – reformulările, rectificările, reluările, ezitățile – sunt interpretate ca ne gramaticale din perspectiva lingvistică, dar sunt justificate din perspectiva comunicativă ca reflex al unui comportament cooperant, menit să favorizeze obținerea rezultatului scontat [4, p. 14].

Implicând activitatea de enunțare, comunicarea orală este guvernată de principiul dialogic, care se bazează, după cum am mai menționat, pe exploatarea resurselor situaționale. Structurile orale nu sunt bazate pe subordonare, deoarece determinarea sensului nu este dependentă exclusiv de gramatică, ci de ansamblul datelor situației de comunicare. Reiese că și comunicarea orală este situațional-contextuală, statut conferit de identitatea și caracteristicile interlocutorilor, de natura relației dintre ei, de locul și de momentul în care se produce.

O distincție importantă pe care o punem în evidență este și cea dintre sursă și emițător. Sursa produce mesajul: gânduri, sentimente, trăiri, idei, emoții, stări de conștiință sau produse ale fanteziei, însă nu poate transmite direct aceste mesaje. Și aici se

apelează la ajutorul unui semnal material, care este, de fapt, vorbirea sau emițătorul. Prin urmare, comunicarea verbală are un caracter simbolic. Orice vorbitor are capacitatea de a enunța fraze alcătuite de el însuși în chiar momentul rostirii lor. E vorba de o gramatică interiorizată a vorbitorului, adică de un sistem de reguli implicite care, acționând asupra unui vocabular memorat, permite elaborarea enunțurilor inteligibile.

În contextul celor expuse, putem formula următoarele concluzii:

- Specificul vorbirii presupune activități de învățare în baza unor acțiuni de acumulare a unui lexic activ, în baza frecvenței cuvintelor și în baza asocierilor dintre cuvinte.
- În formarea competențelor de comunicare participă, în egală măsură, atât antrenarea vorbirii dialogate, cât și a celei monologate.
- Perspectivele comunicării orale – acțională, interacțională, tranzacțională determină structurarea contextului în care se organizează activitatea de formare a competenței de comunicare.
- Distincția *act de vorbire* ca eveniment și *activitate de vorbire*, ca produs, este relevantă în proiectarea acțiunilor de învățare a limbii române de către copiii alolingvi.

Referințe bibliografice:

1. DINU, M. *Comunicarea: Repere fundamentale*. București: Ed. Științifică, 1997. 362 p.
2. DUCROT, O., SCHAEFFER, Jm. *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*. București: Babel, 1996. 530 p.

3. EDMONDSON, W. *SPOKEN DISCOURSE. A Model for Analysis*. Londra, New York: Longman, 1983.
4. IONESCU-RUXĂNDIOIU, L. *Conversația. Structuri și strategii: sugestii pentru o pragmatică a românei vorbite*. București: A.L.L. Educațional, 1995. 99 p.
5. IONESCU-RUXĂNDIOIU, L. *Limbaj și comunicare: Elemente de pragmatică lingvistică*. București: A.L.L. Educațional, 2003. 112 p.
6. JAKOBSON, R. *Essais de linguistique generale*. Paris: 1963.
7. MYERS, G., MYERS, M. *Les bases de la communication interpersonnelle. Un approche theorique et partique*. Montreal: Mc Graw-Hill, 1984.
8. POPESCU, D. *Arta de a comunica*. – București: 1998. 287 p.
9. БОГДАНОВА, О. *Логико-коммуникативные программы при обучении монологическому высказыванию. Иностраные языки в школе: Научно-методический журнал*. Москва: 1998. – № 5 – С. 35-43
10. ДАВЫДОВА, М. *Деятельностная методика обучения иностранным языкам*. Москва: Высшая школа, 1990. 175 с.
11. ЛАДЫЖЕНСКАЯ, Т. *Система работы по развитию связной устной речи учащихся*. Москва: Педагогика, 1975. 255 с.
12. ПАССОВ, Е. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение, 1985. 207 с.

Recenzent: Aliona PANIȘ, doctor în pedagogie, IȘE

Formarea atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități Formation of parental attitudes towards children with disabilities

Tatiana VASIAN,

cercetător științific,

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

Prezentul articol descrie fenomenul schimbării atitudinilor parentale inadecvate ce se dezvoltă în familia copilului cu dizabilități. Sunt prezentate modalitățile de influență psihologică asupra atitudinilor parentale, implementate și verificate experimental în cadrul cercetării particularităților psihosociale, în ceea ce privește atitudinile față de copilul cu dizabilități la părinții ce educă copilul în familie și la părinții ce și-au plasat copilul cu dizabilități în instituția de tip rezidențial.

Cuvinte-cheie: *atitudine parentală, copil cu dizabilități, copil instituționalizat, program de asistență psihologică, grup de suport.*

În cadrul cercetării experimentale comparative a atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități și față de cel cu o dezvoltare normală a fost atestată existența diverselor tipuri de atitudini inadecvate față de copilul cu dizabilități, precum cele de neacceptare, de infantilizare, care au facilitat apariția diverselor disensiuni în personalitatea copilului. Atât studiul experimental al particularităților psihosociale ce țin de

Abstract

This article describes the phenomenon of inadequate parenting attitude change which develops in families of children with disabilities. There are presented the methods of psychological influence on parental attitudes, implemented and experimentally verified within the research of the psychosocial features of attitudes toward children with disabilities of parents who educate children in the family and parents who have children with disabilities placed in residential institutions.

Keywords: *parental attitudes, child with disabilities, institutionalized child, psychological support program, support group.*

atitudinile parentale, cât și studiul teoretic al problemei au confirmat necesitatea unui sprijin psihologic oferit părinților în vederea schimbării atitudinilor lor față de copilul cu dizabilități, care ar lua în calcul particularitățile de dezvoltare a acestor copii, specificul familiilor în care ei sunt educați și care ar include diverse forme de lucru, individual și în grup, în scopul depășirii problemelor identificate.

În acest sens ne-am propus formarea a două grupuri experimentale de părinți și două de control, din care fac parte părinți care își educă copiii cu dizabilități în familie și părinți ai căror copii cu dizabilități sunt plasați în instituție. În selecția subiecților pentru aceste grupuri a fost aplicată metoda eșantionării randomizate în baza câtorva criterii:

- prezența copiilor cu dizabilități fizice și/sau mentale la părinții implicați în cercetare;
- educarea acestor copii în familie (în cazul primelor grupuri experimentale și de control) și educarea copilului cu dizabilități în instituție (în cazul subiecților celui de-al doilea grup experimental și de control);
- manifestarea atitudinilor inadecvate pronunțate față de copilul cu dizabilități (prezența indicilor înalți la scala respingerii emoționale, a infantilizării, a distanțării emoționale dintre părinte și copil).

Realizarea programului de schimbare a atitudinilor parentale inadecvate față de copilul cu dizabilități a fost anticipată de etapa constatării particularităților psihosociale ce țin de atitudinile parentale, prin organizarea interviurilor semistructurate cu răspunsuri libere pentru părinții copiilor cu dizabilități, aplicarea Testului de determinare a atitudinilor parentale elaborat de A. Вапра, В. Столин și a Sociogramei „Familia mea”, care reprezintă o variantă adaptată a sociogramei familiei lui Э. Эйдемиллер de către В. Ткачѳва [12].

La experimentul formativ au participat 21 de părinți: 11 – își educă copiii cu dizabilități în familie (I grup experimental), beneficiarii Centrului „Speranța” din mun. Chișinău, și 10 părinți ai căror copii cu dizabilități sunt plasați în instituție (al II-lea grup experimental), care și-au plasat copilul în școala-internat auxiliară din s. Sarata Nouă, r. Leova. Fiecare grup a fost antrenat în activități separate.

Demersul psihologic a inclus două *etape* distincte. La prima etapă s-au realizat *activități individuale de consiliere* a părinților, la care au participat preponderent mamele, iar la unele ședințe de consiliere inițială chiar ambii părinți. Cea de a doua etapă a inclus *ședințe de grup*, cu elemente de terapie, de training în scopul schimbării atitudinilor parentale și sporirii competențelor parentale la participanți.

Primele întâlniri individuale cu părinții au avut ca scop să identifice problemele cu care se confruntă părintele, familia în relația cu copilul, să stabilească cauzele care au condus la neacceptarea copilului, excluderea lui din familie în cazul copiilor aflați în instituție, conștientizarea acestor cauze. Demersul cercetării experimentale a fost unul dificil, deoarece respondenții au analizat subiecte ce vizează mai multe caracteristici sensibile ale vieții, precum relațiile de cuplu, relațiile cu copiii, cauzele educării copilului cu dizabilități în afara familiei. E. Vrășmaș identifică mai multe probleme cu care se confruntă părinții în procesul de consiliere, printre care cele mai frecvente vizează lipsa de încredere în profesioniști în general; eticheta pe care se așteaptă părintele să o primească; lipsa informațiilor, din care cauză părintele nu știe ce înseamnă consilierea și care sunt avantajele ei; existența mai multor opinii de specialitate care uneori se contrazic și dezorientază părinții [7, p. 176].

Încă o dificultate majoră a constat în conștientizarea extrem de redusă sau chiar la limită a existenței unei probleme vizavi de copilul cu dizabilități și necesitatea schimbării situației. În acest sens grupurile experimentale au fost diferite. Cea mai mare rezistență a fost exercitată de către părinții copiilor plasați în instituție, pe când cei ce-și educă copiii cu dizabilități în familie înțelegeau că „ceva nu merge” și încercau diverse acțiuni pentru a optimiza situația, inclusiv consultând specialistul. Ei au manifestat și o motivație mai

înalță de a ameliora situația creată, pe când în celălalt grup lucrurile au început să se schimbe mai puțin din voința proprie și mai mult sub presiunea factorilor externi. Contextul social în care s-au petrecut acțiunile descrise a fost marcat de faptul că în prezent în Republica Moldova este în plină desfășurare reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului, în baza implementării Strategiei naționale și Planului de acțiuni privind reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului pe anii 2007-2012 [2]. În acest sens au fost realizate acțiuni de reformare a instituțiilor rezidențiale, de reintegrare a copiilor de aici în familie și de incluziune a lor în instituțiile din învățământul general. Astfel, majoritatea părinților ce aveau copiii înscriși în școala-internat auxiliară din s. Sarata-Noună au fost puși în situația de a-i transfera în școala din comunitate din care au fost anterior „izgoniți”. Desigur, mulți dintre ei nu au fost pregătiți să accepte această situație, să se confrunte din nou cu multiple probleme. Sarcina autorităților, ajutate de organizația non-guvernamentală „Copil. Comunitate. Familie” din mun. Chișinău, a constat în oferirea sprijinului necesar acestor familii în perioada de reintegrare a copiilor cu dizabilități în familiile lor. Anume în această perioadă a fost realizat experimentul descris.

Părinții implicați în experiment se aflau în diferite stadii ale schimbării, din perspectiva celor descrise. Grupul majoritar al părinților ai căror copii erau plasați în instituție se aflau în stadiul precontemplării, când nu se conștientizează existența unor probleme, pe când părinții copiilor cu dizabilități educați în familie urcase pe cea de-a doua treaptă, când se surprind anumite dificultăți, dar nu se cunoaște ce trebuie de întreprins în vederea depășirii lor.

Familia copilului cu dizabilități a fost consiliată în funcție de anumite particularități

ținând cont de dificultățile descrise. Informația discutată a fost dozată în cantități optime, în unele cazuri chiar reduse, și adaptată nivelului de înțelegere a subiecților consiliați, cu utilizare minimă a termenilor de specialitate. Acest fapt a fost condiționat și de nivelul mediu sau scăzut al studiilor prezentat de cel de-al doilea grup experimental, de statutul social mediu și redus al familiilor participante, chiar și de faptul că pentru majoritatea acest gen de activitate era nou și necunoscut. Tot în acest grup ședințele de consiliere au fost realizate în majoritatea cazurilor în condiții de casă, care nu întotdeauna au fost cele mai favorabile. La începutul întâlnirilor responsabilitatea pentru rezultatele activităților era pusă pe seama consilierului. Reieșind din cele expuse, una dintre sarcinile stabilite pentru prima etapă a constat în informarea părinților cu privire la activitatea de consiliere și scopul ei, procedura de desfășurare. Acest fenomen a fost descris în 2009 și în cadrul cercetărilor întreprinse de Institutul de Pedagogie Corecțională din Moscova referitor la necesitatea prestării acestor servicii familiilor ce educă copii cu dizabilități pe un lot de 293 familii, care au depistat prioritatea satisfacerii nevoilor materiale (suporturi materiale, achitare de indemnizații, oferire de facilitări) față de cele ce țin de educarea copilului, sprijinul psihologic al familiei [11]. Acuitatea problemelor sociale cu care se confruntă familia dată adesea constituie un impediment în conștientizarea dificultăților de ordin psihologic, educațional ce apar în cazul educației unui copil. Iată de ce pe parcursul ședințelor proiectate s-a urmărit trecerea părintelui de la poziția de consumator de servicii la poziția părintelui activ, de care depinde soarta copilului, astfel încât asistența psihologică oferită familiei să devină conștientizată de către părintele participant la experiment. Acest principiu ce asigură eficiența unei consilieri este reflectat în

mai multe lucrări semnate de В. Ткачева, Е. Врăсмаș, Е. Мастюкова, А. Московкина, Т. Павлий, care în totalitate ilustrează aplicabilitatea modelului bazat pe resursele familiei [12, 7, 9, 10].

Numărul ședințelor a fost diferit de la o familie la alta, fiind stabilit în mod individual. În medie, au fost realizate între 4 și 10 ședințe de consiliere. Primele întâlniri au avut ca scop colectarea unei informații ample despre familia dată, biografia sau drumul parcurs de părinți până la apariția copilului cu dizabilități și care a fost cursul lui împreună de acesta până în prezent; contextul aflării despre handicapul copilului, particularitățile individuale ale părinților, relațiile pe care și le-au constituit cu rudele, vecinii, colegii, pentru că toate acestea au format contextul dezvoltării atitudinilor parentale. Prin intermediul convorbirilor a fost posibilă identificarea problemelor care îi neliniștesc, dar totodată și determinarea caracteristicilor personalității părinților care stopează procesul de schimbare a viziunii asupra situației copilului cu dizabilități, asupra relației cu el și de schimbare a atitudinii față de copil.

Pentru ca să se producă schimbarea inițial este nevoie de *trăirea, exprimarea emoțiilor*. S-a explicat părinților că sentimentele pe care le trăiesc în aceste momente sunt firești, că este important să le descopere, să și le explice, pentru a le putea depăși și a reacționa altfel în continuare. Emoțiile și sentimentele părinților vizavi de dizabilitatea copilului sunt diverse: de culpabilizare, negare, furie, incertitudine, disperare, neputință, iritare, neliniște, regret etc. Prin intermediul mai multor tehnici utilizate, în special a celor preluate din terapia gestalt „Lucrul nefinisat” și „Tehnica scaunului fierbinte”, am oferit posibilitate mamelor a căror copii suferă de o anumită dizabilitate să conștientizeze și să exteriorizeze emoțiile, fiindcă, reieșind din relațiile lor, adesea în viața cotidiană nu au posibilitatea să le exprime.

Una dintre condițiile care a stat la baza schimbării atitudinilor părinților vizavi de situația copilului, de dizabilitatea lui a constat în schimbarea poziției parentale, cu trecerea lui de la un *părinte inactiv*, indiferent, neajutorat la unul *activ* și implicat în viața copilului său. Acest lucru este posibil doar în cazul când are loc neutralizarea sau cel puțin micșorarea influenței nocive a stresului emoțional continuu asupra părinților cauzat de dizabilitatea copilului. În opinia psihoterapeuților ruși В.Н. Мясичев, Б.Д. Карвасарский, В. Ткачева, acest lucru se obține doar în cazul transferului preocupărilor vizavi de problema subiectului de la nivelul emoțional la cel acțional, de la obiectul ce cauzează aceste trăiri negative la acțiunile ce le-ar neutraliza [apud 12].

Un obiectiv important al demersului terapeutic a constat în *transformarea atitudinilor parentale inadecvate* față de copilul cu dizabilități, ce exprimă poziția parentală inactivă față de acest copil, în atitudini ce ar facilita comportamentul parental constructiv. Părintele trebuia ajutat să perceapă situația copilului său altfel decât s-a obișnuit să o facă. În acest sens au fost stabilite mai multe sarcini:

- schimbarea atitudinii de infantilizare a copilului, de exagerare a situației problematice ce ține de copil în atitudini ce ar reflecta acceptarea situației ca fiind una pozitivă, ce însuflă încredere;
- schimbarea atitudinii parentale care exclude existența problemei de dezvoltare a copilului, întâlnită în hipersocializare prin formarea atitudinilor ce ar favoriza interacțiunea părintelui cu copilul, reflectate prin poziția: „Ce să fac ca să-l ajut?”;
- reorientarea părintelui de la poziția ce reflectă așteptarea unui miracol care ar pune copilul pe picioare spre poziția de interacțiune cu copilul în beneficiul lui;
- schimbarea atitudinii hiperprotectoare cu sporirea încrederii în posibilitățile copilului.

În cadrul consilierii, părintele a fost ajutat să se debaraseze de stările de insucces și neliniștea provocată de dizabilitatea copilului. După cum remarcă T.J. Weihs, „prima sarcină ce le revine părinților este să învețe să-i privească pe copii în primul rând ca pe o promisiune, ca pe un potențial. Copilul nu este numai ce se înfățișează privirii noastre, el este, de asemenea, o personalitate în devenire” [8, p. 158]. Am încercat să orientăm părintele spre a înțelege și accepta potențialul copilului, spre dezvoltarea abilităților prezente la copil, iar, drept urmare, trăirea bucuriei succeselor lui mici. Acest lucru se produce atunci când părintele este implicat activ în procesul educațional, de recuperare a copilului, având posibilitatea de a descoperi potențialul acestuia și de a participa la schimbarea situației [12, p. 65]. Din aceste considerente o altă condiție în organizarea activității de consiliere individuală, dar și a celei ulterioare, de grup, a fost exprimată în implicarea copiilor cu dizabilități la anumite ședințe de consiliere pentru învățarea de către părinți a unor modalități optime de *interacțiune cu copilul* său, care ar aduce beneficii atât dezvoltării armonioase a copilului, cât și stării emoționale a părintelui. Prin această direcție de lucru s-a urmărit și optimizarea relațiilor distructive dintre părinți și copii, caracterizate prin supraprotecție sau protecție redusă, minimă, infantilizarea copilului, învățarea metodelor de soluționare a problemelor de relaționare, comportament. Prin sporirea interacțiunii dintre părinte și copil are loc și schimbarea atitudinii lui.

Chiar la primele ședințe părinților li s-a propus să identifice așteptările pe care le au vizavi de copilul cu dizabilități, în baza modelului „Capacități/Cereră (Așteptări)”, elaborat de W. Starkweather [4, p. 107-111]. Au fost determinate așteptările parentale, luând în considerare mai multe domenii de dezvoltare a copilului, precum cel cognitiv, motor, al comunicării, emoțional, sociocomportamental

(ultimul domeniu introdus de noi), apoi confruntate cu capacitățile pe care le posedă copilul. În multe cazuri acest exercițiu a scos în evidență disonanța dintre ceea ce poate de facto copilul și așteptările părintelui, permițând ilustrarea clară a presiunii la care este supus copilul, care nu este suficient de pregătit să facă ceea ce i se solicită. Această activitate a permis trasarea unor obiective clare, realizabile de către copil, reieșite din așteptări parentale rezonabile. Prin descoperirea punctelor forte ale copilului, părintele are posibilitatea de a înțelege nivelul de dificultate realizând că nu este atât de grav.

Multiplele observări privind specificul familiei în care se educă un copil cu dizabilități ne-a permis evidențierea unei particularități fundamentale ale acestor familii, care a constat în *nevoia unui suport emoțional* necesar mai cu seamă la prima etapă de acceptare a situației traumatizante. Experiența a demonstrat că cel mai ușor și eficient sprijin poate fi oferit de către un alt părinte care trăiește o experiență similară. În acest caz părintele care sprijină poate deveni cea mai potrivită persoană, mult mai credibilă decât profesionistul. Ghidați de această convingere, am inițiat două grupuri de suport. Opțiunea în favoarea acestui tip de organizare a intervenției psihologice a fost dictată de mai multe facilități pe care acesta le oferă: creează posibilități unice de reflecție a experienței proprii, de confruntare cu experiența altor părinți; reprezintă un spațiu ce favorizează procesul de autodeterminare a participantului; permite inițierea unor relații noi neformale, a unor rețele sociale, care consolidează părinții și care le oferă o atitudine de înțelegere și acceptare din partea mediului social. Atunci când persoana se confruntă cu anumite probleme în cadrul unui grup restrâns și le rezolvă, ea devine capabilă să facă față problemelor care ar putea să apară în comunități mai mari [5, p. 379].

Forma de bază în organizarea acestor tipuri de ședințe a constituit-o discuția axată pe diverse subiecte de maxim interes pentru părinți. Consilierul în astfel de activități, de obicei, rămâne în umbră, ocupând o poziție mai puțin activă, permițând membrilor să facă schimb de experiență, să comenteze unul comportamentul celuilalt și să pună în discuție problemele care-i frământă [1, p.803]. Subiectele discutate pe această cale au ținut de mai multe aspecte: temerile trăite de părinți vizavi de situația copilului, viitorul lui, reintegrarea lui în familie; dificultățile ce apar în relațiile cu el; frustrările cauzate de atitudinea negativă a celor din jur față de aceste familii; implicarea redusă a celor de acasă și neînțelegerile ce apar în relațiile cu ei. La aceste ședințe la fel s-a continuat activitatea de identificare a resurselor fiecărei persoane, familii, care ar facilita procesul de normalizare a vieții în familiile care au un copil cu dizabilități, un accent deosebit fiind pus pe rolul rețelei sociale de sprijin.

Unul dintre elementele de bază ale funcționării acestor grupuri a constat în invitarea la întâlnirile grupului a 2-3 părinți care la fel au copii cu dizabilități, dar care manifestă

atitudini parentale favorabile față de aceștia, părinți care au reușit să depășească și să accepte situația. Ei erau invitați să relateze „cazurile lor de succes”, să-și împărtășească experiența și prin aceasta să influențeze atitudinea părinților grupului experimental vizavi de situația lor de acasă. Reacțiile imediate ale grupului au indicat un feedback pozitiv, manifestat prin verbalizarea gândurilor pe care le-a trezit „povestea” auzită, exteriorizarea emoțiilor, până la lacrimi chiar, implicarea lor în discuțiile de reflecție, cu raportarea celor auzite la experiența proprie.

Pentru testarea eficienței programului de intervenție în scopul schimbării atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități a fost realizată:

- Compararea intragrupală a datelor, între situația inițială (înainte de aplicarea programului formativ) și cea finală (după parcurgerea lui), la cele 4 grupuri de părinți, pentru a demonstra diferența de evoluție a atitudinilor;
- Compararea intergrupală a datelor, între grupurile experimentale și cele de control, în situația inițială și cea finală, cu scopul de a demonstra existența diferenței dintre evoluția subiecților din diferite grupuri.

Tabelul 1.

Analiza comparativă a indicilor cu valori medii ale atitudinilor parentale în grupurile experimentale (Testul atitudinilor parentale, A.Варга și В. Столин)

Scale atitudinale	I grup experimental					II grup experimental				
	nivel inițial	nivel final	dinamica	criteriul t	pragul de semnificație p	nivel inițial	nivel final	dinamica	criteriul t	pragul de semnificație p
Acceptare/respingere	94,51	87,50	-7,01	2,605	0,017	86,94	82,95	-3,99	2,659	0,016
Cooperare	19,73	44,12	+24,39	-3,456	0,003	11,91	18,21	+6,3	-1,083	0,293
Simbioză	71,98	81,01	+9,03	-1,108	0,286	39,66	44,7	+5,04	-0,566	0,578
Hipersocializare autoritară	76,87	68,58	-8,29	0,764	0,454	65,97	57,23	-8,74	1,187	0,251
Infantilizare	84	65,99	-18,01	2,174	0,043	85,47	70,48	-14,99	2,906	0,011

Tabelul 2.

Analiza comparativă a indicilor cu valori medii ale atitudinilor parentale în grupurile experimentale de control (Testul atitudinilor parentale, A.Вапра și В. Столин)

Scale atitudinale	I grup experimental de control					II grup experimental de control				
	nivel inițial	nivel final	dinamica	criteriul t	pragul de semnificație p	nivel inițial	nivel final	dinamica	criteriul t	pragul de semnificație p
Acceptare/respingere	86,6	81,13	-5,17	-0,088	0,931	92,70	91,73	-0,97	0,345	0,734
Cooperare	25,9	31,98	+6,08	-0,168	0,868	12,20	12,89	+0,69	-0,272	0,789
Simbioză	66,94	71,98	+5,04	-0,441	0,664	73,63	73,97	+0,34	-0,028	0,978
Hipersocializare autoritară	74,31	70,78	-3,53	0,374	0,713	56,09	61,3	+5,21	-0,465	0,647
Infantilizare	67,37	61,62	-5,75	0,445	0,661	94,41	92,06	-2,35	0,790	0,440

Din tabelele prezentate se poate observa existența diferențelor semnificative statistic pentru nivelurile de acceptare a copilului, cooperare, infantilizare în cadrul ambelor grupuri experimentale și lipsa acestora în cazul comparării rezultatelor în grupurile de control. Aceste constatări demonstrează eficiența aplicării programului psihologic de intervenție.

În **concluzie** menționăm că rezultatele implementării programului de asistență psihosocială a familiilor ce educă copii cu dizabilități orientat la schimbarea atitudinilor parentale inadecvate manifestate de părinți în relația cu copilul cu dizabilități, bazat pe activități de consiliere parentală individuală și activitatea grupului de sprijin au confirmat eficiența lui. S-a demonstrat că prin intermediul lui se facilitează formarea unor atitudini parentale adecvate, binevoitoare față de copilul cu dizabilități. Toate acestea indică asupra viabilității programului psihologic descris și posibilității de a fi practicat la scară largă în scopul sporirii calității vieții copilului cu dizabilități și a familiei acestuia.

Referințe bibliografice:

1. Atkinson R. L. ș.a. *Introducere în psihologie*. București: Editura Tehnică, 2002. 1099 p.
2. *Strategia națională și Planul de acțiuni privind reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului pe anii 2007-2012*. În: Monitorul

Oficial al Republicii Moldova, 20.07.2007, nr. 103-106, art. 823. <http://lex.justice.md/>.

3. Konya Z., Konya A. *Terapie familială sistemică*. Iași: Polirom, 2012. 293 p.
4. Simon A-M. *Consiliere parentală. Prevenirea bălăielii și a cronicizării ei*. Iași: Polirom, 2004. 209 p.
5. Tudose F., Tudose C., Dobranici L. *Tratat de psihopatologie și psihiatrie pentru psihologi*. București: Editura Trei, 2011. 693 p.
6. Vasile D. *Trauma familială și resursele compensatorii*. București: SPER, 2012. 230 p.
7. Vrășmaș E. *Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți*. București: Aramis Print, 2008. 255 p.
8. Weihs T. J. *Copilul cu nevoi speciale. Elemente de pedagogie curativă*. Cluj-Napoca: TRIADE, 1998. 193 p.
9. Мастокова Е., Московкина А. *Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии*. Москва: Владос, 2004. 407 с.
10. Павлий Т.Н. *Иные подходы к использованию ресурса семьи в профилактике деструктивного самоопределения личности ребенка с особенностями развития*. В: Дефектология, 2010, № 3, с. 11-21.
11. Разенкова Ю.А., Айвазян Е.Б. *Потребности семей с детьми раннего и дошкольного возрастов, проживающих в Курской области*. В: Дефектология, 2009, № 3, с. 76-84.
12. Ткачева В. *Семья ребенка с отклонениями в развитии. Диагностика и консультирование*. Москва: Книголюб, 2007. 139 с.

Recenzent: Nicolae BUCUN, doctor habilitat, profesor universitar, IȘE

Performanța organizațională – direcție strategică a instituției de învățământ

Organizational performance: a strategic direction of educational institutions

Stela GALEMBA,

doctorandă,

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

Articolul abordează problematica performanțelor organizaționale ca direcție strategică a instituției de învățământ. Se precizează delimitările noționale ale performanței și ale măsurării performanței, se deduc criteriile performanței, se explică semnificația managerială a Sistemului de Evaluare și Monitorizare a Performanței Organizaționale (SEMPO), se avansează performanțele-cheie pentru domeniile prioritare de activitate, spre care trebuie să tindă/este oportun să le atingă orice instituție de învățământ preuniversitar.

Cuvinte-cheie: performanța organizațională, eficiență, efectivitate, eficacitate, flexibilitate, creativitate, competitivitate, Sistem de Evaluare și Monitorizare a Performanței Organizaționale, măsurare a performanței, indicatorii de performanță.

Performanța se referă la nivelurile superioare ale indicatorilor de calitate, la cele mai bune rezultatele obținute, la realizări excepționale în domeniu, la rezultate superioare celor anterioare, la eficiența maximă a unei acțiuni.

Abstract

The article addresses the issue of organizational performance as a strategic direction of the educational institution. It specifies the conceptual delimitations of performance and performance measurement; deduces the performance criteria; explains the managerial meaning of the Organizational Performance Evaluation and Monitoring System; advances the key-performance for the activity priority areas which any pre-university educational institution should lead towards / is appropriate to achieve.

Keywords: organizational performance, efficiency, effectiveness, efficiency, flexibility, creativity, competitiveness, Organizational Performance Evaluation and Monitoring System, performance measurement, performance indicators.

Analizând diversitatea de definiții ale performanței organizaționale, distingem trei mari orientări:

- definiția performanței în funcție de nivelul de realizare a obiectivelor strategice;

- definiția performanței în funcție de crearea valorii;
- definiția performanței în funcție de eficacitatea organizației.

Astfel, M.J. Lebas caracterizează performanța ca fiind orientată spre viitor, proiectată să reflecte particularități ale fiecărei organizații/fiecarui individ [11]. Deci, autorul interpretează performanța atât în raport cu capabilitatea, cât și cu dezvoltarea strategică.

Pentru J. Whooley performanța nu este o realitate obiectivă, așteptând undeva să fie măsurată și evaluată, ci o realitate construită social/organizațional [16]. Observăm că atât Lebas, cât și Whooley consideră performanța ca fiind subiectivă și interpretativă.

Se afirmă că performanța nu există independent de obiectivele propuse; este performant cel care atinge obiectivele sale; a fi performant înseamnă a realiza sau a depăși obiectivele propuse [3, 8, 10, 12]. Aceasta indică faptul că performanța depinde de o referință (obiectiv sau scop), respectiv, performanța este multidimensională atunci când scopurile sunt multiple.

Într-o altă abordare, performanța reprezintă realizarea obiectivelor organizaționale indiferent de natura și varietatea lor; conținutul concret al performanței este dependent de obiectivele strategice [4], deci nu există performanță în absolut, independentă de obiectivele sale.

Și P. Folan [8] este de părerea că performanța este întotdeauna legată de unul sau mai multe obiective stabilite de către entitatea a cărei performanță este analizată, deci o organizație își evaluează performanța în raport cu obiectivele și țintele stabilite și acceptate intern.

Performanța nu există în sine, ea este întotdeauna produsul unei comparații; pentru că baza de comparație are un caracter

dinamic, performanța devine o stare tranzitorie [10]. Se pare că această definiție pare incompletă, deoarece se limitează la a defini caracteristicile performanței fără să caute un mijloc operațional.

Performanța este un nivel de potențialitate instabil al unei organizații, realizat prin tot ceea ce a făcut ca aceasta să fie competitivă pe dimensiunile sale strategice.

Unii cercetători evidențiază următoarele caracteristici ale performanței: a realiza ceva pentru un scop dat (a crea valoare); rezultatul; potențialul de realizare (capacitatea creativă); compararea unui rezultat în raport cu referința (internă sau externă, aleasă sau impusă); competiția (aplicarea conceptelor de progres continuu, a face mai bine decât ultima dată); judecata, comparația [5, 12, 13, 15].

Cei mai mulți autori evidențiază următoarele criterii ale performanței: eficiență și eficacitate. Rezultă, astfel, că performanța este o funcție preponderent din două variabile, *eficiența și eficacitatea*, combinația dintre ele reflectând nivelul de performanță. Date fiind cele enunțate anterior, se pare că relația matematică de calcul a performanței este: *Performanța = Eficiența x Eficacitatea*.

Termenul de *eficiență* cunoaște mai multe accepțiuni în literatura de specialitate. Astfel, unii autori consideră că o activitate este eficientă atunci când se atinge scopul dorit cu efort minim [10]. Problema care se pune în acest caz este delimitarea gradului de concordanță dintre rezultatele obținute și obiectivul stabilit, de la care activitatea se consideră că este eficientă.

În accepțiunea cea mai generală, *eficiența* este definită ca fiind raportul direct sau indirect dintre rezultatele obținute și efortul depus. Orice performanță are niște costuri, care, în mod normal, trebuie să fie mai mici decât rezultatele obținute.

Din punct de vedere managerial, prin eficiență se înțelege măsura în care au fost

realizate obiectivele sau scopurile propuse [15]. Performanța managerială se obține, în această situație, în punctul de intersecție între calitatea rezultatelor deciziilor și acțiunilor manageriale și calitatea scopurilor sistemului managerial.

Eficacitatea poate fi definită ca măsura în care organizația reușește să satisfacă exigențele beneficiarilor; o organizație devine efecace atunci când reușește să optimizeze modul de utilizare a surselor externe și interne de dezvoltare, precum și corelația dintre acestea, răspunzând cât mai bine așteptărilor beneficiarilor [11]. Prin urmare, dacă eficiența este o măsură a cum se face, eficacitatea este o măsură a ceea ce se face.

După V. Andrițchi o instituție de învățământ este performantă atunci când demonstrează *eficiență, efectivitate, eficacitate, flexibilitate, creativitate*, iar prin raportare la principiul orientării către beneficiar, performanța instituției de învățământ depinde de gradul în care aceasta reușește să satisfacă atât cerințele mediului intern, cât și ale mediului extern, printr-o combinație optimă între eficacitate și eficiență [1].

Credem că performanța unei instituții de învățământ este condiționată și de capacitățile și calitatea resurselor ei tangibile și intangibile.

Capabilitatea este demonstrată prin capacitatea unei instituții de învățământ de a-și folosi resursele cât mai eficient; ea se obține prin integrarea în timp a calității resurselor umane, a cunoștințelor, a structurii organizatorice și a culturii organizatorice. Integrând într-un mod creator și eficient resursele și capacitățile unei instituții de învățământ se obțin competențele fundamentale, care dau unicitate instituției, generează valoarea, performanța. Orice competență fundamentală are la bază o capabilitate. O capabilitate se transformă într-o competență fundamentală dacă creează valoarea pentru instituție [14].

Credem că competitivitatea unei instituții de învățământ este condiționată, în special, de capacitățile rare, care se regăsesc la foarte puține instituții similare. Astăzi fiecare instituție de învățământ încearcă să-și identifice capabilitatea care-i va conferi unicitate (de exemplu, studiere aprofundată a limbii engleze/franceze/germane în colaborare cu instituții europene).

În aceeași categorie de capacități cu impact asupra competenței și performanței instituției intră și cele specifice doar unei instituții de învățământ (de exemplu, laboratoare fonetice amenajate cu tehnică modernă în vederea studierii aprofundate a limbilor străine).

Există capacități care nu pot fi substituite, de exemplu, calitatea capitalului uman.

În viziunea noastră, pentru atingerea performanțelor organizaționale maxime este oportună dezvoltarea și implementarea unui **Sistem propriu de Evaluare și Monitorizare a Performanței Organizaționale** (SEMPO).

Sistemul de Evaluare și Monitorizare a Performanței Organizaționale are rolul de a verifica progresul în atingerea obiectivelor stabilite, de a aduce la cunoștința tuturor factorilor interni și externi aspectele care prezintă importanță deosebită pentru succesul instituției și de a identifica domeniile care necesită îmbunătățire și, în final, permite elaborarea unor strategii eficiente și eficace de dezvoltare și îmbunătățire continuă, astfel menținându-se competitivitatea instituției.

Evaluarea performanței este importantă deoarece ghidează managerii în procesul decizional, în activitățile de planificare, organizare, control și coordonare; evaluarea rezultativității tuturor proceselor și identificarea variabilelor care influențează performanța permit atingerea în mod eficient a obiectivelor strategice.

Performanța organizațională este cea mai importantă modalitate de măsurare a succesului unei instituții prin intermediul unui *set de indicatori* care reflectă rezultatele diferitelor

domenii și procese. Este cert că fără a măsura ceva nu este posibil de a evalua acel ceva și, în consecință, de a-l îmbunătăți, deci nu se poate îmbunătăți performanța unei organizații dacă nu se cunoaște nivelul efectiv al acestei performanțe.

Analiza literaturii în domeniu demonstrează că termenul de *măsurare a performanței* întâmpină aceleași dificultăți ca și cel de performanță, presupunând o diversitate de definiții.

A. Neely, M. Gregory, K. Platts definesc măsurarea performanței astfel: un proces de cuantificare a eficienței și eficacității unei acțiuni trecute; un indicator folosit pentru a evidenția gradul de eficiență și/sau eficacitate a unei acțiuni; un set de indicatori utilizați pentru cuantificarea eficienței și eficacității unei acțiuni [12].

Măsurarea performanței reprezintă un instrument managerial ce oferă informații privind performanța globală a organizației, evidențiind rezultatele acesteia, precum și un mijloc de motivare și control [4]. Alți autori definesc termenul de *măsurare a performanței* din perspectiva domeniilor supuse evaluării [3, 5, 11].

Credem că în învățământ măsurarea performanței unei instituții poate fi efectuată din perspectiva: implementării și dezvoltării curriculare, managementului, nivelului de competențe școlare ale elevilor și al rezultatelor la examenele de BAC, calității resurselor tangibile, calității capitalului uman, calității relațiilor de parteneriat, efectivității marketingului, dezvoltării organizaționale, culturii organizaționale etc.

Evaluarea trebuie să vizeze toate aspectele organizatorice, umane și materiale care au un impact potențial asupra performanțelor: politica, strategia și obiectivele organizației, reglementările și procedurile utilizate, intrările, procesele și activitățile aferente, rezultatele și modul în care acestea sunt evaluate în raport cu cerințele și așteptările părților interesate. Evaluarea este realizată în raport cu un stan-

dard (model) existent și acceptat.

Spre exemplu, din perspectiva marketingului, măsurarea performanței înseamnă atât cuantificarea și evaluarea nivelului de satisfacție a beneficiarilor direcți și indirecti ai instituției, dar și compararea instituției în cauză cu altele similare, pornind de la anumite criterii recunoscute și împărtășite de elevi, părinți, factori comunitari, decizionali.

Din punct de vedere managerial, măsurarea performanței constituie un instrument necesar pentru a evidenția măsura în care au fost atinse obiectivele organizației și pentru a oferi informațiile necesare îmbunătățirii diferitelor procese și activități ale organizației [12].

În opinia noastră, măsurarea performanței nu trebuie considerată doar o modalitate de evaluare a performanțelor trecute, ci și o modalitate de susținere a procesului decizional zilnic al organizației; sistemul de măsurare a performanței trebuie să fie dinamic, astfel încât măsurile de performanță să rămână relevante și să reflecte în mod continuu cele mai importante aspecte. Măsurarea performanței are rolul de monitorizare a progresului, controlul abaterilor, identificare a oportunităților pentru îmbunătățire, oferirea de informații pentru procesul decizional și facilitarea comunicării interne și externe, motivarea angajaților și încurajarea îmbunătățirii continue a activității.

După V. Andrișchi [1], îmbunătățirea continuă a performanțelor unei instituții de învățământ solicită acțiuni concrete în direcția:

- Creșterii calității personalului;
- Creșterea calității activității elevilor;
- Creșterea calității curriculumului;
- Creșterea calității evaluării;
- Creșterea calității mediului educațional;
- Creșterea calității managementului școlar;

Un proces eficace de măsurare a performanței necesită luarea în considerare a două aspecte-cheie: *indicatorii de performanță și sistemul*

de măsurare a performanței. Performanța instituției de învățământ trebuie analizată pe baza indicatorilor-cheie de performanță interni și externi, a țintelor stabilite și tendințelor existente, judecată în mod constructiv, cu stabilirea unor ținte de îmbunătățire. Orice indicator de măsurare a performanței poate să fie folosit și ca un instrument de control al acesteia, fiind folosit în mod eficace pentru implementarea acțiunilor de îmbunătățire a performanței.

În opinia lui A. Neely [12], un indicator al performanței este o variabilă folosită pentru cuantificarea eficienței și eficacității unei acțiuni; pentru a interpreta un indicator este necesară compararea acestuia cu un obiectiv prestabilit, deci obiectivele trebuie să fie clar formulate pentru fiecare indicator de performanță în parte și trebuie să reprezinte o provocare pentru a atinge nivelurile superioare de performanță.

Un indicator al performanței este o variabilă care poate fi exprimată atât *cantitativ* cât și *calitativ*. Credem că specificul activității din cadrul sistemului de învățământ solicită preponderent indicatori calitativi.

Indicatorii pot să fie folosiți pentru anali-

zarea rezultatelor trecute (indicatori reactivi) dar și pentru a face estimări viitoare (indicatori proactivi). De exemplu, satisfacția elevilor și părinților este un indicator de perspectivă, iar numărul de elevi școlarizați este un indicator al rezultatelor trecute. Indicatorii care vizează viitorul pot să influențeze atât strategia pe termen scurt, cât și cea pe termen lung, permițând totodată identificarea soluțiilor pentru acele probleme care acționează ca și bariere în calea progresului către un anumit obiectiv [9].

Pentru măsurarea corespunzătoare a performanței este necesară utilizarea mai multor indicatori care vizează diferite niveluri organizaționale.

Credem că SEMP trebuie să se bazeze pe strategia instituțională, să fie simplu, exact și ușor de utilizat, scopul principal trebuie să fie de a îmbunătăți performanța, nu de a evalua doar, trebuie să fie flexibil în raport cu condițiile interne și externe, să se modifice în timp.

Propunem în tabelul 1 **performanțele-cheie** pentru domeniile prioritare de activitate, spre care trebuie să tindă/este oportun să le atingă orice instituție de învățământ preuniversitar.

Tabelul 1.

Performanțele-cheie ale instituției de învățământ preuniversitar

Domenii	PERFORMANȚE - CHEIE
Cultura organizațională	Instituția de învățământ activează și se dezvoltă în baza unei culturi organizaționale solide, orientate spre calitate, care promovează profesionalismul, echitatea, moralitatea la toate nivelurile sale, toate acestea determinând evoluția și performanțele organizaționale.
Managementul strategic	Instituția de învățământ se dezvoltă în baza unei strategii prospective, inclusive, relevante nevoilor individuale, locale și naționale, care cuprinde toate domeniile funcționale ale instituției și o individualizează în sistemul național de învățământ prin claritate, distincție și specificitate.
Incluziune școlară	Instituția de învățământ oferă condiții egale de acces la programele de învățare și sprijină toți elevii; creează condiții pentru includerea tuturor copiilor cu nevoi speciale în mediul școlar.
Curriculum	Instituția de învățământ dispune de o ofertă educațională relevantă nevoilor elevilor, părinților, comunității, flexibilă în timp și care asigură rezultatelor educaționale atât valoare adăugată cât și valoare creată.

Dezvoltarea profesională

Proces de învățământ	Procesul de învățământ este bine organizat, asigurat cu resurse umane competente, cu resurse materiale relevante particularităților individuale și de vârstă ale elevilor, cu resurse informaționale coerente cerințelor curriculare, cu resurse tehnologice moderne ce facilitează efectiv procesul de învățare.
Mediu de învățare	Instituția de învățământ menține și dezvoltă continuu un mediu de învățare plăcut și stimulat, sensibil la nevoile beneficiarilor.
Baza tehnico-materială și informațională	Instituția dispune de patrimoniu tehnic, material și informațional care corespunde standardelor, asigură desfășurarea unui proces de învățământ de calitate, contribuie în mod eficace la realizarea misiunii și obiectivelor fixate și facilitează procesul de învățare eficientă. Resursele sunt suficiente, adecvate și relevante procesului de învățare activă și conștientă.
Rezultatele elevilor	Competențele dobândite de elevi sunt suficiente pentru a permite absolvenților să continue studiile în ciclul următor și să învețe permanent; se înregistrează un progres continuu al rezultatelor elevilor.
Resurse umane	Instituția dispune de personal didactic și administrativ competent, competitiv, performant, motivat pentru realizarea educației de calitate.
Resurse tangibile	Instituția de învățământ deține resurse materiale cu nivel înalt de fiabilitate, resurse informaționale solide și relevante nevoilor de formare, o infrastructură bine dezvoltată și resurse financiare suficiente, care sunt gestionate transparent și cu responsabilitate maximă
Parteneriate	Instituția de învățământ se dezvoltă progresiv ca rezultat al funcționării diverselor alianțe de parteneriat strategic eficient cu DGITS, ME, APL, alte instituții valoroase, precum și cu organizațiile nonguvernamentale, care facilitează realizarea unor proiecte educaționale de maxim interes pentru elevi, comunitate, precum și determină efectiv dezvoltarea instituțională.
Conducere și Leadership	Instituția are o viziune clară asupra viitorului, materializată în proiecte și programe funcționale de dezvoltare, cunoscute și asumate la toate nivelurile organizației; dispune de un sistem de conducere coerent, integrat și transparent, care se bazează pe o administrație eficientă și eficientă, adaptată misiunii și obiectivelor asumate, precum și nevoilor și expectanțelor colectivului.
Managementul calității	Instituția de învățământ dispune de un Sistem de Management al Calității care este funcțional și care este dezvoltat și îmbunătățit continuu.
Marketing și satisfacția beneficiarilor	Instituția de învățământ satisface la nivel optim nevoile și așteptările beneficiarilor, asigură legătura între obiectivele dezvoltării organizației școlare și nevoile și așteptările beneficiarilor; menține relații sistematice cu beneficiarii - elevi, părinți, autorități locale etc., asigură echilibrul dintre satisfacerea nevoilor beneficiarilor și nevoile altor părți interesate - cadre didactice, administrația locală
Imaginea instituției de învățământ	Instituția de învățământ dispune de o imagine favorabilă, pe care o promovează și o îmbunătățește continuu.

Aceste performanțe-cheie pot să devină ținte strategice pentru dezvoltarea oricărei instituții de învățământ preuniversitar, dar și criteriile de evaluare a eficacității și efectivității organizaționale.

Referințe bibliografice:

1. Andrițchi V. *Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*. Chișinău: PRINT-Caro SRL, 2012. 288 p.
2. Avram E., Cooper C.L. (coord.). *Psihologie organizațional-managerială: tendințe actuale*. Iași: Polirom, 2008. 902 p.
3. Bitici U., Turner T. Begemann C. *Dynamics of performance measurement systems*. International Journal of Operations and Production Management, 2000.
4. Brudan A. *Rediscovering performance management: systems, learning and integration*. Measuring Business Excellence, 2010, nr.1, Vol. 14, pp. 109-123.
5. Ciobanu A. *Analiza Performanței Întreprinderii*. București: Editura ASE, 2006.
6. Cross K.F., Lynch R.L. *The SMART way to define and sustain success*. National Productivity Review, 1989, nr. 1, vol. 9, pp. 23-33.
7. *Dicționar explicativ al limbii române*. Chișinău: Cartier, 2008. 1192 p.
8. Folan P., Browne J., Jagdev H. *Performance: Its meaning and content for today's business research*. Computers in Industry, 2007, nr. 7, Vol. 58, pp. 605-620.
9. Kaplan R. *Putting the Balanced Scorecard to Work*. Harvard Business Review. September-October, 2003, p. 134-147.
10. Karakas F. *New Paradigms in Organization Development: Positivity, Spirituality, and Complexity*. Organizational Development Journal, 2009, nr. 4, p. 89-121.
11. Lebas M. J. *Performance measurement and performance management*. International Journal of Production Economics, 1995, nr. 1-3, Vol. 41, p. 23-35.
12. Neely A., Gregory M., Platts K. *Performance measurement system design*. International Journal of Operations & Production Management. 1995, nr.15(4), p.80-116.
13. Neely A., Richards H., Mills J. [et al] *Designing performance measures: A structured approach*. International Journal of operations & Production Management, 1997, nr.17(11), p.1131-1152.
14. Popescu S., Brăiteanu C. (coord.) *Ghidul calității în învățământul superior*. Proiectul CALISRO. București: Editura Universității, 2004. 106 p.
15. Zorlențan T., Burduș E., Căprărescu G. *Managementul organizației*. București: Editura Economica, 1998.
16. Wholey J. *Formative and Summative Evaluation: Related Issues in Performance Measurement*. American Journal of Evaluation, 1996, Nr. 2, Vol. 17, p. 145-149.

Recenzent: Viorica ANDRIȚCHI, doctor habilitat, conferențiar universitar, IȘE

Remodelarea managementului financiar în instituțiile de învățământ

Remodeling the training system within management

Galina MARTEA,

doctor în științe economice,

Asociația managerilor din educației, Olanda

Rezumat

Conducerea și perfecționarea sistemului de învățământ constituie o componentă majoră a strategiilor și politicilor de dezvoltare, îndeosebi la nivel microeconomic. Pentru a soluționa corect problema eficienței producției în instituția de învățământ cadrele de conducere trebuie să pună în aplicare teoria managerială contemporană, care reprezintă acel fundament pe care se poate crea mecanismul economic adecvat economiei de piață.

Cuvinte-cheie: *instituție de învățământ, sistem managerial, management, decizie, economie de piață, promovarea reformelor, resurse umane.*

Prin expresiile „Managementul resurselor umane”, „Managementul resurselor financiare”, „Teoria managerială contemporană” neconținut se reunește o abordare a studiilor realizate prin prisma fenomenelor și proceselor condiționate de economia de piață și de perioada de tranziție la aceasta. Etapele de democratizare a societății și trecerea la economia de piață a provocat și continuă să provoace schimbări atât în cerințele față de sistemul de instruire, cât și în sistemul de învățământ din R.Moldova, care trebuie restructurat multilateral, pentru

Abstract

The management and improvement of the education system is a major component of development strategies and policies, especially on the micro-economic level. To address effectively the problem of efficiency, educational institution managers must implement the contemporary management theory. It is the contemporary management theory that represents the foundation for an economic mechanism appropriate to the market economy.

Keywords: *educational institution, managerial system, management, decision, market economy, reform developments, human resources.*

a produce și a exercita cu adevărat modificări esențiale în fenomenele de formare a personalității cu achizițiile acestora în spațiul de resurse.

Experiența și realizările țărilor dezvoltate, cu tradiții în economia de piață, demonstrează cu adevărat esența „managementului”, esența „managerului”, esența „deciziilor”, care toate la rândul lor, pot fi reprezentate prin valori inegalabile, exprimate prin obținerea atât a mijloacelor financiare enorme cât și a rezultatelor excelente de activitate a instituției. În consecință,

anume „decizia” este miezul activității de conducere sau a sistemului managerial, prin care aceasta accentuează direcția competenței managerului, prin care reușește să producă efectul și rezultatul dorit al acțiunilor propuse. Totodată, se consideră că pregătirea managerilor competenți este nu numai o necesitate obiectivă și reală, dar și o investiție extraordinară în domeniul de activitate. Instruirea cadrelor de conducere competente necesită aplicarea celor mai avansate realizări ale managementului mondial în general, precum și a experienței celor mai de seamă organizatori în managementul învățământului.

Gradul de satisfacere a nevoilor materiale și de trai ale populației unei țări, treptele și procesele de dezvoltare a unei economii naționale, activitatea eficientă a unei instituții, toate la rândul lor, depind într-o măsură destul de mare de capacitatea și modul cum reușesc acestea în cele din urmă să preia cunoștințele și realizările altor țări, asimilându-le cu succes în propriul domeniu de activitate. Pentru această cauză pledează întreaga evoluție a omenirii, aplicând cele mai importante noutăți ale managementului mondial, care de fapt trebuie nu numai să favorizeze, dar și să urgenteze cursul dezvoltării. Aici urmează să-și spună cuvântul și sistemul de învățământ, orientându-se spre o economie de piață adevărată cu rezultate clare în procesul de dezvoltare și activitate. Cu regret, la etapa actuală, instituțiile de învățământ din R.Moldova se înscriu și sunt vizate prin prisma fenomenelor și proceselor condiționate de declinul economic destul de profund și de prea lunga „perioadă de tranziție la economia de piață”.

Procesul transformărilor la economia de piață în R. Moldova s-a dovedit a fi cu mult mai complicat, decât se prezenta la

început, cauzele fiind cele mai diverse, atât de ordin obiectiv, cât și de ordin subiectiv. Însă un lucru este cert – fără promovarea reformelor structurale și transformărilor sociale, fără schimbarea mentalității perimate și învechite a factorilor de decizie, fără cultivarea spiritului de proprietar pentru cadrele manageriale – succesele în relansarea economică și în ridicarea nivelului de trai al populației nu vor avea succese reale și pozitive. În acest context, se schimbă radical și cerințele față de domeniul educației, care necesită o reformare crucială pentru a deveni competitiv în plan național, cât și internațional la capitolul „Managementul resurselor financiare”, „Managementul resurselor umane”, element fundamental în activitatea acestuia.

Reformele economice ajustate la economia de piață adevărată, trecerea la un management și la un sistem managerial contemporan performant, apariția și funcționarea diferitor forme de proprietate – toate acestea inevitabil conturează necesitatea restructurării și modernizării sistemului de învățământ cu accent puternic în managementul educațional, și în special în managementul resurselor financiare și managementul resurselor umane. În țările dezvoltate din Occident un indice important al modernizării și dezvoltării învățământului este că veniturile proprii ale instituției de învățământ sunt protejate prin funcționarea unui management financiar modern și tradițional, care modelează în continuu sistemul de instruire, cu accent managerial, cu deprinderi de întreprinzător. În lucrarea „*Elemente de management financiar, profitabilitate și competitivitate, profit preț și calitate, risc și certitudine*” cercetătorii G.P. Luca și N. Olariu, constată, că „Orice activitate umană pentru a fi inițiată, desfășurată,

dezvoltată are nevoie de prezența dinamică a trei factori sau principale elemente-resursă – omul, timpul și banii”[1]. Acești factori-resursă sau sursă de existență pentru factorul uman stabilesc în sine obiective strategice în dependență de propriile necesități. Funcția de „propriile necesități” concepe nemijlocit obiectivul de dobândire, acumulare a mijloacelor necesare individului. Ținând cont de factorii-resursă nominalizați, constatăm următoarele:

- omul stabilește deciziile și ideile corespunzătoare pentru a le realiza ulterior în practică;
- noțiunea de timp se manifestă prin reducerea consumului de timp la minimum pentru realizarea obiectivelor propuse;
- banii au menirea de a cuantifica mărirea eforturilor implicate și calitatea rezultatelor obținute în derularea unei activități umane.

Este evident că resursele financiare – adică banii sunt necesități stringente provocate de ființa umană în timp, care, la rândul lor, materializându-se în dependență de posibilitățile omului atrag în sine și alte elemente-cheie precum „control”, „conducere”, etc. Controlul, conducerea activităților sociale, intelectuale, economice, etc., cu rezultate, obținerea mijloacelor financiare este un proces destul de dinamic și complex, care implică și ține în corelație o lume întreagă, influențată de multitudinea de factori și condiții de amploare fără precedent.

Precum știința de a conduce, de a controla, de a gestiona capătă o amploare fără precedent, în ultimele decenii, putându-se identifica în cadrul general al managementului, la fel și elementul „resurselor financiare” operează într-un domeniu aflat în continuă mișcare, definit cu noțiunea

de „management financiar”, cu obiectivul principal de a maximiza valoarea unei organizații economice prin prisma raportului profit-investiție sau a raportului profit-risc. Originea managementului financiar începe după anii 1920, odată cu apariția lucrării „Politica financiară a corporațiilor” de Arthur Stone Dewing, iar teoria și practica managementului financiar modern se aprofundează la începutul anilor 1940 și capătă amploare, în special, după anii 1945. Sfârșitul anilor '50 se consideră începutul ultimei perioade semnificative în aplicarea legislației financiare moderne și elaborarea teoriilor financiare utilizate și în prezent.

În plan mondial, managementul resurselor financiare înregistrează o evoluție accelerată în directă concordanță cu alte domenii ale managementului. Succesul acestor activități se bazează în totalitate pe funcționarea unui sistem managerial performant.

Pentru a fi în pas cu sistemul economiei de piață modern (sau mai bine-zis al țărilor dezvoltate), fostele state cu economie centralizată, inclusiv și R. Moldova, abordează și asimilează cu dificultate elementele de bază ale managementului financiar modern. De aceea, pentru conectarea la sistemul economic european și mondial, pentru adaptarea la legislația pieței libere a economiei de piață sunt necesare eforturi considerabile în formarea optimă a resurselor financiare și umane, corespunzătoare activităților din cadrul instituției. În acest context se înscriu și preocupările cadrelor de conducere din sistemul de învățământ și altor domenii de activitate din țară, care sunt, în mare parte, orientate și preocupate de asigurarea cu mijloace financiare necesitățile instituției la capitolele respective. Este de menționat că managementul resurselor financiare este

singurul, care vizează formarea și gestionarea resurselor și fluxurilor financiare provenite din activitatea proprie. Succesul unei instituții se înregistrează numai atunci, când este un control riguros de ordine internă, la care este supusă activitatea economică a acesteia.

Instituțiile de învățământ din țară, atât din sistemul preuniversitar cât și universitar se confruntă cu dilema justificată prin prisma dificultății de a activa eficient, caracterizată de mediul și condițiile în care evoluează managementul financiar al acestora. În lipsa unui management financiar modern și a unui sistem managerial performant o instituție de învățământ nu poate activa eficient și nu poate avea rezultatele dorite nici în plan instructiv, financiar și nici în întregul proces de administrare.

Asigurarea instituțiilor de învățământ cu mijloace financiare în condițiile de tranziție la piața liberă a fost, este și va rămâne încă o problemă majoră. Economia de piață liberă nu funcționează în toată amploarea ei conform criteriilor necesare, iar sistemul de autogestione în instituțiile de învățământ nu se poate manifesta corect fără un cadru legal adecvat. De aceea și transformările concepute în învățământ nu pot fi realizabile în măsura cuvenită. Succesele în activitatea instituțiilor de învățământ pot fi prezente doar prin introducerea în practică a unei concepții clare cu accent sigur în managementul resurselor financiare. În cazul în care, bugetul statului nu este capabil să întrețină și să finanțeze o instituție de învățământ cu mijloace financiare la toate compartimentele în dependență de nivelul necesităților, atunci restricționarea mijloacelor financiare proprii (extrabugetare) ale instituției este inutilă și nu servește la nimic. Mijloacele bugetare anuale aprobate pentru instituțiile de învățământ, conform

planurilor de finanțare, permit acoperirea cheltuielilor doar la unele articole din clasificarea bugetară. Pe când, cheltuielile reale ale instituțiilor de învățământ sunt cu mult mai mari în raport cu cele aprobate și investite din bugetul statului.

Este evident că alocațiile bugetare aprobate pentru instituțiile de învățământ sunt prevăzute doar pentru necesități stricte în mărimi minime. În așa fel, ele nu pot determina și soluționa în termeni normali necesitățile, calitatea și politica educațională a unei instituții de învățământ. Odată cu posibilitatea atragerii și acumulării mijloacelor financiare proprii, managerii instituțiilor de învățământ sunt în drept să-și protejeze banii acumulați și să-i gestioneze în dependență de necesitățile interne ale instituției. Pentru realizarea în practică a acestor obiective instituția de învățământ are nevoie de cadrul legislativ și normativ corespunzător la capitolul „autonomia instituțiilor de învățământ” și nu în ultimul rând, la capitolul „autonomia managementului financiar”, care, poate fi definit prin „protejarea mijloacelor financiare, acumulate atât din venituri proprii, cât și din mijloace bugetare sau alte surse de venituri”. Elaborarea și aprobarea unei strategii reale de descentralizare administrativă și financiară ar fi un prim-set de măsuri în dezvoltarea autonomiei instituționale și modernizării managementului financiar în instituțiile de învățământ. Aplicarea în practică a strategiei nominalizate ar conduce la – îmbunătățirea și optimizarea modului de exercitare a competențelor descentralizate; armonizarea obiectivelor și direcțiilor de acțiune cu noile reglementări din domeniu; dinamizarea transferului de autoritate, de responsabilitate și de resurse de la nivel central la cel local, către unitățile de învățământ.

Luând în considerare faptul că suntem o țară cu o economie centralizat-planificată în trecut – acumularea, gestionarea și protejarea fondurilor financiare este o dificultate pe care trebuie să o depășească un manager, un conducător, un întreprinzător. Spre deosebire de țările industrializate cu o economie de piață tradițională, marcată de un nivel înalt al concurenței, țara noastră se regăsește încă la începutul proceselor, atât de elaborare a cadrului legislativ adecvat, cât și de structurare a instituțiilor în susținerea și promovarea afacerilor. Urmând obiectivul principal al managementului financiar, care constă în maximizarea valorii unei organizații economice prin prisma raportului profit-investiție sau a raportului profit-risc, credem și sperăm că în viitorul apropiat, instituțiile de învățământ din țară se vor alinia cu adevărat în rândul țărilor, care realizează cu succes legislația pieței libere și mențin totodată echilibrul raportului dintre cerere și ofertă. Succesul instituțiilor de învățământ la compartimentul „managementul financiar și activitatea managerială” ar putea fi realizabil cu adevărat doar prin:

- traducerea în practică a capacităților de control și gestionare a veniturilor proprii, cu implicarea factorilor de decizie din cadrul instituției și nu din afara ei;
- concomitent, susținerea deplină din partea statului cu mijloace financiare bugetare.

Tabloul actual al instituțiilor de învățământ la compartimentul „managementul resurselor financiare” evidențiază și alte componente/părți vulnerabile precum – mărimea salariilor angajaților sau retribuirea muncii acestora, drept consecințe, lipsa interesului personal la o muncă calitativă și creativă, lipsa echilibrului între raportul „cerere-ofertă”. În ansamblu, activitatea actuală a instituțiilor

de învățământ cu toate componentele sale negative ar putea fi ca un imbold de referință la promovarea unor elemente de politici educaționale ale statului cu accent pe remodelarea sistemului de instruire prin stimularea și dezvoltarea capacităților manageriale cu deprinderi de întreprinzător. Încercarea de a elabora o strategie privind remodelarea sistemului de învățământ cu accent managerial în dezvoltare reflectă în mod conturat elemente strategice, precum - autonomia și autogestivitatea deplină, activitatea economică-financiară prin raportul „cerere-ofertă”, procesul de studiu axat pe cunoștințe, perfecțiunea legislației în vigoare, stimularea și motivarea materială și morală a angajaților, etc.

Instituția de învățământ, în opinia analiștilor, este una dintre cele mai importante achiziții ale civilizației, fiind un organism destul de complex, influențat în continuă mișcare de diverși factori interni și externi. Activitatea instituțiilor de învățământ, activitatea managerială a acestora, atât din țările în curs de dezvoltare cât și cele dezvoltate au nevoie de: suport permanent din partea societății și a statului; de cadre manageriale cu o experiență și un nivel de pregătire adecvat, capabile să activeze în condițiile economiei de piață; de angajați calificați; de condiții bazate pe cadrul legislativ și normativ performant; etc. Instituția de învățământ este o întreprindere, care are ca scop nu acumularea de profituri, dar pregătirea viitorilor specialiști pentru toate ramurile economiei naționale, care, aceștia la rândul lor, vor forma profituri în domeniul corespunzător de activitate. În majoritatea țărilor, instituțiile de învățământ sunt întreținute cu suportul statului, fiind considerate totodată instituții neprofitabile. Unele instituții de învățământ din țările dezvoltate sunt capabile să acumuleze și venituri proprii

impresionante, care, ulterior, servesc la dezvoltarea și maximizarea valorii acesteia. Conducerea și perfecționarea sistemului de învățământ constituie o componentă majoră a strategiilor și politicilor de dezvoltare, îndeosebi la nivel microeconomic. Pentru a soluționa corect problema eficacității producției în instituția de învățământ, managerii trebuie să pună în aplicare teoria managerială contemporană care reprezintă acel fundament pe care se poate crea mecanismul economic adecvat economiei de piață.

Societatea în pas cu instituția de învățământ, indiferent de condițiile și nivelul de dezvoltare a țării, trebuie să găsească soluții optime întru dezvoltarea acestei ramuri, parte componentă a economiei naționale. Sistemul de învățământ este un domeniu, care poate influența și da viață multor altor activități necunoscute în timp ființei umane. Aici este cazul de a spune cu fermitate că instituția de învățământ trebuie investită, în primul rând, cu cadre manageriale specializate, care să răspundă cerințelor înaintate de timp, de reforme moderne, de practici internaționale ale managementului la general, și în special ale managementului financiar și managementului educațional. Cadrele manageriale trebuie să cunoască foarte bine procesele, care asigură cea mai mare eficiență economică în a forma, dezvolta și a utiliza optim mijloacele de care dispune instituția de învățământ. Gestiunea instituției de învățământ este sarcina cea

mai importantă a obiectivului managerial prezent în cadrul acesteia. Administrarea instituțională include în sine sarcini de conducere: strategice, conceptuale, tactice, operative în sistemul de valori atât pe verticală cât și pe orizontală.

Strategia unei instituții de învățământ poate fi asigurată și protejată prin raportul corelat al nivelului de autonomie instituțională, nivelului de gestiune și nivelului de control. Realitatea economică prezentă în cadrul instituțiilor de învățământ din țara noastră la capitolul „gestiunea instituțională” demonstrează că procesele ce țin de modificările cantitative și calitative în acest domeniu sunt una dintre problemele centrale ale întregului sistem de învățământ, unde toate acestea trebuie reprofile și inspirate cu motive și proceduri moderne ale țărilor dezvoltate, bazate pe un „management financiar modern” cu accent real și sigur în activitatea managerială.

Referințe bibliografice:

1. Luca G.P., Olariu N. *Elemente de management financiar, profitabilitate și competitivitate, profit, preț și calitate, risc și certitudine*, Iași, Editura Dosoftei, 1998. pag. 225.
2. Martea G., *Managementul financiar în instituțiile de învățământ*, Chișinău, 2009, pag. 190

Recenzent: Angela CARA, doctor, conferențiar cercetător, IȘE

Familia în calitate de partener educațional în procesul de inovare a educației intelectuale

Family an education partner as a factor of intellectual education innovation

*Maria BRAGHIȘ,
doctorandă,
Institutul de Științe ale Educației*

Rezumat

Familia constituie mediul cel mai important în care copiii sunt educați. Pentru a realiza o educație de calitate, pregătirea teoretică și practică a părinților este definitorie. De aceea, învățătorul trebuie să aibă o strânsă colaborare cu părinții în scopul pregătirii și elaborării unui program zilnic echilibrat.

În context se identifică rolul și funcția parteneriatului educațional considerat alternativă reală și soluție a marilor probleme cu care se confruntă educația în prezent.

Cuvinte-cheie: familie, parteneriat pedagogic, inovare, educație intelectuală, treaptă primară de învățământ, factorii sociali, școală prietenoasă copilului.

Educația intelectuală este procesul și activitatea de cunoaștere, formarea de priceperi, prezentă în orientările de gândire pedagogică, în toate timpurile, în toate politicile educaționale [7, p.188-189]. Esența educației intelectuale rezidă în sarcinile sau direcțiile de influență și autoinfluențare (dezvoltare), având semnificații multiple și profunde. Educația intelectuală este o prioritate întrucât intelectul este componenta esențială a psihicului uman. Capacitățile intelectuale odată

Abstract

The family is the most important environment in which children receive their education. Therefore, the teacher must have a close collaboration with parents to prepare and draw up a balanced daily program. To achieve a quality education, theoretical and practical training of parents is critical.

Educational partnership is considered a real alternative and a solution to the major problems facing education today.

Keywords: family, educational partnership, innovation, intellectual education, primary education level, social factors, child-friendly school.

formate, instrumentate, se autodezvoltă, se autoinstrumentează. Intelectul se construiește pe sine, astfel se dobândesc experiența de cunoaștere, capacitățile de cunoaștere, atitudinile, aptitudinile, competențele, convingerile. Intelectul, articulat cu celelalte componente psihice, face ca omul să devină și să se afirme ca producător și creator de bunuri materiale și spirituale, este temeiul activității productive și creatoare, este scheletul vieții psihice.

Desăvârșirea personalității, în special a elevului de vârstă școlară mică, depinde de capacitățile intelectuale, de exersarea lor, de exercițiul utilității lor. Formarea deprinderii de studiu individual, începând cu clasele primare, are o mare importanță pentru ca elevii mici să facă față exploziei informaționale, pentru o învățare performantă continuă, permanentă, pentru a trăi stări de confort psihic prin cunoaștere. Rolul adultului – părinte, învățător, profesor – este important pentru formarea la elevi a deprinderii de organizare rațională a timpului pentru studiu și învățare [6].

Tendința gândirii psihologice contemporane este să accentueze tot mai mult importanța rolului părinților în formarea personalității copilului. Unul dintre cele mai relevante lucruri pe care le învață copilul în urma contactelor lui cu mediul se identifică în individualitatea sa; în acest context influența părinților asupra dezvoltării acestuia are o importanță covârșitoare. Nu mai e niciun sens să te ocupi de îngrijirea și educarea copilului dacă nu ții seamă de relațiile sociale esențiale; cu alte cuvinte, necesitatea educării părinților devine concluzia logică a acestor constatări evidente [9].

Azi se pare că nu mai este posibilă o democrație netă între îndatoririle educative ale școlii și cele părintești; școala, pentru a face față inovațiilor științifice din ultimii ani, are nevoie de sprijinul conștient și de colaborare cu părinții. În lipsa acestora copiii nu sunt suficient de receptivi și munca profesorilor poate fi compromisă. Pe tot parcursul perioadei școlare, există un acord tacit conform căruia părinții urmează să-și mențină copiii într-o stare de receptivitate educativă. Cercetările au demonstrat că educația dată la școală se dovedește a fi muncă irosită și ineficace dacă familia e ostilă sau indiferentă. Instituțiile educative recunosc treptat rolul părinților și de aceea colaborarea cu ei intră în sarcinile școlii. Deseori părinții nu știu mare lucru despre viața școlară a copiilor lor. Școala le oferă prea

puține informații sau îndrumări. În munca școlară sunt antrenați numai copiii, însă ea nu este organizată astfel încât și părinții să poată aduce contribuții constructive și consistente. Pentru ca să afle ceea ce se face la școală, părinții în general trebuie să se ia după zvonuri sau după ceea ce pot spicui din povestirile copiilor lor. De aceea ei se obișnuiesc cu ideea că rolul lor în raport cu școala este pasiv [9].

Deși cunoștințele se predau astăzi în mod sistematic la școală, eficacitatea învățământului depinde totuși de baza creată, de experiența din familie, de înțelegerea lucidă din partea fiecărui membru al familiei.

Având în vedere revoluția produsă în cadrul vieții de familie, nu e de mirare că educația părinților, care au copii în clasele primare, în rezultatul activităților desfășurate în acest sens, a început să ia amploare în unitățile școlare din municipiul Chișinău.

Unul dintre motivele care împiedică educația părinților, pregătirea lor pentru a susține copilul la învățătură este: credința adânc înrădăcinată potrivit căreia instinctul părintesc funcționează fără a fi necesară stimularea lui prin intermediul lecțiilor și al intervențiilor exterioare, iar *alt motiv*, mai important încă, este legat de transformările sociale și pedagogice care au avut loc în ultimul timp în societatea noastră [9].

Până nu demult, părinților nu li se permitea să-și spună cuvântul în școli, acest fapt a determinat eclipsarea rolului părinților. Educarea părinților nu era considerată o problemă serioasă. Și astăzi, în unele școli, părinții sunt considerați inutili, ei par a fi frâna dezvoltării propriilor lor copii.

Experiența de mai mulți ani însă a demonstrat că oricât de valoroase s-ar dovedi instituțiile de învățământ, ele nu pot înlocui legătura strânsă și permanentă dintre părinți și copii. Necesitățile pedagogice și transformările sociale au condus la concluzia potrivit căreia părinții nu trebuie să fie desconsiderați și educarea lor este necesară.

Pentru a răspunde noilor deziderate legate de redefinirea societății, educația trebuie așezată pe coordonatele parteneriatului educațional, care implică participarea tuturor factorilor sociali interesați în dezvoltarea acestui domeniu. Parteneriatul pedagogic, fiind o noțiune recent introdusă în domeniul educației, reflectă mutațiile înregistrate la nivelul relațiilor existente între instituțiile implicate, direct și/sau indirect, în proiectarea și realizarea sistemului de învățământ. S.Cristea (2000) susține că parteneriatul pedagogic îndeplinește două funcții generale complementare:

- funcția de deschidere organizațională a școlii spre instituții și personalități aflate în afara sistemului de învățământ care tind să fie integrate în sistemul de învățământ;
- funcția de acțiune sinergică exercitată în interiorul sistemului de învățământ și în exteriorul acestui sistem.

Conceptul de parteneriat educațional, afirmă cercetătoarea Larisa Cuznețov, tinde să devină unul central în pedagogia contemporană și denotă abordarea de tip curricular, flexibilă și deschisă a problemelor educative, reliefând interrelațiile agenților educaționali în ansamblul complexității lor [5].

Cercetătorul francez P.Durning (1995) consideră intervenția socioeducativă, definită ca ansamblu de acțiuni profesionale ale specialiștilor pentru a ajuta, a susține și a consilia părinții în funcția lor educativă de o mare importanță.

Parteneriatul educațional se prezintă ca o formă eficientă a acțiunilor profesionale pedagogice, menționează cercetătorii în domeniu, care orientează spre autoperfecționare familia, părinții, pedagogii, devin valoroase în situația când sunt stabilite clar finalitățile, se lucrează în domeniul educației familiale concomitent cu copiii și părinții, se discută și se negociază contribuția fiecărui actor și partener educativ.

De nivelul de pregătire a membrilor de familie (părinți, bunici) depinde influența și calitatea acțiunilor educative asupra copiilor lor. Numai

analizând influențele relaționale și acțiunile educative ale familiei putem stabili, susține Larisa Cuznețov, elementele etosului pedagogic familial care desigur variază de la o familie la alta în dependență de foarte mulți factori: vârsta părinților, studiile și nivelul de inteligență a acestora, componența familiei, coeziunea și adaptabilitatea ei, condițiile de trai, particularitățile individual – psihologice ale membrilor familiei (temperament, caracter, aptitudini...), concepția despre lume și cea pedagogică a părinților etc [9].

Astfel, în contextul unei societăți care se schimbă, operând modificări de formă și de fond la nivelul tuturor subsistemelor sale, învățământul își asumă o nouă perspectivă asupra funcționării și evoluției sale. Parteneriatul educațional devine o prioritate a strategiilor orientate spre dezvoltarea procesului educațional de calitate, a creativității și inovării în domeniul dat.

Un proces democratic educațional se consideră realizat atunci când, pe lângă alte succese, există o colaborare între părinți-elevi-profesori când li se oferă părinților posibilitatea de a-și manifesta capacitățile intelectuale și organizatorice. A-i face pe părinți să devină coparticipanți la întregul proces educațional reprezintă o sarcină importantă a managementului educațional. Marele pedagog rus B.A.Suhomlinski [11] scria, că *educația copiilor trebuie începută de la pedagogizarea părinților. Educația în familie și școală este un proces unic. Părinții trebuie să fie aliații de nădejde ai profesorului.* Există variate forme de colaborare cu familia. De exemplu, *întâlnirile programate* sunt cele care inițiază, consolidează, perfecționează și sprijină substanțial parteneriatul. O formă de exprimare a parteneriatului educațional în școlile din municipiu sunt Universitățile pentru părinți, în cadrul cărora se desfășoară un șir de acțiuni, cum ar fi: *mese rotunde, dispute, ziua ușilor deschise, conferințe, seminare, reuniuni tematice, ateliere de lucru, asistențe la ore, implicarea părinților în desfășurarea lecțiilor*

alături de învățătorul clasei. Ele oferă părinților posibilitatea de a-și manifesta capacitățile manageriale, organizatorice și educaționale.

Parteneriatul cu părinții permite învățătorului să realizeze obiectivele ce țin de diferențierea și individualizarea instruirii, de realizarea unei educații intelectuale de calitate, de valorificarea noutăților/ inovațiilor în învățământ, iar părintelui i se oferă posibilitatea de a-și cunoaște copilul integrat într-un colectiv, de a contribui esențial la formarea și dezvoltarea lui.

Astăzi, există semne conform cărora colaborarea dintre cele două instituții poate fi mai puternică, mai strânsă. După cum am menționat anterior, părinții își doresc foarte mult ca copiii lor, mai ales cei din clasele primare, să reușească, de aceea vor să colaboreze cu școala pentru a atinge rezultatul scontat. Școlile sunt deschise pentru colaborare, pentru întărirea acestor relații. Părinții se întorc către școală pentru a fi îndrumați, ajutați, instruiți. Atunci când învățătorul și administrația unității școlare doresc să implice părinții în procesul educațional, rezultatele copiilor se îmbunătățesc, sporesc [1, p.30]. Există mai multe căi inovative prin intermediul cărora colaborarea familiei cu școala privitor la educația intelectuală de calitate poate atinge rezultate înalte. Prin eforturile depuse vor avea de câștigat ambii parteneri: *și școala, și copiii*. Având în preajmă părinții, familia, școlile vor avea un sprijin și mai mare din partea lor și se va observa mai clar progresul elevilor.

Stimularea motivației părinților pentru educația intelectuală este unul dintre elementele-cheie ale dezvoltării creativității și inovării educației contemporane. Responsabilitatea părinților privind creșterea și educarea copiilor implică modificarea mentalităților acelor părinți care se manifestă prin indiferență și iresponsabilitate față de educația copiilor lor. Încă la începutul secolului trecut, Im.Kant scria: *Părinții care au primit ei înșiși o educație sunt deja niște modele după care se îndreaptă copiii*.

Dar pentru a-i face pe aceștia mai buni, este necesar să facem din pedagogie un studiu; altfel nu este nimic de sperat de la dânsa, iar educația este încredințată unor oameni cu pregătire rea [2, p.15]. Schimbările rapide din viața socială generează o cerere de reînnoire continuă a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și valorilor pe durata vieții.

Referințe bibliografice:

1. Băran-Prisăcaru, A., *Parteneriat în educație – familie-școală-comunitate* (ediția a III-a) – București: Aramis Print, 2004, 79 p.
2. Bunesco, Gh., (coord.). *Educația părinților – strategii și programe*. – Chișinău: Lumina, 1995, p.15.
3. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera, Editura Litera Internațional, 2000, 398 p
4. Cuznețov, Larisa, *Etica educației familiale*. – Chișinău: CEP ASEM, 2000, p.17.
5. Cuznețov, Larisa, *Tratat de educație pentru familie*. Pedagogia familiei. Chișinău, CEP UPS „I.Creangă”, 2008, p.146.
6. Dewey, J., *Fundamente pentru o știință a educației*. – București: Editura didactică și pedagogică R.A., 1992, p.5-11; 46-55; 202-219.
7. Macavei, E., *Pedagogie – Teoria educației, volumul I*, Ediția XXI. – București: S.C.Aramis Print S.R.L., 2001, p.167. .
8. Neculau, A., *Educația adulților – Experiențe românești*. Iași: Polirom, 2004,
9. Stern, H.H. *Educarea părinților în lume*. – București: Editura didactică și pedagogică, 1972, p.20-21; 28-29.
10. Stoica, M. *Psihopedagogia personalității*. – București: Editura didactică și pedagogică, R.A., 1996, p.99-100.
11. Сухомлинский, В.А., *Родительская педагогика*. Москва: Просвещение, 1981, 126.

Recenzent: Maria HADÎRCĂ, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, IȘE

Implementarea noilor tehnologii didactice în procesul educațional la informatică în liceu Implementation of the new teaching technologies in educational process of informatics in the high school

Lilia MIHĂLACHE,
lector superior,
Universitatea de Stat Tiraspol

Rezumat

Sunt examinate unele aspecte didactice privind eficiența aplicațiilor TIC în cursul liceal de informatică. Sunt evidențiate conexiunile dintre instrumentele didactice și implementarea noilor tehnologii informaționale.

Cuvinte-cheie: *metodă, sistem de ecuații, model matematic, soft matematic, problemă.*

I. Considerente metodice privind aplicațiile TIC la expunerea unor teme ale compartimentului Metode numerice în liceu

Eficiența procesului educațional poate să se majoreze continuu introducând și perfecționând noi instrumente didactice în conexiune cu implementarea noilor tehnologii informaționale.

În experimentul desfășurat de noi, privind implementarea tehnologiilor moderne în procesul studierii compartimentului Metode Numerice s-a analizat din mai multe puncte de vedere oportunitățile și avantajele oferite de softurile MAPLE 11, EXCEL, TPASCAL[1,4].

Puncte slabe în procesul de predare-învățare a subiectelor care țin de compartimentul Metode numerice:

Abstract

Some educational aspects are examined, regarding the effectiveness of the Informational and Communicational Technologies applications in the high school course of numerical methods. The connections between educational tools and implementation of the new informational technologies are highlighted.

Keywords: *method, the system of equations, mathematical model, mathematical software, problem*

Vom scoate în evidență unele aspecte didactice privind procesul de predare-învățare-evaluare a Metodelor numerice, care în viziunea noastră, în virtutea unor circumstanțe obiective ori subiective, nu sunt tratate destul de profund în compartimentul de analiză numerică în clasa a XII-a. Menționăm următoarele conform [1, 2, 3,5]:

1. În manualele existente, la compartimentul Modelare, de exemplu, nu sunt suficiente probleme, destinate elevilor, ce ar conduce la elaborarea modelelor matematice, selectarea metodelor numerice, elaborarea algoritmilor și testarea rezultatelor obținute la calculator. Parcurgerea etapelor fundamentale, care țin de modelarea matematică, în opinia noastră, le va cultiva elevilor o viziune generală privind integritatea procesului examinat și le va

dezvolta o atitudine creatoare vizavi de abordarea acestui proces.

2. La expunerea subiectelor din compartimentul Analiza numerică, tradițional se utilizează limbajul Pascal ori Excel care, evident, au anumite avantaje, dar în același timp pot fi substituite cu succes de alte softuri matematice moderne, cum ar fi, de exemplu: AutoCad, MatLab, Maple, Mathematica etc. Utilizarea softurilor de ultima generație imprimă lecțiilor la modulul Metode numerice un suflu nou și tot odată sunt cu mult mai atractive, ilustrative și în unele situații cu mult mai eficiente și mai practice. În exemplele ce urmează vom puncta avantajele ce țin de utilizarea acestor softuri.

3. În cadrul predării-învățării Analizei numerice, se presupune însușirea metodelor numerice și aplicarea lor la soluționarea unor probleme concrete, descrierea matematică a cărora este foarte clară și exactă. Chiar dacă această abordare este corectă din punct de vedere al asimilării materiei propuse, acest fapt nu îndeamnă elevii, mai ales cei cu pregătirea peste nivelul mediu, la o atitudine creatoare privind elaborarea, obținerea modelului matematic, prin intermediul căruia ar putea fi rezolvată problema respectivă.

4. Prin intermediul analizei numerice, în general, și însușirea subiectelor care se referă la analiza numerică, se poate realiza eficient conexiunea cu alte discipline studiate de elevi în cursul liceal: fizică, chimie, biologie, geografie, etc. Aspectele ce țin de conexiunile interdisciplinare pot fi tratate cu succes anume în procesul modelării matematice a diverselor fenomene (chimice, biologice, ecologice, etc.) cercetate, implementând softurile moderne. De aceste aspecte metodice nu întotdeauna se ține cont la predarea metodelor numerice.

Analizând [6,7,8,9] vom încerca să aducem ca exemple unele probleme a căror modele matematice sunt elaborate și soluționate cu ajutorul calculului numeric aplicând, în mod special, softul matematic MAPLE 12.

II. Aspecte metodice privind elaborarea modelelor matematice și rezolvarea problemelor prin intermediul sistemelor de ecuații liniare

Problema 1. *Dacă 3 km se parcurg pe jos, 4 km se parcurg cu bicicleta și 2 km – cu motocicletă, atunci tot drumul va dura 12/5 h. Dacă 4 km se parcurg pe jos, 6 km se parcurg cu bicicleta, iar 3 km – cu motocicletă, atunci durează 67/20 h. Dacă 1 km se parcurge pe jos, 5 km – cu bicicleta, iar 2 km – cu motocicletă, atunci drumul va dura 32 / 20 h. Care vor fi vitezele fiecărui mijloc de transport: cu bicicleta și cu motocicletă și a parcurgerii pe jos?*

Soluție:

Notăm V_1 (km/h), V_2 (km/h), V_3 (km/h) vitezele pentru drumul parcurs pe jos, pentru drumul parcurs cu bicicleta și drumul parcurs cu motocicletă respectiv.

Din condiția problemei obținem următorul sistem de ecuații:

$$\begin{cases} \frac{3}{V_1} + \frac{4}{V_2} + \frac{2}{V_3} = \frac{12}{5} \\ \frac{4}{V_1} + \frac{6}{V_2} + \frac{3}{V_3} = \frac{67}{20} \\ \frac{1}{V_1} + \frac{5}{V_2} + \frac{2}{V_3} = \frac{32}{20} \end{cases} \quad (1)$$

Din care trebuie să determinăm V_1 , V_2 , V_3 .

Notăm $x = \frac{1}{V_1}$; $y = \frac{1}{V_2}$; $z = \frac{1}{V_3}$. (1')

Vom obține următorul sistem de ecuații:

$$\begin{cases} 3x + 4y + 2z = \frac{12}{5} \\ 4x + 6y + 3z = \frac{67}{20} \\ 1x + 5y + 2z = \frac{32}{20} \end{cases} \quad (2)$$

Pentru a determina soluțiile sistemului de ecuații există mai multe metode:

Metoda 1. Determinarea analitică a soluțiilor sistemului, utilizând programul Pascal.

Atât determinarea analitică a soluțiilor sistemului, utilizând metoda Gauss-Jordan, cât și determinarea soluțiilor sistemului prin programul realizat în Pascal sunt bine cunoscute din cursul de matematică și informatică și sunt regăsite în multe surse bibliografice referitoare la studiul Metodelor numerice. Ne vom referi mai mult la

Metoda 2. Determinarea soluțiilor sistemului utilizând MAPLE.

2.1 Aplicând MAPLE putem determina mai simplu soluțiile sistemului:

Pentru aceasta vom ține cont de următorii pași:

- inițializăm pachetul algebrei liniare: `> with (linalg)`
- definim matricea conform sistemului de ecuații obținut:

$$A := \text{Matrix}\left(\left[\left[3, 4, 2, \frac{12}{5}\right], \left[4, 6, 3, \frac{67}{20}\right], \left[1, 5, 2, \frac{32}{20}\right]\right]\right);$$

$$\begin{bmatrix} 3 & 4 & 2 & \frac{12}{5} \\ 4 & 6 & 3 & \frac{67}{20} \\ 1 & 5 & 2 & \frac{8}{5} \end{bmatrix}$$

- utilizăm funcția eliminării succesive al lui Gauss-Jordan:

$$\begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 & \frac{1}{2} \\ 0 & 1 & 0 & \frac{1}{5} \\ 0 & 0 & 1 & \frac{1}{20} \end{bmatrix}$$

Inițial obținem soluția sistemului (2):

$$x = \frac{1}{2}; \quad y = \frac{1}{5}; \quad z = \frac{1}{20}$$

Înlocuind x, y, și z în notațiile (1'), obținem răspuns la problemă $V1=2$ km/h, $V2=5$ km/h, $V3=20$ km/h

2.2 Determinarea soluțiilor sistemului prin aplicarea procedurii metodei Gauss.

Pentru aceasta vom ține cont de următorii pași:

- definim procedura pentru calcul:

```
rezolvarealinari := proc(A, b);
local a, x, n, i, j, k, aux;
n := rowdim(A);
a := matrix(n, n + 1);
x := vector(n);
for i from 1 to n do
for j from 1 to n do a[i, j] := A[i, j] od;
a[i, n + 1] := b[i] od;
for k from 1 to n do i := k; aux := abs(a[k, k]);
for j from k + 1 to n do
if abs(a[j, k]) > aux then aux := abs(a[j, k]); i := j fi od;
if i > k then for j from k to n + 1 do
aux := a[k, j]; a[k, j] := a[i, j]; a[i, j] := aux od fi;
if a[k, k] = 0 then print('matricea singulara'); RETURN(a) fi;
for j from k + 1 to n + 1 do a[k, j] :=  $\frac{a[k, j]}{a[k, k]}$  od;
a[k, k] := 1;
for i from k + 1 to n do
for j from k + 1 to n + 1 do a[i, j] := a[i, j]
- a[k, j]·a[i, k] od
od;
for j from k + 1 to n do a[j, k] := 0 od od;
x[n] := a[n, n + 1];
for i from n - 1 by -1 to 1 do x[i] := a[i, n + 1];
for j from i + 1 to n do x[i] := x[i] - a[i, j]·x[j] od od;
RETURN(evalm(x));
end;
```

- definim funcția pentru matrice: `with (linalg)`
- inițializăm elementele matricei și termenii liberi în modul următor:

$$> a1 := \text{matrix}(3, 3[3, 4, 2, 4, 6, 3, 1, 5, 2]);$$

$$a1 := \begin{bmatrix} 3 & 4 & 2 \\ 4 & 6 & 3 \\ 1 & 5 & 2 \end{bmatrix}$$

$$b1 := \text{vector}\left(3, \left[\frac{12}{5}, \frac{67}{20}, \frac{32}{20}\right]\right);$$

$$b1 := \begin{bmatrix} \frac{12}{5} & \frac{67}{20} & \frac{8}{5} \end{bmatrix}$$

– facem apel la procedura:
> rezolvare liniara (a1, b1);

$$\left[\begin{array}{ccc} \frac{1}{2} & \frac{1}{5} & \frac{1}{20} \end{array} \right].$$

Observăm că rezultatul obținut este același pentru toate metodele prezentate.

Problema 2. Pentru necesitățile unei cantine pe parcursul lunii octombrie au fost procurate de trei ori roșii, morcov, zahăr în cantitățile și sumele respective:

3 kg, 4 kg, 5 kg pentru suma 64 lei;
5 kg, 7 kg, 8 kg pentru suma 105 lei;
6 kg, 9 kg, 10 kg pentru suma 131,5 lei.

Cât s-a plătit pentru 1 kg de roșii, 1 kg de morcov, 1 kg de zahăr, dacă prețul acestor produse a rămas constant?

Soluție.

Conform condiției problemei, notăm prin x – prețul pentru 1 kg de roșii, prin y – prețul pentru 1 kg de morcov și prin z – prețul pentru 1 kg de zahăr, obținem următorul sistem de ecuații:

$$\begin{cases} 3x + 4y + 5z = 64 \\ 5x + 7y + 8z = 105 \\ 6x + 9y + 10z = 131,5. \end{cases}$$

Metoda 1. Rezolvăm sistemul utilizând Regula lui Cramer

Rezolvarea analitică pentru determinarea soluțiilor prin metoda Cramer și programul Pascal pentru soluționare sunt cunoscute de către elevi din cursul de matematică și informatică. Un interes deosebit îl are

Metoda 2. Aplicând MAPLE putem determina mai simplu soluțiile sistemului:

2.1 Pentru aceasta vom ține cont de următorii pași:
– inițializăm pachetul algebrei liniare:
> with (linalg)

– utilizăm funcția $det()$ și $Matrix()$ pentru determinantul matricei, apoi conform regulei lui Kramer determinăm soluțiile :

$$d := det(Matrix([[3, 4, 5], [5, 7, 8], [6, 9, 10]]))$$

$$d := 1$$

$$x := \frac{det(Matrix([[64, 4, 5], [105, 7, 8], [131.5, 9, 10]]))}{d}$$

$$x := 2.5$$

$$y := \frac{det(Matrix([[3, 64, 5], [5, 105, 8], [6, 131.5, 10]]))}{d}$$

$$y := 3.5$$

$$z := \frac{det(Matrix([[3, 4, 64], [5, 7, 105], [6, 9, 131.5]]))}{d}$$

$$z := 8.5.$$

Problema 3. Bazinul are trei robinete pentru scurgerea apei. Prin primul și al doilea robinet bazinul poate fi deșertat în 15 minute, prin primul și al treilea robinet – în 12 minute, iar prin al treilea și al doilea robinet – în 10 minute. În cât timp va fi deșertat bazinul prin fiecare robinet în parte?

Soluție.

Notăm prin x , y și z – timpul pentru a fi deșertat bazinul de către fiecare robinet în parte respectiv. Volumul bazinului îl considerăm ca 1.

Atunci conform condiției problemei obținem următorul sistem:

$$\begin{cases} \frac{15}{x} + \frac{15}{y} = 1 \\ \frac{12}{x} + \frac{12}{z} = 1 \\ \frac{10}{y} + \frac{10}{z} = 1 \end{cases} \quad (1)$$

În sistemul (1) efectuăm substituțiile:
 $\frac{5}{y} = v, \frac{3}{x} = u, \frac{2}{z} = w$ (1')

Obținem:

$$\begin{cases} 5u + 3v = 1 \\ 4u + 6w = 1 \\ 2v + 5w = 1 \end{cases} \quad (2)$$

Metoda 1. Rezolvăm sistemul utilizând Regula lui Cramer tradițional:

1.1. Utilizând rezolvarea analitică pentru determinarea soluțiilor.

1.2. Aplicând programul Pascal pentru soluționare.

Vom examina:

Metoda 2. Aplicând MAPLE putem determina mai simplu soluțiile sistemului.

2.1 Pentru aceasta vom ține cont de următorii pași:

– inițializăm pachetul algebrei liniare:
> with (linalg)

– utilizăm funcția *det* și *Matrix* pentru determinantul matricei, apoi conform regulii lui Kramer determinăm soluțiile :

$$\begin{aligned} >d := \det(\text{Matrix}([[5, 3, 0], [4, 0, 6], [0, 2, 5]])); \\ d := -120 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} >x := \frac{\det(\text{Matrix}([[1, 3, 0], [1, 0, 6], [1, 2, 5]]))}{d}; \\ x := \frac{3}{40} \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} >y := \frac{\det(\text{Matrix}([[5, 1, 0], [4, 1, 6], [0, 1, 5]]))}{d}; \\ y := \frac{5}{24} \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} >z := \frac{\det(\text{Matrix}([[5, 3, 1], [4, 0, 1], [0, 2, 1]]))}{d}; \\ z := \frac{7}{60} \end{aligned}$$

Înlocuim *w*, *v* și *u* în notațiile (1¹), atunci avem $x = 40$, $y = 24$, iar $z = 17,142$, adică timpul de scurgere prin primul robinet va constitui 40 minute, pentru robinetul al doilea 24 minute, iar pentru al treilea – 17, 142 minute.

Problema 5. Pentru reparația unui imobil, întreprinderea de administrație locativă a plătit unor zidari, dulgheri și lemnari

suma de 34900 lei. Zidarii au primit câte 500 lei fiecare, dulgherii câte 600 lei fiecare și lemnarii câte 300 lei fiecare. Toți dulgherii au primit cu 6100 lei mai puțin decât zidarii și lemnarii, iar lemnarii cu 28900 lei mai puțin decât dulgherii și zidarii. Câți zidari, dulgheri și lemnari au fost?

Soluție.

Fie *x* – zidari, *y* – dulgherii, *z* – lemnari.

Conform condiției problemei avem sistemul:

$$\begin{cases} 500x + 600y + 300z = 34900 \\ 500x - 600y + 300z = 6100 \\ 500x + 600y - 300z = 28900 \end{cases}$$

Rezolvând sistemul prin eliminare succesivă în Maple avem:

> with (linalg)

> A:=Matrix ([[500,600,300,34900], [500,-600,300,6100], [500,600,-300,28900]]);

$$A := \begin{bmatrix} 500 & 600 & 300 & 34900 \\ 500 & -600 & 300 & 6100 \\ 500 & 600 & -300 & 28900 \end{bmatrix}$$

> gaussjord (A);

Deci avem $x=35$ zidari, $y=24$ dulghieri, $z= 10$ lemnari

$$\begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 & 35 \\ 0 & 1 & 0 & 24 \\ 0 & 0 & 1 & 10 \end{bmatrix}$$

Problema 6. La o stație de prelucrare a lemnului s-au încărcat într-o remorcă 530 scânduri de brad, fag și mesteacăn. La altă stație – ½ scânduri de brad, 3/5 de fag și de 2 ori mai mult mesteacăn, ceea ce a constituit 576 scânduri, iar la a treia stație, s-au încărcat 1/5 brad, ½ fag, și de 3 ori mai mult mesteacăn, ceea ce constituie 699 scânduri. Să se determine câte scânduri de brad, fag și mesteacăn s-au încărcat în remorcă la prima stație.

Soluția.

Notăm prin x – scânduri de brad, y – scânduri de fag, z – scânduri de mesteacăn.

Conform condițiilor problemei obținem sistemul:

$$\begin{cases} x + y + z = 530 \\ \frac{1}{2}x + \frac{3}{5}y + 2z = 576 \end{cases}$$

Rezolvând sistemul:

$$\frac{1}{5}x + \frac{1}{2}y + 3z = 699$$

> with (linalg)

$$d := \det\left(\text{Matrix}\left(\left[\left[1, 1, 1\right], \left[\frac{1}{2}, \frac{3}{5}, 2\right], \left[\frac{1}{5}, \frac{1}{2}, 3\right]\right]\right)\right);$$

$$d := -\frac{17}{100}$$

$$x := \frac{\det\left(\text{Matrix}\left(\left[\left[530, 1, 1\right], \left[576, \frac{3}{5}, 2\right], \left[699, \frac{1}{2}, 3\right]\right]\right)\right)}{d};$$

$$x := 220$$

$$y := \frac{\det\left(\text{Matrix}\left(\left[\left[1, 530, 1\right], \left[\frac{1}{2}, 576, 2\right], \left[\frac{1}{5}, 699, 3\right]\right]\right)\right)}{d};$$

$$y := 110$$

$$z := \frac{\det\left(\text{Matrix}\left(\left[\left[1, 1, 530\right], \left[\frac{1}{2}, \frac{3}{5}, 576\right], \left[\frac{1}{5}, \frac{1}{2}, 699\right]\right]\right)\right)}{d};$$

$$z := 200$$

obținem $x=220$, $y=110$, $z=200$, respectiv scânduri de brad, scânduri de fag și scânduri de mesteacăn.

Generalizând cele expuse anterior conchidem că în procesul de predare-învățare a analizei numerice trebuie să fie realizate următoarele etape:

Etapa 1. Familiarizarea elevilor cu tehnicile de lucru implicate în aplicarea softurilor matematice moderne. Noi pledăm pentru pachetul de programe MAPLE. Maple (www.maplesoft.com) este un pachet de programe de înaltă performanță, extrem de util în rezolvarea diferitor clase de probleme. El poate fi folosit de ingineri, oameni de știință și matematicieni, asistându-i în soluționarea anumitor tipuri de probleme ce necesită calcule

simbolice și numerice complicate. MAPLE este un exemplu de sistem de calcul algebric (Computer Algebra System), adică este capabil să lucreze cu probleme în forma simbolică, „să înțeleagă” funcțiile și expresiile, dar să și efectueze manipulări algebrice cu acestea.

Dacă facem o analiză comparată, de exemplu, între MAPLE și MATHEMATICA, atunci putem spune că MAPLE câștigă în expresivitate și reprezentare grafică, iar MATHEMATICA ne oferă rezultate în calcule mai efective.

La implementarea TIC în procesul de studii trebuie să atragem atenția la următoarele aspecte: vizibilitatea, interactivitatea și vizualizarea etapelor de rezolvare a problemelor.

Acestor criterii corespunde softul MAPLE, din acest considerent el poate fi utilizat la lecțiile de matematică, fizică și informatică. Dar și din considerentul costului în comparație cu alte softuri el este mai ieftin.

Etapa 2. Predarea-învățarea metodelor numerice și cultivarea abilităților în măsura în care ar permite elevilor aplicarea lor directă la soluționarea problemelor a căror modele matematice sunt cunoscute;

Etapa 3. Formarea abilităților la elevi, de a examina fenomenul ori procesului dat, a formula corect problema corespunzătoare în limbaj matematic, de a elabora modelul matematic, a selecta metodele numerice, a elabora algoritmi adecvați și a testa rezultatele obținute.

Etapa 4. Formarea competențelor specifice disciplinei astfel încât elevii ar fi capabili să efectueze îmbunătățirea și perfecționarea modelului matematic elaborat în contextul reflectării cât mai exacte a fenomenului ori procesul cercetat.

Schematic modelul de predare-învățare a compartimentului „Modelare și calcul numeric” este reprezentat în figura 1.

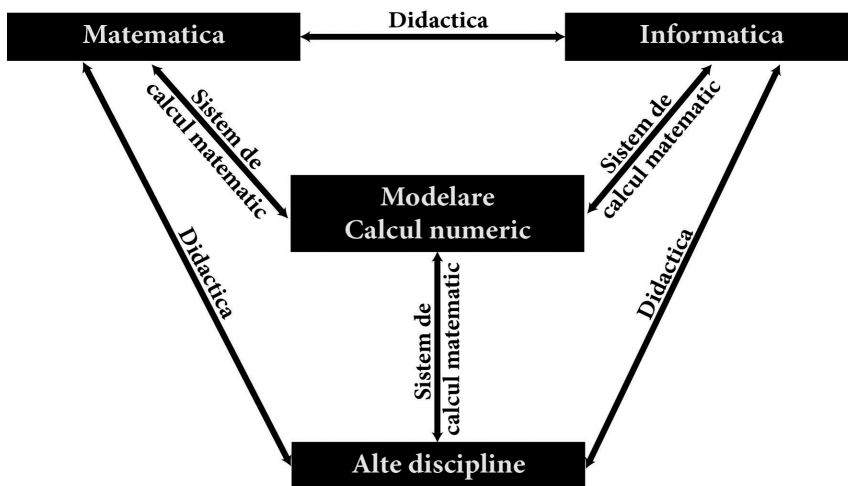


Fig. 1. Modelul de predare-învățare a compartimentului „Modelare și Calcul numeric”

Rezolvând astfel de probleme, depunând eforturi proprii, elevii își formează abilități de a construi modele matematice, de a utiliza softuri matematice moderne, de a găsi metode numerice adecvate și de a analiza rezultatele obținute.

Referințe bibliografice:

1. Liubomir Chiriac, Lilia Mihălache. *Considerente metodice privind expunerea procesului de modelare*. În: Studia Universitatis Universitatea de Stat din Moldova. Chișinău, Nr.9(39) 2010, pag. 164-177.
2. Liubomir Chiriac, Lilia Mihălache, *Probleme care țin de predare-învățare a modelării matematice*. Conferința științifică: „Modernizarea învățământului preuniversitar și universitar în contextul integrării europene”, Materialele conferinței științifice. Chișinău: UST, noiembrie 2009. p. 306.
3. Liubomir Chiriac, Lilia Mihălache. *Abordări metodice privind expunerea procesului de modelare*. Conferința științifică: „Modernizarea învățământului preuniversitar și universitar în contextul integrării europene”, Materialele conferinței științifice. Chișinău: UST, noiembrie 2009. pag. 303.
4. Chiriac L. Mihălache L. *Aplicarea metodelor statistice avansate la prelucrarea datelor experimentale obținute la implementarea experimentului pedagogic privind utilizarea tehnologiilor computaționale în procesul de predare-învățare-evaluare a compartimentului ”Modelare și calcul numeric”*. Materialele CAIM, 2012. p. 177-184
5. L. Mihălache. *Aspecte metodice privind elaborarea testelor la compartimentul „Calculul numeric” din cursul liceal de informatică*. International Conference. *Mathematics & Information technologies: Research and education (MITRE-2011), dedicated to the 65th anniversary of the Moldova Stat University*. Chișinău:UST, August 22-25, 2011. p. 184-185.
6. Дьяконов В. П. *Maple 9 в математике, физике и образовании*. М.: СОЛЮН-Пресс, 2004. 688 с.
7. Лапчик М.П., Семакин И.Г., Хеннер Е.К. *Методика преподавания информатики* Москва: Академия, 2001. 624 с.
8. Лапчик М.П., Рагулина М. И., Хеннер Е. К. Москва: Издательский центр „Академия”, 2004 г. - 384 с.
9. Софронова Н.В. *Теория и методика обучения информатике*. Москва: Высш. шк., 2004. 223 с.

Recenzent: Ion ACHIRI, doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar, IȘE

Modelul metodologic de predare-formare a cunoștințelor muzicale la elevi (MMPFCM)

The methodological model of musical knowledge formation at pupils

Viorica CRIȘCIUC,
doctorandă,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Rezumat

Acest articol relevă metodologia predării-formării cunoștințelor muzicale la elevi. Se prezintă realizarea acestui proces operând mecanismul cunoașterii muzicale: perceperea, analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, trăirea mesajului muzical. S-a anticipat deci desfășurarea experimentului de formare cu elaborarea unui Model metodologic de predare-formare a cunoștințelor muzicale la elevii din clasele primare, care datorită caracterului general al temeliei sale epistemice, poate fi aplicat la toate clasele.

Cuvinte-cheie: *predarea-formarea cunoștințelor, cunoștințe muzicale, strategii specifice, mecanismul cunoașterii.*

Predarea-formarea cunoștințelor muzicale nu este doar un act pedagogic de transmitere a cunoștințelor, ci și de trăire profundă a muzicii, de percepere a mesajului sonor, de investigație și descoperire a adevărului, deci în acest proces elevul nu-i doar receptor, ci și subiect *adeveritor* al opere muzicale [3] – cel

Abstract

The teaching and the formation of musical knowledge is not only a pedagogical act of knowledge transmission, but also an act of deep experience of music, of sonorous message perception, of investigation and discovery of the truth. Thus in this process the pupil is not only receiver, but also the confirming subject of musical work – the one who finds out/discovers/creates the truth, operating the mechanism of musical cognition – the comparison, the generalization and the application of musical knowledge. Thus, we anticipated the development of the experiment formation with the elaboration of a model of teaching and formation of musical knowledge to primary school pupils.

Keywords: *teaching and formation of knowledge, musical knowledge, specific strategies, the mechanism of cognition.*

care află/descoperă/crează adevărul, operând mecanismul cunoașterii muzicale – înțelegerea, analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea și aplicarea cunoștințelor muzicale. Predarea-formarea cunoștințelor muzicale (CM) depinde în mare măsură de strategiile specifice aplicate. Deci, am anticipat desfășurarea

experimentului de formare cu elaborarea unui *Model metodologic de predare-formare a cunoștințelor muzicale (MMPFCM)* la elevii din clasele primare (*Figura 1*), care însă, datorită caracterului general al temeliei sale epistemice, poate fi aplicat la toate clasele.

În procesul de proiectare a MMPFCM s-a luat în considerare:

a) corelarea aspectelor teoretice și a celor practic-operaționale în formarea cunoștințelor, a mecanismului de cunoaștere muzicală și a obiectivelor de formare a cunoștințelor muzicale;

b) inițierea complexă a elevilor în mecanismul de cunoaștere de tip muzical: percepere-trăire, cunoaștere-înțelegere-sinteză, aplicare-valorizare a cunoștințelor;

c) reconsiderarea metodologiei de predare-formare a cunoștințelor pe principiile funcțional-dinamice și al corelării activităților muzical-didactice în cadrul lecției;

d) formarea atitudinilor muzicale în baza celor patru tipuri fundamentale de învățare, reprezentând pilonii cunoașterii: *a învăța să știi* (dobândirea instrumentelor cunoașterii), *a învăța să faci* (raportarea la universul interior-exterior), *a învăța să trăiești* (împreună cu alții – să-ți formezi conștiința comunitară), *a învăța să fii* (să-ți construiești propria identitate – VI.Pâslaru) [9], ultimul *a învăța* fiind caracteristic prin definiție educației muzicale.

Fiind întâi de toate un model pedagogic teoretic, MPFCM este totuși esențialmente de natură praxiologică, deoarece receptarea muzicii, ca fenomen complex, este o activitate esențial practică, căci valorile muzicii există prin activitatea celui care o ascultă, iar ascultarea muzicii este constituită din activități preponderent practice.

Modelul este constituit din patru componente, identificabile cu componentele curriculumului școlar din R.Moldova – *teleologia, conținuturile și metodologia*, motivate epistemic de o bază conceptuală, *epistemologia* predării-formării CM, în care sunt integrate

componentele-subiecte ale acțiunii de influență educativă – primul subiect al educației, *profesorul*, și al II-lea subiect al educației, *elevul receptor de muzică*. A șaptea componentă a *Modelului* este *finalitatea predării-formării cunoștințelor muzicale* – competența muzicală, precum și trăsăturile caracteriale ale elevului receptor de muzică, comportamentele sale muzicale, valori dezvoltate ale aptitudinilor muzicale.

Componentele MPFCM sunt "legate" prin teza cu privire la caracterul integrat și inserabil al competenței muzicale precum și de structura *Curriculumului educației muzicale*.

Epistemologia predării-formării cunoștințelor muzicale este reprezentată de idei, concepte, principii, teorii cu privire la cunoștințele muzicale și predarea-formarea acestora (caracteristici definitorii, clasificare, predare, formare) din domeniile aferente educației muzicale: estetic, muzicologic, pedagogic general și muzical), *idei și concepte* cu privire la: cunoașterea muzicală/de tip muzical și tipurile acesteia (cunoașterea senzorială și cunoașterea conștientă, perceptivă și aperceptivă: înțelegerea, abstractizarea, generalizarea informației muzicale; comparația, analiza, sinteza; fenomenele principale ale operei muzicale, de mesaj și formă artistică (etc.) și procesualitatea ei (sonorizarea, vizualizarea, verbalizarea, interactivitatea); modelele de predare-formare a cunoștințelor muzicale (interacțional, multidirecțional, integrat); specificul strategiilor educativ-didactice ale EM/predării-formării cunoștințelor; fazele și traseele specifice cunoașterii muzicale/predării-formării cunoștințelor: fixarea (stocarea) cunoștințelor muzicale (crearea fondului aperceptiv, memorizarea); retroacțiunea, suplimentarea-complementarea, reluarea; perceperea primară și reprezentarea auditivă, trăirea estetică a operei muzicale, înțelegerea, aplicarea și sinteza; aplicarea cunoștințelor muzicale – formarea capacităților și atitudinilor, proiectarea și investigația științifică elementară, experimentele

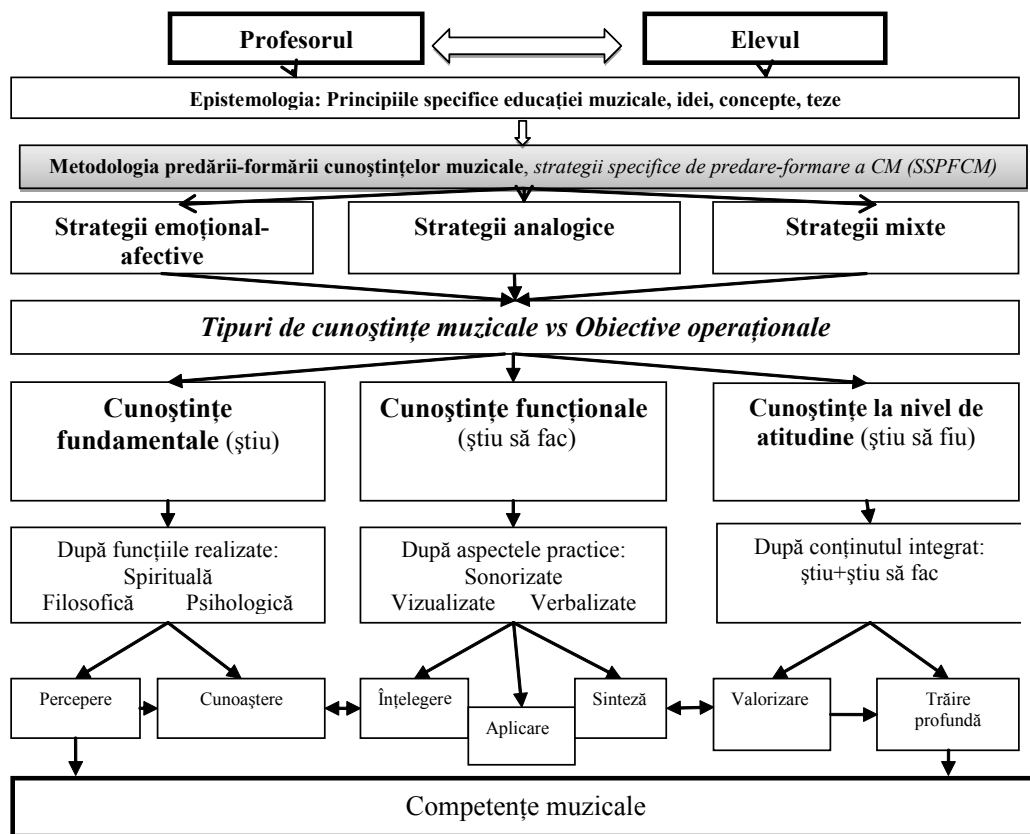


Fig. 1. Modelul predării-formării cunoștințelor muzicale

de dezvoltare a receptării/comentării/interpretării muzicii; nivelurile de receptare a muzicii/formării cunoștințelor muzicale și evaluarea acestora; principii metodologice ale predării-formării cunoștințelor: *predării-formării cunoștințelor de la practică la teorie, integrării teoriei și practicii educației muzicale, interiorizării muzicii, instruirii-învățării conștiente și active; sistematizării, continuității și gradualității; reinterpretării pedagogice a muzicii, funcțional-dinamice; strategiilor didactice/strategiile didactice specifice educației muzicale/predării-formării cunoștințelor muzicale; clasificarea și structura acestora, metodelor-procedeelor/tehnicilor, formelor, mijloacelor formării cunoștințelor muzicale, sarcinile și activitățile muzical-didactice.* Epistemologia predării-formării cunoștințelor muzicale este

determinantă tuturor componentelor MPFCM, ea însăși fiind fertilizată dinspre fiecare componentă [1; 2; 3; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 13].

Componenta Profesor reprezintă primul subiect al educației. Calitatea de parte interactivă în cadrul MMPFCM este condiționată de calitatea culturii sale generale, a formării profesionale inițiale și continue, a mediului socioeducațional în care activează, a mijloacelor educaționale etc. În cadrul cercetării noastre, calitatea acțiunii de influență educativă a profesorului este determinată în cea mai mare măsură de calitatea formării sale profesionale, în general, și de modul în care înțelege natura cunoștințelor muzicale, în special, și a actului receptării muzicale de către elevi, în particular.

Componenta Conținuturile educației muzicale include atât materiile muzicale (opere, materii despre muzică) cât și materiile despre activitatea muzical-didactică a elevilor. Conținuturile reprezintă sursa principală a activității predării-formării cunoștințelor muzicale la lecțiile de educație muzicală. Diversificarea conținuturilor muzicale se face în mod sincretic, căci sincretică este opera muzicală și actul de receptare a muzicii.

Abordarea/explorarea conținuturilor educației muzicale în scopul formării cunoștințelor se face într-un anumit fel – prin **componenta Strategii specifice predării-formării (metodologii) cunoștințelor muzicale (SSPFCM)**. SSPFCM reprezintă concepte tehnologice pentru anumite secvențe de durată (temă, problemă) ale educației muzicale. SSPFCM angajează:

- principiile (ideile, conceptele, paradigma) stabilite pentru activitatea instructiv-educativă pe secvența dată de instruire și educație muzicală;
- obiectivul (uneori - obiectivele) de referință și obiectivele operaționale, sau sarcinile didactice, de atins pe secvența dată a predării-formării cunoștințelor muzicale;
- materiile pe care se vor opera activitățile muzical-didactice de predare-formare a cunoștințelor muzicale;
- metode-procedee/tehnici-forme-mijloace de predare-formare a cunoștințelor muzicale;
- activitățile muzical-didactice ale profesorului și ale elevilor, inclusiv cele de evaluare [2; 4; 5; 7; 11; 12].

O strategie totdeauna acționează concomitent prin toate componentele sale, cu atât mai mult trebuie respectată această cerință în cadrul activităților de educație muzicală, la baza căreia se află o valoare sincretică prin definiție – opera muzicală.

Eficacitatea realizării procesului de predare-învățare din perspectiva strategiei inductive constă în orientarea demersului educativ spre

construirea soluțiilor de predare prin recomandarea strategiei ce ține de calea cea mai reușită de a obține un posibil răspuns la întrebările din *problema cercetării*: Care sunt strategiile specifice educației muzicale ce asigură formarea cunoștințelor muzicale, contextualizat, în activitățile muzical-didactice ale lecției?

Prin conexiunea și interacțiunea componentelor s-a obținut un *Model metodologic de predare-formare a cunoștințelor muzicale*, care și reprezintă strategiile specifice educației muzicale. Acesta este întemeiat pe:

a) reorientarea metodologiei de predare a cunoștințelor muzicale din perspectiva integrării/fundamentării principiilor specifice de predare a CM: principiul funcțional-dinamic și principiul corelației/acțiunii cunoștințelor muzicale în activitățile muzical-didactice ale lecției;

b) determinarea modelelor specifice procesului de predare a cunoștințelor muzicale, axarea pe demersurile moderne în formarea componentelor fundamentale ale personalității elevului;

c) fundamentarea strategiilor specifice educației muzicale și stabilirea metodelor, procedurilor și tehnicilor adecvate procesului de predare-învățare a cunoștințelor muzicale;

d) includerea și utilizarea în Modelul de predare-formare a cunoștințelor muzicale prin strategii specifice educației muzicale ale activităților muzical-didactice principale ale lecției, prin integrarea activității *Reflecție* ca activitate obligatorie și necesară predării cunoștințelor muzicale;

e) elaborarea tipologiei cunoștințelor muzicale (cunoștințe fundamentale, cunoștințe funcționale, cunoștințe la nivel de atitudine);

f) stabilirea în baza mecanismului cunoașterii de tip muzical a indicatorilor de eficientizare a procesului de predare-învățare a cunoștințelor muzicale la lecție.

Predarea cunoștințelor muzicale în baza modelului de predare-formare răspunde provocării: cum poate deveni elevul subiect al procesului de predare a cunoștințelor muzicale, cum se

construiește acest proces? Profesorul va fi preocupat nu doar de aspectul formativ al realizării procesului, dar și de adaptarea modelului de predare la conținuturile educației muzicale; el va sesiza, va descifra, va interpreta, va soluționa, va fortifica mecanismele afectiv-cognitive de cunoaștere muzicală ale elevului. Procesul predării cunoștințelor muzicale, privit din „interior” cu toate diferențele abordării și determinării, prin activitățile muzical-didactice conțin un algoritm specific de lucru, sarcină posibil de realizat prin activități spirituale, artistice și intelectuale efectuate la lecția de educație muzicală, care conduc spre rezultatul scontat – formarea competențelor de aplicare a cunoștințelor muzicale în activitățile muzical-didactice ale lecției.

Componenta Elevul receptor de muzică este prezentă în formarea cunoștințelor în calitate de al doilea subiect al acțiunii educaționale, și anume ca subiect al activităților muzical-didactice de audiere, interpretare și creație muzicală, manifestate în perceperea-trăirea, cunoașterea-înțelegerea-sinteza, aplicarea-valorizarea cunoștințelor muzicale. Rezultatele activității corelate profesor-elev sunt reprezentate de **componenta Finalitatea predării-formării cunoștințelor muzicale** – competența muzicală, trăsăturile caracteriale ale receptorului de muzică, aptitudinile și comportamentele sale muzicale, în cazul nostru – în cea parte a acestora care este reprezentată de cunoștințele muzicale fundamentale, cunoștințele muzicale funcționale (aplicative), cunoștințele muzicale atitudinale [3; 4; 9].

Dinamica MPFCM. Profesorul de educație muzicală accesează *teleologia* educației muzicale/predării-formării cunoștințelor, în baza unor idei, concepte și principii ale educației muzicale/predării-formării cunoștințelor (=epistemologia EM) și, împreună cu *elevii* receptori de muzică, abordează *conținuturile* educației muzicale, pe care le valorifică prin *metodologii* specifice predării (profesorul) - formării (elevul) cunoștințelor muzicale, în rezultat obținându-se *finalitatea* activității educaționale – *competența muzicală*.

Referințe bibliografice:

1. Abdulescu I., Abdulescu M. *Predarea și învățarea disciplinelor socioumane*. Iași: Polirom, 2000. 219 p.
2. Aldea G., Munteanu G. *Didactica Educației muzicale în învățământul muzical*. București: EDP, 2001. 231 p.
3. *Concepția educației muzicale în învățământul preuniversitar*. În: Valențele reformei învățământului. Partea IV. Ch., IȘPP, 1992, p. 42- 49
4. Cristea S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010. 396 p.
5. Gagim I. *Știința și arta educației muzicale*. Ch.: ARC, 2004. 221 p.
6. Minder M. *Didactica funcțională*. București: Humanitas, 2009. 390 p.
7. Matora-Ionescu A. *Îndrumător pentru predarea muzicii la clasele I-IV*. București: EDP, 2010. 301 p.
8. Oprea C.-L. *Strategii didactice interactive*. București: EDP, R.A., 2009. 315 p.
9. Pâslaru VI. *Predarea sau formarea cunoștințelor?* În: *Rev. Învățătorul modern*, 2012, nr.3, p. 4-6
10. Абдулин Э.Б. *Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе*. Москва: Просвещение, 2008. 321 p.
11. Алиев Ю. *Настольная книга школьного учителя-музыканта*. Москва: Владос, 2003. 335 с.
12. Асафьев Б.В. *Музыкальная форма как процесс*. Кн.1 и 2. Ленинград: Музыка, Ленингр.отд-ние АН СССР, 1971. 321 p.
13. Бонфельд М., *Музыка: Язык. Речь. Мышление*. Ст-Петербург: Планета музыки, 2009. 641p.

Recenzent: I. GAGIM, doctor habilitat, profesor universitar, UPS *Alecu Russo*, Bălți

AVIZ

la lucrarea *Teoria și praxiologia managementului curriculumului școlar*, autor Lilia POGOLȘA

PhD. Notification

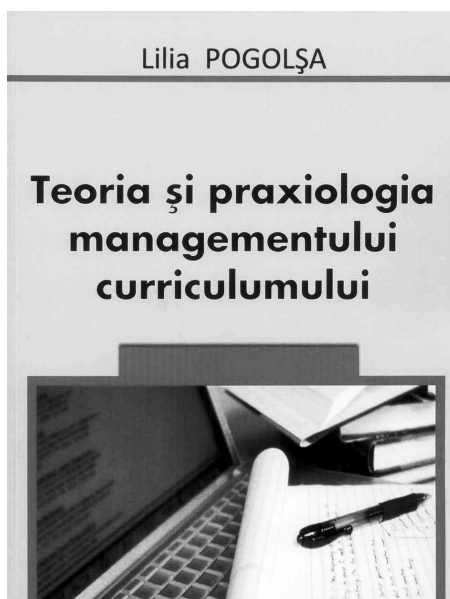
**The praxeology of management
of school curriculum, author Lilia POGOLȘA**

În contextul actual al politicii educaționale, problema managementului de curriculum reprezintă pilonul central, mijlocul esențial pentru asigurarea calității în educație. Deși domeniul managementului curriculumului se conturează ca prioritate pentru teoria și practica managerială, constatăm insuficiența unor cercetări fundamentale în această direcție. În acest sens, *actualitatea, oportunitatea* lucrării *Teoria și praxiologia managementului curriculumului școlar*

este întemeiată de insuficiența cercetărilor specifice managementului de curriculum, absența unui referențial teoretic și caracterul vag al constructului metodologic al managementului de curriculum.

Scopul central al monografiei constituie fundamentarea teoretică și praxiologică a managementului curriculumului școlar, prin corelarea dimensiunilor manageriale și pedagogice, în cadrul unui referențial postmodern al educației.

Se conturează cert *relevanța lucrării*: se fundamentează teoria managementului



curriculumului școlar, se elaborează modelul praxiologic al managementului curriculumului școlar, se dezvoltă conceptul de „optimizare a curriculumului”, se argumentează rolul standardelor educaționale în conceptualizarea managementului de curriculum se oferă sistemul de instrumente și indicatori de proiectare, implementare și evaluare a curriculumului școlar – toate acestea constituind repere de maximă importanță

pentru teoria și practica managerială.

Fenomenul managementului de curriculum se abordează complex, sistemic, multi-aspectual; este evidentă logica constructului investigațional.

Consistența internă a lucrării este demonstrată de: analiza sistemică și complexă a teoriilor managementului de curriculum; redimensionarea conceptului de curriculum ca teorie, ca structură și produs, ca proces și rezultat; fundamentarea teoriei managementului curriculumului școlar în viziune postmodernă axată pe interconexiunea

demersurilor manageriale, pedagogice; elaborarea modelului de management al curriculumului școlar centrat pe: 1) valorificarea resurselor umane prin formarea conceptelor de curricula și implicarea acestora în procesul de proiectare curriculară și prin formarea cadrelor didactice privind implementarea curricula; 2) constituirea/dezvoltarea structurilor de management al curriculumului școlar: Consiliul Național pentru Curriculum – sector pentru dezvoltarea curriculară în cadrul IȘE, grupuri temporare de creație etc.; 3) realizarea funcțiilor de diagnosticare, proiectare, implementare și monitorizare a curriculumului școlar în contextul politicilor educaționale ale statului și al tendințelor moderne de dezvoltare curriculară: centrare pe cel ce învață, centrare pe valori, centrare pe competențe.

Importanța teoretică a lucrării rezidă în:

- Fundamentarea teoriei managementului de curriculum școlar.
- Argumentarea teoretică a managementului de curriculum școlar în viziune integralistă.
- Fundamentarea teoretică a modelului de management al curriculumului școlar, axat pe complexitatea funcțiilor manageriale, particularitățile paradigmei curriculare și pe potențialul conceptelor de curricula.
- Dezvoltarea teoriilor componente ale managementului curriculumului școlar prin: argumentarea corelației dintre standardele de calitate/ eficiență și curricula școlare; îmbinarea categoriilor de management educațional și management curricular; sistemul de acțiuni care preced, însoțesc și urmează diagnosticarea, conceptualizarea, proiectarea, implementarea, evaluarea, monitorizarea curriculumului școlar.

- Fundamentarea conceptului „optimizarea curriculumului” prin trei tipuri de demersuri: demersul trifazic: proiectarea curricula, experimentarea noului curriculum, transpunerea în practica educațională; demersul tetrafazic: proiectarea, experimentarea, validarea și implementarea; demersul pentafazic: cercetarea curriculară, proiectarea, experimentarea, validarea și implementarea.

Apreciem că lucrarea demonstrează *valoare aplicativă* certă, reprezentată de: modelul de management al curriculumului școlar; sistemul de instrumente și indicatori de proiectare, implementare și evaluare a curriculumului școlar; metodologia formării continue a cadrelor didactice în problematica managementului de curriculum.

Rezultatele cercetării pot fi aplicate în constituirea sistemului național de management al curriculumului școlar, precum și în renovarea curricula de formare profesională inițială și continuă.

Prin oferirea fundamentelor teoretice și metodologice ale managementului de curriculum (teorii, concepții, principii, dimensiuni, conținuturi de organizare și realizare a acestui proces, acțiuni operaționale pentru funcționarea managementului de curriculum ca sistem integral orientat spre calitatea produsului final – curriculumul școlar, metodologii de elaborare și optimizare a standardelor educaționale, a curriculumului conform viziunilor integraliste și coordonatele managementului curriculumului de calitate, lucrarea *Teoria și praxiologia managementului curriculumului școlar*, autor Lilia Pogolșa este apreciată ca una valoroasă și oportună teoriei și practicii manageriale din Republica Moldova.

Recenzent: Viorica ANDRIȚCHI, doctor habilitat, conferențiar universitar, IȘE

AVIZ

la lucrarea *Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației*,
 autori Vasile COJOCARU, Valentina COJOCARU, Angela POSTICĂ

PhD. Notification

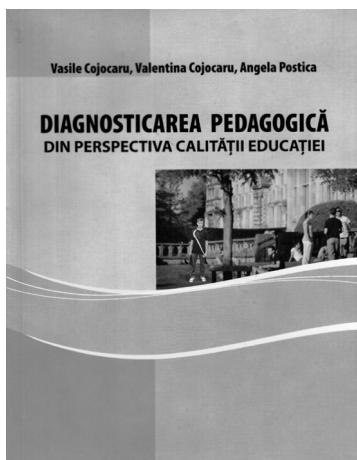
Pedagogical Diagnostics as an Efficient Factor in Institutional Management, authors Vasile COJOCARU, Valentina COJOCARU, Angela POSTICĂ

Multiplele căutări în vederea modernizării învățământului, creșterii eficienței, calității acestuia sunt însoțite și de apariția unor monografii, publicații, care contribuie la o mai bună înțelegere, conștientizare și convingere în oportunitatea schimbărilor în educație. Printre acestea se înscrie și lucrarea „**Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației**”, autori, Vasile Cojocaru, prof. univ., dr. hab. pedagogie, Valentina Cojocaru, conf. univ. inter., Angela Postica, dir. adjunct, LT „O.Ghibu” mun. Chișinău, „Tipografia Centrală”, 2011, 192 p.

În lucrare se fundamentează cadrul conceptual-metodologic și de aplicare a diagnosticării pedagogice în contextul calității cu precizarea principiilor, fazelor, etapelor, metodelor, instrumentelor, tehnicilor posibile de utilizat în practicile educaționale, precum și a metodologiei de formare a deprinderilor de diagnosticare pedagogică la cadrele didactice și manageriale. Lucrarea circumscrie numeroase exemple și experimente, care ilustrează actualitatea și oportunitatea diagnosticării pedagogice într-o viziune modernă. Cercetările diagnostice devin tot mai frecvente și cuprinzătoare, conturează un caracter sistemic și contribuie la optimizarea, perfecționarea activității diferitelor structuri educaționale. În context, menționează autorii monografiei în cauză,

abordarea problematicii privind diagnosticarea pedagogică se impune a fi făcută din perspectiva *sistemică, situațională și praxiologică*, perspective descrise cuprinzător și convingător. Autorii aduc dovezi incontestabile în favoarea promovării unei noi concepții privind diagnosticarea pedagogică, domeniu, care teoretic și practic rămâne neexplorat științific și social. Această situație a determinat efortul conjugat al autorilor în reconceptualizarea diagnosticării pedagogice din perspectiva asigurării calității educației, dar și a eficiențării managementului instituțional prin diagnosticare.

În această ordine de idei cercetarea prezintă interes profesional deosebit datorită ariei extinse de investigații, care s-au finalizat cu rezultate semnificative, precum: elaborarea cadrului conceptual, teoretico-metodologic al diagnosticării pedagogice în contextul asigurării calității educației; determinarea domeniilor de diagnosticare pedagogică în sistemul metodologico-managerial instituțional; stabilirea diferențelor și conexiunilor între diagnosticare, monitorizare, experiment; fundamentarea principiilor de diagnosticare pedagogică; elaborarea strategiei de diagnosticare pedagogică la nivel de sistem și de problemă; efectuarea diagnozei sistemului de învățământ din R.Moldova folosind *Modelul D. Williams* cu exemple ilustrate



de situații cu referință la 6 provocări specifice unui leadership real: *provocarea „activării”, provocarea „dezvoltării”, provocarea „tranziției”, provocarea „menținerii”, provocarea „creației”, provocarea „de criză”*; prognozarea evoluției sociale în funcție de modelele de dezvoltare a învățământului în R.Moldova; diagnosticarea sistemului de conducere din învățământ prin utilizarea unor instrumente eficiente, cum ar fi *Matricea pe domenii de management: tehnic, politic, cultural și Modelul ACE FIRST eficace/ineficace*, care permit managerilor în educație a vedea lucrurile altfel și altfel a acționa, adecvat schimbărilor socioeducaționale; diagnoza și autodiagnoza stilurilor de conducere; exemplificarea metodologiei de diagnosticare pedagogică a diverselor aspecte ale sistemului și procesului educațional; stabilirea criteriilor și indicatorilor de diagnosticare a implementării paradigmei managementului educațional din perspectiva democratică și a integrării europene; identificarea nevoilor de formare a managerilor școlari și a cadrelor didactice; elucidarea programului de formare a competențelor de diagnosticare, etc. Luate în ansamblu aceste rezultate îmbogățesc arsenalul cunoașterii, atât al diagnosticării pedagogice, cât și al managementului instituțional prin folosirea diagnosticului în sistemul metodologic-managerial. De remarcat examinarea profundă a diagnosticării pedagogice prin prisma evoluției conceptului de calitate în educație, abordat în conexiune cu conceptele înrudite „planificarea calității”, „asigurarea calității”, „controlul calității”, „îmbunătățirea calității”, „managementul calității” și prin raportarea practicilor educaționale la modelele recunoscute privind managementul și asigurarea calității (ISO, EFQM, CQAF), precum și la inițiativele naționale, europene și internaționale din acest domeniu. De asemenea, sunt valoroase exemplele metodologice de evaluare a curriculumului școlar, de diagnosticare a profilului pedagogic din școală, de diagnos-

ticare a evoluției personalității elevului în devenire, precum și a profilurilor psihosociale ale personalității managerului în educație. Monografia este o sursă semnificativă de cunoaștere și prin maniera de prezentare a investigațiilor respective. Fiecare capitol se finalizează cu un set de exerciții în domeniul vizat și bibliografie, care de rând cu setul de teste, chestionare, îndrumare din anexe face lucrarea interesantă, captivantă și folositoare.

În concluzie, lucrarea ne convinge că asigurarea funcționalității strategice a sistemului educațional, a unității de învățământ în contextul conceptului de calitate, eficiența cadrului didactic și a managerului școlar pot fi regândite doar printr-o diagnosticare pedagogică de calitate în corelare cu standardele educaționale moderne, diagnosticare, care devine o componentă indispensabilă a managementului instituțional, componentă-cheie în ameliorarea calității învățământului, factor decisiv în proiectarea, direcționarea și evoluția sistemului educațional.

De reținut propunerile autorilor lucrării, care credem că sunt actuale și extrem de importante:

- Extinderea activității de formare profesională inițială/continuă (teoretice și practice) a cadrelor didactice și manageriale în domeniul diagnosticării pedagogice;
- Introducerea unui curs special de diagnosticare pedagogică pentru studenții cu profilul dat;
- Includerea în programul de atestare a cadrelor didactice și manageriale a unei probe obligatorii privind verificarea competenței de diagnosticare a acestora din perspectiva calității;
- Extinderea tematicii de cercetare științifică și a temelor de licență și masterat în domeniul diagnosticării pedagogice din perspectiva calității educației, precum și a diverselor aspecte de eficientizare a managementului educațional.

Recenzent: Viorica ANDRIȚCHI, doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar, IȘE