

ISSN 1857-0119

ISSN: 2587-330X

**Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”  
din Chișinău**

**Revista de Științe Socioumane**

**Nr. 2 (48), 2021**

**Chișinău, 2021**

**Dragi cititori,**

Aveți în față numărul 2 (48) al **Revistei de Științe Socioumane**, fondată de UPS „Ion Creangă”.

Considerăm că și acest număr al publicației noastre periodice le va fi util tuturor celor interesați de activitatea științifică, profesorilor, studenților, masteranzilor.

Preconizăm, în perspectivă, crearea de noi compartimente în cadrul revistei, în care vor fi prezentate recenzii la elaborări științifice recent editate în R. Moldova și peste hotarele ei, comunicări despre conferințe, simpozioane naționale și internaționale, materiale didactice. Așteptăm sugestiile Dumneavoastră privind extinderea conținutului revistei noastre.

Pe site-ul **<http://socioumane.upsc.md/>** sunt prezentate integral numerele revistei.

Cu respect, colegiul de redacție al Revistei de Științe Socioumane

### Colegiul de redacție

**Redactor-șef:** Alexandra Barbăneagră, conferențiar universitar, doctor,  
rectorul UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Redactor științific:** Ludmila Armașu, conferențiar universitar, doctor, prorector pentru  
activitatea științifică și relații internaționale, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Redactor-șef adjunct:** Aliona Zgardan-Crudu, conferențiar universitar, doctor, Catedra  
de limbă și literatură română, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Angela Solcan, prorector pentru activitatea didactică, conferențiar universitar, doctor,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Dumitru Vitcu, doctor, profesor universitar, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava,  
România

Ioan Caproșu, Doctor honoris causa al UPS „Ion Creangă” din Chișinău, profesor  
universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Vasile Cojocaru, doctor habilitat, profesor universitar, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Mihail Șleahtițchi, conferențiar universitar, doctor în pedagogie, doctor în psihologie,  
Chișinău

Ana Simac, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Gabriella Topor, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Larisa Sadovei, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Maria Vârlan, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Ludmila Braniște, conferențiar universitar, doctor, Departamentul de limbă și literatură  
română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din  
Iași, România

Gina Namigean, conferențiar universitar, doctor, Departamentul de limbă și literatură  
română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din  
Iași, România

Adrian Ghicov, doctor habilitat, conferențiar universitar

## Recomandări pentru autori

**Revista de Științe Socioumane**, fondată de UPS „Ion Creangă”, este un mijloc de informare și formare în domeniul științelor socioumane.

În vederea unei colaborări fructuoase și pentru a facilita munca redactorilor și editarea revistei în condiții bune, autorii sunt rugați să respecte anumite cerințe față de calitatea materialelor înaintate pentru publicare.

Textul lucrărilor va fi prezentat în formă dublă: una ca variantă tehnoredactată pe JetFlash în format A 4, cu font 12, Times New Roman, spațiu 1,5, și una ca variantă imprimată.

Articolele prezentate trebuie să conțină (în conformitate cu cerințele CNA):

- ✓ numele și prenumele autorului, date despre autor;
- ✓ titlul lucrării (centrat, Bold, 12) în limba română și în una din limbile de circulație internațională (engleză, franceză, germană etc.);
- ✓ textul lucrării;
- ✓ rezumat și cuvinte-cheie în limba română și în una din limbile de circulație internațională (engleză, franceză, germană etc.);
- ✓ bibliografie (în conformitate cu cerințele actuale – vezi documentele CNA).

Considerăm că Revista de Științe Socioumane le este utilă tuturor celor ce activează în domeniul științelor socioumane, profesorilor, studenților, masteranzilor. Revista se adresează și publicului larg interesat de problematica domeniului.

În speranța unei colaborări cât mai eficiente, așteptăm contribuția Dumneavoastră în formă de studii, cercetări aplicate, cronici științifice, recenzii etc.

Cu respect, colegiul de redacție

## CUPRINS

|                                                                                                                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Marcela Vîlcu</b> Lecția-proces de judecată ca alternativă a lecției clasice .....                                                                                              | 6   |
| <b>Aliona Zgardan-Crudu, Aliona Coropceanu</b> Formarea culturii comunicării la lecțiile de limbă și literatură română în baza valorificării competenței de comunicare orală ..... | 15  |
| <b>Carmen Stanciu</b> Dezvoltarea gândirii laterale a elevilor – o necesitate a învățământului actual .....                                                                        | 25  |
| <b>Ionica-Luminița Stoenică</b> Condiții pedagogice ale dezvoltării echilibrului emoțional la elevii claselor primare .....                                                        | 32  |
| <b>Emanoil Remus Cazacu</b> Studiu privind situația educației sociale și financiare din învățământul preuniversitar .....                                                          | 38  |
| <b>Uliana Culea</b> Specificul colaborării familiale eficiente în relația soț-soție .....                                                                                          | 49  |
| <b>Emanoil Remus Cazacu</b> Abordarea interdisciplinară a educației sociale și financiare.....                                                                                     | 62  |
| <b>Alexandra-Cristina Nicolescu</b> Factorii de stres pentru dansatorii specializați în dans clasic .....                                                                          | 67  |
| <b>Margareta Gheorghiță</b> Relația performanță școlară-gândire-inteligență-învățare. .                                                                                            | 74  |
| <b>Uliana Culea</b> Artă gestionării conflictelor și crizelor familiale. ....                                                                                                      | 80  |
| <b>Александр Витюк</b> Синтез техник игры на бас-гитаре в исполнительской практике (середина 1980-х годов – начало XXI века). ....                                                 | 90  |
| <b>Костикова Наталья</b> Раннее фортепианное трио Златы Ткач (1961): к проблеме трактовки виолончельной партии. ....                                                               | 99  |
| <b>Nicolae Chicuș</b> Educația în spiritul valorilor naționale și universale din perspectiva dialogului pedagogic .....                                                            | 106 |
| <b>Виолетта Богданова</b> Информационно-кибернетический подход к проектированию педагогического эксперимента. ....                                                                 | 111 |

**Lecția-proces de judecată ca alternativă a  
lecției clasice**  
**Judgment process-lesson as an alternative  
to the classical lesson**

**Marcela Vîlcu, lector universitar,  
Catedra de Limbă și Literatură Română,  
Facultatea de Filologie și Istorie,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău**

**ORCID: 0000-0003-4406-7058**

**CZU: 371.3:821.09**

**DOI: 10.46727/jshs.2021.v48.i2.p6-14**

**Rezumat**

În articol este abordată problema lecțiilor netradiționale ca alternativă a celor clasice, insistându-se, în special, pe lecția-proces de judecată. Inițial, se propune o definiție a lecției-proces de judecată, sunt scoase în evidență o serie de caracteristici esențiale ale ei, precum și câteva subtipuri ale acesteia, în funcție de scopul urmărit de profesor. Pe parcurs, sunt prezentate etapele de organizare și desfășurare a unei lecții-proces de judecată (de pregătire, propriu-zisă, de evaluare), sunt formulate obiectivele fiecăreia. De asemenea, este descrisă procedura de desfășurare a lecției-proces de judecată, se face referință la metodele aplicate în cadrul acestei forme de organizare a activității elevilor (jocul de rol,

dezbaterea etc.). În concluzie, sunt trecute în revistă avantajele unei astfel de lecții alternative.

**Cuvinte-cheie:** lecție, lecție-proces de judecată, alternativă, elevi, profesor, procedură de desfășurare.

**Abstract**

The article addresses the issue of non-traditional lessons as an alternative to the classical ones, emphasizing, in particular, the type of lesson-trial. Initially, a definition of the lesson-trial is proposed, a series of its essential characteristics are highlighted, as well as some subtypes of it, depending on the purpose pursued by the teacher. Along the way, the stages of organizing and carrying out a lesson-trial process (preparation, actual evaluation) are presented, there are formulated the objectives of each. The procedure for developing the lesson-trial is also described, the reference is made to the methods applied in this form of organizing students' activity (role play, debate, etc.). In conclusion, the advantages of such an alternative lesson are reviewed.

**Keywords:** lesson, lesson-trial, alternative, students, teacher, development procedure.

## Introducere

Unul dintre paradoxurile realității de astăzi – școala este modernă, iar elevii sunt postmoderni – certifică ideea că postmodernismul, în comparație cu tradiționalismul și modernismul, revendică, pe de o parte, acceptarea de alternative educaționale și de predare-învățare, pe de alta, descentralizarea, toleranța, globalismul, interculturalitatea, individualismul, deconstrucția, umanizarea tehnologiei, promovarea valorilor noi, diversificarea comunicării. Învățarea ca o construcție proprie, participarea directă a elevului, prin cercetări, căutări, interpretări, structurări, reflecții, corelații, semnificații proprii, plasarea lui în contextul unor noi forme de organizare a activității în clasă și în centrul unor experiențe de învățare care să-i favorizeze gândirea și acțiunea independentă, să-l învețe a participa activ la procesul de construire a noii cunoașteri – toate acestea sunt semnele și, totodată, stringențele unui învățământ care trebuie să refuze toate dogmele, stereotipurile, preceptele și chiar unele teorii considerate deja canonice. Asupra personalității în devenire, în prezent, mai mult ca oricând, acționează concomitent și succesiv influențe multiple și diverse. Parte dintre acestea sunt în conformitate cu normele (sociale, politice,

religioase, pedagogice, culturale etc.), altele sunt spontane, difuze, neoficiale etc. În funcție de ele, putem vorbi despre educația formală (oficială), educația nonformală (extrașcolară) și educația informală (involuntară, spontană). O școală ce se vrea deschisă pentru problematica secolului XXI, incontestabil, trebuie să recurgă la noi alternative educaționale privind tipurile de curriculum, forma principală de organizare a activității elevilor – lecția, învățarea de tip operațional, proiectarea instruirii, tipurile de activități în clasă, statutul profesorului etc. – , toate acestea urmând a fi acordate cu tendințele, interesele celor implicați în instruire. Îndelungata experiență didactică școlară a consolidat idei, metodologii, modalități de organizare, concepere și desfășurare a activităților instructive în clasă, dar în care rolul central îl are profesorul (predă, dirijează, controlează, evaluează, stimulează, penalizează etc.). Privită din această perspectivă, lecția tradițională, ca formă de bază a organizării activității elevilor, nu mai poate face față tuturor cerințelor elevilor și timpului, ea solicitând alternative substanțiale, sistemice, care să inverseze relațiile dintre elementele instruirii, nemaivorbind de adoptarea unor strategii, criterii de evaluare, de managementul clasei etc. din perspective cu

totul noi. În acest context, al schimbărilor radicale, se înscrie și lecția de limba și literatura română, care, cu părere de rău, încetează a mai fi un laborator de interpretare și creație, cel puțin, pentru domeniul „Literatură”.

## **1. Lecția-proces de judecată**

### **1.1. Definiție, caracteristici, tipologie**

Modernizarea învățământului impune o metodologie care să fie axată pe acțiune operatorie, să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, ale imaginației și creativității, rolul metodelor interactive, în această ordine de idei, fiind unul definitoriu. Din multiplele metode cu caracter interactiv face parte și procesul de judecată, utilizat, de regulă, de către profesori într-o anumită secvență a lecției, fie în forma unui joc de rol, fie în cea a unui studiu de caz. Ca metodă interactivă, procesul de judecată nu este altceva decât ceea ce reprezintă conceptul de „metodă” în sine: „[...] o acțiune cu funcție (auto)reglatorie proiectată conform unui program care anticipează o suită de operații ce trebuie îndeplinite în vederea atingerii unui rezultat determinat” [1, p. 190], un „ansamblu de procedee și mijloace integrate la nivelul unor acțiuni implicate în realizarea obiectivelor pedagogice concrete ale activității de

instruire/educație proiectate de educatoare, învățător, profesor” [2, p. 301].

Ceea ce particularizează și diferențiază lecția-proces de judecată este tocmai faptul că acesteia, în cazul cercetării noastre, i se atribuie statutul de formă principală, dominantă de organizare a activității elevilor. Ca tip de lecție netradițională, lecția-proces de judecată desemnează un anumit mod de organizare și desfășurare a activității de predare-învățare-evaluare, posibil și necesar în vederea realizării sarcinii didactice fundamentale, o serie de etape, diferite total de cele caracteristice lecției clasice, de formule; acest tip de lecție nu recunoaște algoritmul și fărâmițează structura unitară a activității tradiționale a elevilor și profesorului, inclusiv la nivelul formelor de organizare a corelațiilor „profesor-elev”, „elev-elev”, „elev-opera literară”, în sens frontal, pe grupe, individual. Pornind de la aceste caracteristici, proiectarea, organizarea, desfășurarea și evaluarea lecției-proces de judecată solicită atât o altă abordare, cât și utilizarea unor metode și procedee de predare-învățare-evaluare care să integreze variabilitatea situațiilor didactice impuse de această nouă formă de organizare. Raportate la obiectivele pedagogice de competență și performanță,



care reflectă dimensiunea teleologică și axiologică a finalităților macro-structurale, lecțiile-proces de judecată se axează pe o metodologie prioritară de achiziționare a valorilor cognitive, care nu exclude, ci, din contra, presupune prezența unor repere active de ordin socioafectiv și psihomotor. La rândul lor, lecțiile-proces de judecată, în funcție de criteriul priorității, pot fi de mai multe tipuri: a) lecții ce vizează prioritar realizarea unor transferuri operaționale; b) lecții ce vizează prioritar realizarea unor produse care exprimă personalitatea elevului; c) lecții ce vizează prioritar achiziționarea/înțelegerea/analiza/sinteza/evaluarea critică a unor cunoștințe și capacități; d) lecții ce vizează prioritar dobândirea unor strategii cognitive; e) lecții ce vizează prioritar dobândirea unor atitudini cognitive, comportamentale/afective, motivaționale, caracteriale. Evident, în cazul tuturor tipurilor de lecții-proces de judecată, se urmărește „formarea cititorului cult de literatură artistică și a premiselor pentru educația literar-artistică” [3, p. 6], aceasta din urmă însemnând „formarea orientată a cititorului de literatură artistică prin cunoașterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistic-estetic imanent, și prin angajarea apropiată a cititorului în

producerea valorilor *in actu* ale literaturii” [4, p. 23].

### **1.2. Proiectarea, organizarea și desfășurarea lecției-proces de judecată: repere metodologice**

Trebuie să menționăm că asumarea unui model orientativ de planificare a lecției-proces de judecată reprezintă un exercițiu necesar pentru perfecționarea practicii de proiectare pedagogică a fiecărui cadru didactic. Pentru o planificare cât mai eficientă a lecției-proces de judecată, este necesar să se țină cont de cele câteva etape ale realizării acesteia: pregătitoare, propriu-zisă și de evaluare. Etapa pregătitoare, deși nespectaculoasă, este foarte importantă, asigurând succesul lecției. Obiectivele urmărite în cadrul acestei etape sunt diverse: a) familiarizarea elevilor cu rolurile ce urmează să și le asume și să le interpreteze la etapa imediat următoare; b) pregătirea echipelor acuzării și apărării; c) colectarea din opera literară studiată a informației referitoare la cazul/situația ce urmează a fi discutată, la circumstanțe (loc, timp), comportament, replici, caractere umane, motive, relații ale personajului cu lumea operei etc.; d) identificarea în operă a argumentelor de orice natură, necesare în procesul dezbaterii; e) familiarizarea elevilor cu procedura judiciară.

În cazul primelor două obiective, din cele enumerate mai sus, ale etapei de pregătire, care mai poate fi numită, folosind un termen juridic, de anchetare, profesorul le va oferi elevilor o informație cât mai amplă privind sarcinile fiecărui subiect implicat în pregătirea și desfășurarea ședinței de judecată. Astfel, rolul/sarcinile poliției (vor fi implicați mai mulți elevi în același rol) constă în următoarele:

- pune întrebări preliminare la locul incidentului;
- decide în baza argumentelor extrase din opera literară dacă persoana bănuită și martorii îl vor urma sau nu la secția de poliție;
- persoana bănuită și martorii sunt rugați să scrie declarații;
- transmite documentele respective anchetatorului.

Rolul anchetatorului:

- cercetează cazul, adunând informația necesară pentru alcătuirea actului de învinuire;
- alcătuiește rechizitoriul/actul de învinuire pe baza datelor extrase din operă;
- cheamă vinovatul și i-l prezintă;
- explică vinovatului că acesta poate: a) să fie reprezentat de avocat sau să schimbe

- avocatul; b) să renunțe la cele scrise în declarație; c) să facă cereri și demersuri;
- interoghează inculpatul și martorii;
- adună dovezi care să justifice actul de învinuire;
- scrie concluzia de învinuire;
- transmite dosarul și concluziile de învinuire procurorului, pentru ca acesta să susțină acuzarea în judecată.

Rolul/sarcinile procurorului.

- studiază dosarul și părerea anchetatorului;
- dacă este de acord cu părerea anchetatorului, alcătuiește concluziile de învinuire pentru judecată: explicarea cazului (ce, unde, când s-a întâmplat);
- dacă el consideră că dovezile sunt insuficiente, poate cere de la anchetator și alte dovezi sau poate refuza propunerea de a începe judecata;
- prezintă judecății următoarele recomandări: a) care martori să fie chemați în instanță; b) ce dovezi să fie folosite în timpul procesului; c) de ce dovezi mai are nevoie judecata.

Rolul avocatului:

- apără inculpatul;
- face cunoștință cu actul de învinuire;
- prezintă documente, probe pentru a fi anexate la dosar și cercetate în ședința de judecată;

- înaintează obiecții împotriva acțiunilor organului de urmărire penală;
- înaintează obiecții referitoare la plângerile altor participanți la proces;
- participă la împăcare cu partea oponentă.

Rolul/sarcinile judecătorului:

- examinează dosarul și stabilește dacă este competent să judece cazul și dacă nu există motive de suspendare, argumentându-și decizia;
- stabilește data procesului de judecată;
- are dreptul de a refuza alți martori, propuși de avocat și de procuror, dacă aceștia n-au fost interogați până la judecată;
- formulează sentința finală.

Trebuie subliniat faptul că informația colectată de către elevii-polițiști/anchetatori/procurori/ judecători va fi prezentată și analizată de ei în cadrul unor lecții-dezbateri, care vor preceda ședința de judecată propriu-zisă. Dacă opera literară este de proporții mari (e cazul romanului), profesorul poate opta pentru o lecție a polițiștilor și anchetatorilor, alta – a procurorului, a treia – a avocaților etc., în cadrul acestora elevii urmând să expună informația culeasă din opera literară, să discute asupra ei (ce informație lipsește

din anchetă, din actul de învinuire, ce nu corespunde adevărului, ce mai poate fi adăugat, ce este nesemnificativ, ce întrebări vor fi adresate inculpatului etc.), să analizeze întrebările formulate de ei pentru a le adresa, în ședința de judecată, inculpatului, martorilor. Concepute din perspectiva performanței, lecțiile respective au ca finalitate formarea capacității elevilor de achiziționare, înțelegere, aplicare, interpretare, analiză și sinteză și de evaluare critică a cunoștințelor acumulate anterior și/sau în cadrul activității de

investigare/documentare/anchetare.

Evident, obiectivele fiecărei lecții vor fi formulate în funcție de problema abordată, determinată de aria de probleme invocate de opera literară.

Etapă a doua, procesul de judecată propriu-zis, va decurge conform următorului scenariu:

- judecătorul face apelul părților implicate: inculpat, apărare, acuzare, martori etc., după care anunță deschiderea procesului de judecată;
- procurorul citește concluziile de învinuire/de acuzare;

- judecătorul îi explică inculpatului drepturile și-l întreabă dacă recunoaște sau nu că este vinovat;
- inculpatul spune tot ce dorește/ce are de spus;
- consecutiv, judecătorul, procurorul, avocatul pun inculpatului întrebări (acestea sunt formulate și analizate încă la etapa de anchetare);
- fiecărui martor i se pun întrebări din partea judecătorului, procurorului, avocatului;
- procurorul pronunță discursul de încheiere (concluzia) referitor la dosarul de învinuire;
- avocatul pronunță concluzia sa cu privire la dosarul de învinuire;
- inculpatul rostește discursul său referitor la învinuire;
- judecătorul dă citire sentinței.

Remarcăm faptul că, la etapa respectivă, ca metodă de lucru, conform metodologiei pentru care am optat, este utilizat jocul pe roluri. Astfel, elevilor care la etapa de anchetare au pregătit informația necesară pentru desfășurarea jocului li se oferă oportunitatea de a se transfigura, de a „intra” în pielea personajelor operei literare, de a trăi stările acestora, de a sesiza complexitatea problemelor cu care se confruntă un personaj sau altul. Discursurile,

concluziile judecătorului, procurorului, avocatului, întrebările adresate de aceștia inculpatului, martorilor, elaborate la etapa de pregătire și care prind viață în acest context al jocului, pot fi completate, chiar modificate, dacă situațiile cer acest lucru. Trebuie însă menționat faptul că nu jocul în sine este prioritar, chiar dacă și el are anumite avantaje, ci formularea punctelor de vedere ale elevilor, susținute de argumente identificate în opera literară, interpretarea semnificațiilor acesteia.

La etapa de încheiere/de evaluare, sunt abordate mai multe aspecte ce țin de anchetare și de procesul de judecată propriu-zis:

- exprimarea de către elevi a opiniilor privind sentința pronunțată de judecător, care poate fi alta decât cea desprinsă din opera literară (sunt sau nu de acord, este argumentată sau nu, este prea dură sau prea ușoară, a fost așteptată sau neașteptată etc.);
- analiza sarcinilor rezolvate de către elevi în cadrul celor două etape de lucru pe marginea operei literare și exprimarea opiniilor asupra activității de cercetare și interpretare a operei din perspectiva acestor sarcini;
- exprimarea stărilor trăite pe parcursul lecției/lecțiilor;

- formularea unor puncte de vedere privind modul de abordare a operei literare;
- formularea concluziilor cu privire la mesajul operei literare, la cazul supus judecății, la personajele implicate;
- analiza modului în care a decurs lecția: avantaje, dezavantaje, plusuri, minusuri, satisfacții, insatisfacții etc.

Pornind de la supozițiile enunțate cu privire la obiectivele, etapele, procedura de desfășurare a lecțiilor-proces de judecată, în cadrul experimentului de formare am elaborat și am desfășurat, în clasele a V-a – a XII-a, o serie de astfel de lecții, având ca obiect de studiu și de interpretare opere epice și dramatice, diverse ca problematică și dimensiune: „Domnul Goe”, „Vizită”, „O scrisoare pierdută”, de I.L. Caragiale; „Lupul”/„Mița”, de M. Gh. Cibotaru; „Clopotnița”, de Ion Druță; „Răzvan și Vidra”, de B.P. Hașdeu; „Alexandru Lăpușeanul”, de C. Negruzzi; „Moara cu noroc”, de I. Slavici; „Harap Alb”, de I. Creangă; „Pădurea spânzuraților”, „Ion”, de L. Rebreanu; „Moromeții”, de M. Preda; „Enigma Otiliei”, de G. Călinescu; „Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război”, de C. Petrescu. Valorificarea și interpretarea acestora în cadrul unor lecții-proces de judecată este posibilă datorită situațiilor-

limită în care nimeresc personajele, modul în care acestea încearcă să rezolve problema cu care se confruntă, comportamentului și trăsăturilor de caracter de care dau dovadă, relațiilor cu alte personaje etc. **Concluzie**

Analiza implicării elevilor în pregătirea și desfășurarea procesului de judecată, modul în care au fost cercetate și interpretate operele literare de către aceștia, climatul psihologic și social al activităților ne-au permis să relevăm următoarele avantaje ale lecțiilor-proces de judecată: a) stimulează dorința elevilor de a cunoaște, aceștia angajându-se cu plăcere în munca independentă de documentare și de cercetare; b) le oferă elevilor posibilitatea de a se manifesta liber, ca interpreți ai operei literare; c) mențin interesul sporit față de lectură; d) contribuie la crearea unor relații de colaborare, de învățare reciprocă; e) valorifică întregul potențial de lectură și de experiență de viață al elevilor; f) dezvoltă gândirea critică și analitică a elevilor; g) antrenează elevii în propria instruire.

Dezavantaje ale acestui tip de lecții nu au fost atestate, exceptând doar, în unele cazuri, secvențe ale lecției, reacții emoționale ale elevilor foarte pronunțate/puternice (dezacord, supărare, bucurie), care, la prima vedere, ar putea da impresia de „gălăgie”.

### Bibliografie

1. DE LANDSHEERE, G. Definirea obiectivelor educației. București: EDP, 1979.
2. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP, 1998.
3. Limba și literatura română. Curriculum disciplinar, clasele a V-a – IX-a. Chișinău: MECC, 2020.
4. PÂSLARU, V. Introducere în teoria educației literar-artistice. București: Sigma, 2013.

**Formarea culturii comunicării la lecțiile  
de limbă și literatură română în baza  
valorificării competenței de comunicare  
orală**

**The formation of communication culture  
within the Romanian lessons on the basis  
of valorisation of the oral communication  
competence**

**Aliona Zgardan-Crudu,  
Catedra de Limbă și Literatură Română,  
Facultatea de Filologie și Istorie,  
UPS „Ion Creangă”, Chișinău**

**ORCID: 0000-0002-2969-4953**

**Aliona Coropceanu,  
profesoară de limba și literatura română,  
grad didactic superior,  
Liceul de Creativitate și Inventică  
„Prometeu-Prim”, Chișinău**

**ORCID: 0000-0003-4849-7098**

**CZU: 37.016:811.135.1+821.135.1**

**DOI: 10.46727/jshs.2021.v48.i2.p15-24**

**Rezumat**

Competența de comunicare orală este una dintre competențele esențiale pe care le formează școala, un rol aparte revenindu-i, în acest sens, profesorului de limbă și literatură română. Or, această competență se formează în mod special la lecțiile de limbă

și literatură română, prin valorificarea metodelor și tehnicilor de lucru interactive, prin implicarea profesională plenară a profesorului de limbă și literatură română și a elevilor în activitatea de predare-învățare. Această competență este probată de cunoașterea și utilizarea în procesul comunicării, de către elevi, a limbii literare, ținându-se cont de cultura comunicării. O metodă alternativă de predare-învățare, eficientă, îndrăgită de elevi, în contextul formării competenței de comunicare orală, este proiectul. Atuurile proiectului rezidă în faptul că elevii sunt puși în situația de a căuta, de a descoperi, de a comunica corect, constructiv, interesant, ceea ce contribuie la formarea competenței de comunicare orală.

**Cuvinte-cheie:** comunicare, competență de comunicare, competență de comunicare orală, cultura comunicării, proiect, lapbook.

**Abstract**

The oral communication competence is one of the most important competence developed by school, thus, the teacher of Romanian language and literature is responsible for. However, this competence is formed mainly within the Romanian lessons, by means of valorisation of interactive work methods and techniques, by

plenary professional engagement of both the teacher of Romanian and the pupils in the teaching and learning activity. This competence is proved by pupils' knowledge and application during the process of communication of the literary language, taking into account the culture of communication. In the context of formation of the oral communication competence, the project (PBL), popular with pupils, is an efficient alternative teaching and learning method. The advantages of the PBL lie in the fact that students find themselves in the situation to seek, to discover, to communicate correctly, meaningfully and interestingly so all that contribute to the formation of the oral communication competence.

**Keywords:** communication, the competence of communication, the oral communication competence, the culture of communication, the project (PBL), lapbook.

Orice structură culturală, orice act individual care ține de comportamentul social implică, în mod explicit sau implicit, *comunicarea*, care este un proces de transmitere a informațiilor între indivizi sau grupuri sociale. Nu se poate vorbi despre comunicare în afara competenței de comunicare. Atestăm, în felul acesta, legătura cauză-efect, materializată într-o

formă complexă: atât competența de comunicare, cât și comunicarea pot fi, pe rând, și cauză, și efect.

În virtutea importanței comunicării în societate, dezvoltarea capacității de exprimare orală și scrisă la elevi constituie un scop central al învățării și implică promovarea competenței și a tehnicii de a se exprima oral și de a asculta; promovarea unei atitudini active în cursul receptării mesajelor, astfel încât elevul să se poată afirma ca producător de sens; dorința de a învăța în permanență să comunice cu alții, cu grupul [2, p. 14]. Într-o astfel de abordare, competența de comunicare cumulează întregul ansamblu de abilități personale: a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să devii.

Cercetătoarea M. Hadârcă susține că competența de comunicare reprezintă o categorie de competențe esențiale într-o lume globală, în absența căroră nu se poate construi nici cunoașterea/învățarea, nici relaționarea; este un element-cheie pentru reușita persoanei în situații de viață, în familie, în timpul liber etc. și pentru dezvoltarea altor competențe-cheie [3, p. 14]. În acest context, menționăm că pentru ca procesul comunicării, susținut de competența de comunicare, să fie eficient, marcat de comprehensiune, însoțit de



feedback, colaborare, persuasiune, este important să ținem cont de cultura comunicării: comunicarea trebuie să se realizeze în limba literară, să fie corectă, în limitele bunului-simț, adecvată la situația de comunicare.

Pentru a forma competența de comunicare orală la elevi, în scopul realizării comunicării culte, trebuie să folosim o gamă bogată de metode și tehnici, tradiționale și moderne, îmbinate și corelate sub forma unor strategii variate. În funcție de conținut și de tipologia lecției, metodele și tehnicile de învățare se îmbină sub diferite forme și se bazează pe mijloace și materiale didactice adecvate, în anumite secvențe ale lecției, pe măsura structurării ei logice. Doar îmbinarea armonioasă a metodelor și tehnicilor de învățare dezvoltă la elevi însușirile proprii gândirii: mobilitatea, flexibilitatea, capacitatea de analiză și sinteză, originalitatea gândirii, spiritul de observație, imaginația, capacitatea de transfer și aplicarea cunoștințelor la alte obiecte, ceea ce contribuie la formarea de competențe școlare în general și a competenței de comunicare în special.

Este cunoscut faptul că metodele și tehnicile interactive se referă la elev ca la un participant activ la procesul educațional, iar

la profesor, ca la un partener al elevului în procesul de învățare, incluzând mai multe concepte: interacțiune, inovație și educație interactivă. Având în vedere că interacțiunea este foarte importantă pentru formarea competenței de comunicare, menționăm că aceasta prevede acțiuni reciproce între participanții la învățare, iar inovația semnifică reînnoire, introducerea noutății în practică [6, p. 90]. Totodată, interactivitatea procesului educațional presupune învățarea prin comunicare, prin colaborare, produce o confruntare de idei, opinii și argumente, creează situații de învățare centrate pe disponibilitatea și dorința de cooperare ale elevilor, pe implicarea lor directă și activă, pe influența reciprocă din interiorul microgrupurilor și interacțiunea socială a membrilor unui grup. Metodele și tehnicile interactive mobilizează energia elevilor în scopul realizării unor sarcini, fiind exersate, așa cum am mai menționat, capacitățile de raționare, înțelegere, imaginație, analiză, sinteză, memorie, creativitate. O lecție activă se sprijină pe metode și procedee active, fructificând nevoia spontană de activitate a elevului, pe care îl eliberează de la constrângeri și îl asociază propriei sale formări [4, p. 102].

Aplicarea metodelor și tehnicilor interactive presupune însă și respectarea

unor reguli: respect reciproc; atitudine pozitivă; manifestarea toleranței, sincerității, discreției și confidențialității; ascultarea până la capăt a celui care vorbește; abținerea de la a monopoliza discuția; punctualitate; interzicerea ironiilor și jignirilor; analiza faptelor și nu a persoanelor; dreptul de a nu participa etc. Eficiența unei metode sau tehnici depinde de modul în care ea este valorificată în contextul didactic, de măsura în care antrenează implicarea elevilor, de cantitatea de efort intelectual solicitat și de influența pe care o are asupra rezultatelor școlare. Astfel, metodele și tehnicile utilizate devin, în cadrul unei activități didactice de învățare autentică, moduri acționale și procedurale care stimulează capacitatea de explorare și descoperire, analiză și sinteză, raționare și evaluare. Menționăm că sunt îndrăgite de elevi și dau roade în special tehnicile *predarea-învățarea reciprocă*, *mozaicul*, *cascada*, *piramida*, *brainstormingul*, *pălăriile gânditoare*, *ciorchinele*, *proiectul*, *portofoliul*, *harta mentală* ș.a.

În continuare, ne vom referi la proiect în calitate de resursă educațională eficientă pentru formarea competenței de comunicare orală, pentru promovarea limbii române literare, cu prezentarea câtorva

proiecte pe care le-am realizat la lecțiile de limbă și literatură română.

Se știe că proiectul este o tehnică didactică complexă și eficientă pentru formarea competențelor specifice disciplinei limba și literatura română. Din prelucrarea celor circa o sută de studii, realizată de Cătălina Ulrich, rezultă următoarea listă a rezultatelor așteptate ale învățării prin proiecte [7, p. 137]: muncă în echipă, colaborare; rezolvare de probleme; motivație; comunicare orală; comunicare scrisă; cunoașterea subiectului; culegere de date; competențe profesionale; înțelegerea aplicării cunoștințelor în practică; interpretarea datelor; creativitate; gândire critică; management de proiect; competențe sociale; stimă de sine; managementul timpului. Or, observăm că proiectul întrunește majoritatea atuurilor metodelor și tehnicilor moderne de lucru, pe care le-am consemnat supra. Studiarea în baza proiectului este eficientă, atractivă pentru elevi, motivându-i să devină autorii propriei învățări. Cu ajutorul proiectului, putem stimula și menține interesul elevilor pentru lectură, putem să-i motivăm să pătrundă în lumea fascinantă a cărților, ceea ce constituie un lucru deosebit de important pentru formarea competenței de comunicare,

întrucât, „lectura nu e o materie școlară, ea e materia existenței” [5, p. 109].

Un exemplu de *proiect de grup* este *lapbookul* – o metodă interactivă care generează interesul și creativitatea elevilor. Este instructiv, distractiv și educațional. Este creat de către elevi din hârtie tare, piese mici îndoite, iar în interiorul lui putem găsi scheme, fișe-acordeon, fișe pliate, plicuri decorative, hărți, diagrame, ilustrații și oferă un spațiu interactiv pentru jocuri, desene, ghicitori, întrebări, răspunsuri, curiozități – studiate, adunate, lipite și afișate creativ. Elevii învață să caute, să cerceteze, să selecteze, să structureze schematic informația, să aranjeze, să grupeze, să creeze, fiind provocați de ceva nou și interesant. Cel mai important este că fac aceste lucruri cu plăcere, dorind să realizeze o creație originală. Elevii au libertatea de a-și alege singuri modalitatea de prezentare a informațiilor și își pot manifesta creativitatea în diverse moduri. Prin realizarea *lapbookului*, se dezvoltă responsabilitatea elevilor pentru propria învățare, interesul pentru cunoaștere și gândirea creativă, fiind o modalitate simplă și captivantă de a studia lucruri noi. În continuare, prezentăm un exemplu de aplicare-realizate a acestei metode. Evident, realizat la lecția de limbă și literatură

română, acesta țintește formarea competenței de comunicare orală, a culturii comunicării.

Am aplicat metoda în clasa a VI-a. La începutul unității în care am studiat povestea „Fata babei și fata moșneagului” de Ion Creangă, le-am propus elevilor texte suplimentare pentru lectură și abordare – câte o poveste crengiană. Un proiect deosebit a fost realizat de către elevii care au studiat „Povestea lui Harap-Alb”: aceștia au prezentat traseul lui Harap-Alb printr-o hartă; rezumatul poveștii; personajul principal, cu ajutoarele lui: cele cinci creaturi ciudate, Spânul, Sfânta Duminică, albinele și furnicile; arhaisme și regionalisme din poveste. Au identificat proverbe și le-au fixat în *lapbook*: „Lac de-ar fi, că broaște sunt destule”, „Fiecare pentru sine, croitor de pâine”, „Apără-mă de găini, că de câini nu mă tem”, „La plăcinte înainte, la război, înapoi”. În procesul prezentării *lapbookului*, elevii au vorbit despre locul proverbelor în contextul poveștii și le-au raportat la text: cine le rostește, cui sunt adresate, cu ce scop sunt spuse; au prezentat opinii personale. Concluzia la care au ajuns elevii este că proverbele îi conferă sulețe și naturalețe dialogului din text. Elevii au vorbit despre semnificația numelui *Harap-Alb*, despre

lecția de viață oferită de lectura poveștii. Prin atitudinea față de personajul literar, elevul și-au format propriile concepții, convingeri, iar solidaritatea pe care o manifestă față de personajul principal (*Dacă aș nimeri în situația lui Harap-Alb, aș fi la fel de bun și curajos*) contribuie la formarea competențelor interpersonale, civice, morale. În același timp, la fiecare etapă de realizare și prezentare a proiectului, am avut grijă ca elevii să comunice cât mai des, să acorde o atenție sporită corectitudinii exprimării orale, să îi corecteze pe colegi, atunci când aceștia comiteau greșeli de exprimare, să-și corecteze greșelile asupra cărora au fost atenționați, să se simtă destinși, confortabil în procesul comunicării (în scopul eliminării blocajelor în comunicare).

Un proiect foarte interesant a fost realizat de către elevii care au prezentat povestea „Dănilă Prepeleac”. Lapbookul lor a cuprins următoarele rubrici: „Haznaua cu proverbe din poveste”, o aplicație originală „Drumul lui Dănilă Prepeleac”, „Rezumatul poveștii”. Rubrica „Știați că...” este formată din: când și unde a fost publicată povestea pentru prima dată, în ce limbi a fost tradusă povestea, ce înseamnă *prepeleac*, de ce „Dănilă Prepeleac”?

Acest lapbook conține și un original „Îndemn la lectură”, întrebarea „Ce aș face eu în locul lui Dănilă?”. Pentru a exemplifica aceste afirmații, prezentăm în continuare unele gânduri ale elevilor, generate de lecția de viață oferită de lectura textului: „Când întâlnim o greutate, nu trebuie să cedăm și să alegem calea cea mai ușoară. Trebuie să ne străduim, să depunem efort și așa vom obține cheia spre succes.” Elevii au alcătuit și un mesaj pentru Dănilă Prepeleac: „Dragă Dănilă, ești foarte haios, dar eu vreau să te schimb. Nu te baza mereu pe noroc, el nu va fi mereu cu tine. Pentru început, ar trebui să muncești mai mult. Când dai de greu, nu ceda; dimpotrivă, fă totul, ca să reușești. De data aceasta, norocul a fost de partea ta; crezi că și data viitoare va fi la fel?”.

În aceeași cheie, au fost prezentate și alte povești: „Ivan Turbincă”, „Povestea lui Stan Pățitul” și „Povestea porcului”. Elevii au vorbit despre personaje – tipuri, cine sunt, pe cine îi reprezintă, relațiile dintre ele; atmosfera din povești; situații interesante/imprevizibile; probleme abordate; lecții de viață; îndemnul la lectură etc. Toate produsele finale au fost frumoase și inspirate și ilustrate. La sfârșitul fiecărei prezentări, elevii au organizat un mic concurs sau un careu de cuvinte, un joc prin

care au vrut să se asigure că toți colegii au fost atenți la prezentările lor.

Astfel, elevii au fost puși în situația de a căuta, de a descoperi, de a comunica corect, interesant. Cu ajutorul proiectului, este stimulat spiritul de explorare și se formează stilul activ de lucru. Se pune accent pe sfera relațiilor, nu doar pe rezultat; elevii împărtășesc idei, discută și argumentează. Prin realizarea unui astfel de proiect, apropiem, într-o manieră ludică, cititorul din clasa a VI-a de carte.

Un alt proiect de grup, realizat cu elevii clasei a IX-a, a fost „Ambasadorii Limbii Române”. Scopul acestui proiect a constat în formarea competenței specifice 5. „Utilizarea limbii ca sistem și a normelor lingvistice (ortografice, ortoepice, lexicale, fonetice, semantice, gramaticale) în realizarea actelor comunicative, demonstrând corectitudine și autocontrol”, cu realizarea obiectivului de a stabili strategiile didactice de motivare pentru respectarea normei limbii literare în orice text.

Elevii interesați de corectitudinea textului scris pe diferite panouri, afișe etc. în spațiul public au fost organizați în cinci grupuri (conform sectoarelor din municipiul Chișinău), după care li s-a propus următorul algoritm de lucru: identificarea greșelilor,

fotografierea secvențelor care conțin greșeli, consultarea dicționarelor, corectarea textelor. Elevii au fost atât de captivați de ideea acestui proiect, încât, însuflețiți de gândul că pot schimba ceva în societate, în raport cu vorbirea corectă a limbii, deci că promovează limba română literară, cultura comunicării, au luat aparatul de fotografiat și au plecat cu mare entuziasm la *vânătoarea* de greșeli gramaticale de pe panourile publicitare din fiecare sector al capitalei. Este important să menționăm că ceea ce-i deosebește pe acești elevi de ceilalți oameni este faptul că nu se uită la panourile publicitare indiferent sau din obișnuință, ci încearcă să observe erorile. După ce le găsesc, sunt motivați să le explice și să le corecteze. Produsul final a constat în realizarea posterelor: „Ambasadorii Limbii Române în sectorul Râșcani”; „Ambasadorii Limbii Române în sectorul Centru”; „Ambasadorii Limbii Române în sectorul Botanica”; „Ambasadorii Limbii Române în sectorul Buiucani”; „Ambasadorii Limbii Române în sectorul Ciocana”.

Elevii au prezentat proiectele, următoarea etapă fiind afișarea lor în holul liceului. Îndemnul *Ambasadorilor Limbii Române* a fost să fim atenți la modul de exprimare în limba română. Prin acest

proiect, elevii și-au format deprinderea de a se documenta din surse credibile, în scopul cunoașterii sensului corect al cuvântului sau al expresiei, cultivându-și responsabilitatea pentru elaborarea oricărui text scris și oral, pentru cultura comunicării.

Concluzia elevilor este că „Panourile publicitare din sectoarele capitalei nu trebuie să creeze impresia că suntem agramați. Ele trebuie să demonstreze că publicitatea diferitor companii poate fi atât atractivă, cât și scrisă corect. Calitatea presupune o atenție deosebită la detalii. Scrierea corectă în limba română trebuie să devină o prioritate pentru fiecare dintre noi”, întrucât „avem o limbă frumoasă, o limbă care, scrisă corect, este ca versurile unui cântec, o limbă care, vorbită corect, este ca o melodie ce încântă auzul. Să o respectăm prin atitudinea noastră de responsabilitate față de orice cuvânt scris și rostit.” La final, elevii au venit cu un îndemn pentru colegi: „Este important să promovăm scrierea corectă în limba română, de aceea vă îndemnăm să vă alăturați acestei inițiative și vă propunem, atunci când observați o greșeală, oriunde, să o fotografiați și să o plasați pe o rețea de socializare. Comentați imaginea, surprinzând greșeala, și veți promova astfel limba română. Dacă vom fi

mai puțin indiferenți, ne vom bucura de mai multe schimbări în bine.”

În continuare, *Ambasadorii Limbii Române* au repartizat tuturor colegilor din liceu două pliante cu genericul „Să vorbim corect limba română!”. Primul pliant se referă la „Top 12 greșeli de exprimare în limba română”, pe care le-am identificat în comunicarea cotidiană în mediul școlar:

1. „Clasa a *doisprezece*” sau „clasa a *douăsprezece*”?
2. „Ora *doisprezece*” sau „ora *douăsprezece*”?
3. „*Eseuri*” sau „*esee*”?
4. „Mamă, nu-ți *face* griji!” sau „Mamă, nu-ți *fă* griji!”?
5. „El *copie*.” sau „El *copiază*.”?
6. „Este bine să fii *încrezut* în forțele proprii.” sau „Este bine să fii *încrezător* în forțele proprii”?
7. „*Foarte corect*” sau „*corect*”?
8. „Greșeli *care* le facem” sau „greșeli *pe care le comitem*”?
9. „Din *careva* motive” sau „din *anumite* motive”?
10. „*Emoții pozitive, cât și negative*” sau „*atât emoții pozitive, cât și negative*”?
11. „Tu *beai, vrei, iai*.” sau „Tu *bei, vrei, iei*.”?
12. „*Rețetă*” sau „*recetă*”?

Evident că fiecare greșeală a fost însoțită de explicațiile de rigoare, conform surselor de documentare în uz la ora actuală.

Al doilea pliant conține 14 secvențe/expresii utilizate greșit în comunicarea zilnică și variantele lor corecte. Astfel, sperăm să fie evitate următoarele greșeli: *Merg* examenele, *a merge* la risc, *îți merge* culoarea verde, *sală festivă*, *sală sportivă*, *a primi* un răspuns corect, *a primi* plăcere, *nu mi s-a primit* (ceva), *primesc* medicamente/injecții, *a cadona* o carte, *nu dovedim să scrim* ș.a.

Cele două pliante mai conțin și îndemnul „Accentuează corect următoarele cuvinte”: *epocă*, *diplomă*, *pictoriță*, *chelneriță*, *călugăriță*, *juriul*, *industrie*, *intrigă*, *miros*, *taxi*, *standard*, *administrator*; *aduceți*, *spuneți*, *scrieți*, *puneți*, *țineți*, *faceți*, *suntem*, *trimiteți*, *determină*, *domină* ș.a.

Sperăm că rezultatele proiectului „Ambasadorii Limbii Române în școală”, materializate prin aceste produse, vor contribui la promovarea culturii comunicării în mediul educațional și la îmbunătățirea calității limbii române vorbite, prin formarea competenței de comunicare orală.

Îndemnul *Ambasadorilor Limbii Române* este să respectăm limba română prin atitudinea responsabilă față de orice cuvânt scris și rostit. Astfel, acest proiect a

contribuit la formarea vorbitorului cult de limba română, la îmbogățirea culturii și la creșterea responsabilității civice a elevilor.

În concluzie, menționăm că profesorul de limbă și literatură română trebuie să contribuie, la lecție, zilnic, prin pregătirea sa profesională, dragostea față de neam, spiritul său civic, la formarea competenței de comunicare orală, la promovarea culturii comunicării, care este un indiciu al culturii persoanei. Acest lucru se realizează prin selectarea și armonizarea celor mai eficiente metode și tehnici de lucru, un loc important în cadrul cărora îi revine proiectului.

### Bibliografie

1. Cartaleanu, T. Scrierea creativă. Chișinău: Tipografia Garamont-Studio, 2016.
2. Cerghit, I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. Iași: Polirom, 2008.
3. Hadârcă, M. Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2005.

4. Oprea, C.-L. Strategii didactice interactive. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009.
5. Papadima, L. (coordonator). Care-i faza cu cititul?. București: Editura Arthur, 2010.
6. Păcurari O. et al. Strategii didactice inovative. Suport de curs. București: Sigma, 2003.
7. Ulrich, C. Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori. Iași: Polirom, 2016.



**Dezvoltarea gândirii laterale a elevilor – o  
necesitate a învățământului actual  
Development of students 'side thinking –  
the need for current education**

**Carmen Stanciu, profesor de limba și  
literatura română, gradul I, Școala  
Gimnazială Sascut, județul Bacău,  
România**

**ORCID: 0000-0002-0601-4150**

**CZU: 37.037:821.135.1**

**DOI: 10.46727/jshs.2021.v48.i2.p25-31**

**Rezumat**

În articol este analizat conceptul de „gândire laterală”, ce reprezintă o necesitate, în învățământul actual, atât pentru a le dezvolta elevilor capacitatea de a gândi liber, încurajându-i să găsească soluții variate și de moment în rezolvarea situațiilor-problemă, de a avea idei inovatoare, cât și în formarea lor ca oameni care vor reuși să se integreze mai ușor într-o societate aflată mereu în schimbare.

**Cuvinte-cheie:** gândire laterală, soluții diverse, dezvoltare, încredere, tehnici, metode, învățământ, elevi.

**Abstract**

The article examines the concept of lateral thinking, which is a necessity in current education, both to develop students' ability to think freely, encouraging them to find varied and momentary solutions in solving problem situations, to have innovative ideas, and in training them as people who will be able to integrate more easily into a society that is always changing.

**Keywords:** lateral thinking, various solutions, development, trust, techniques, methods, education, students.

**Introducere**

Idealul ținut de gândirea laterală este simplificarea sofisticării extreme, simplitatea unei idei care este foarte eficientă în acțiune și totuși se află într-o formă elementară. Este simplitatea bogăției, nu a sărăciei. Este simplitatea completitudinii, nu a lipsei de fond [2, p. 127].

Gândirea laterală se află în coroborare cu „intuiția, creativitatea și dispoziția, vizează generarea de noi idei, deci mintea este un factor-cheie”, după cum sesizează Edward de Bono în cartea „Gândirea laterală”.

În învățământul actual este stringent acest tip de gândire, pentru a le dezvolta copiilor modul de a gândi, putând vedea o situație în mai multe variante, să ajungă la

rezolvarea unor sarcini găsind soluții eficiente pe moment.

Încă de la o vârstă fragedă, copiii sunt învățați să privească lumea prin ochii părinților, fiind obligați să se conformeze modelelor sociale, astfel negându-și sufletul și originalitatea propriului destin. Vor ajunge, în cele din urmă, să fie conduși de imboldurile: „a face” și „a avea”, în detrimentul celor de „a crea” sau „a fi”. Deci, ar trebui să diminuăm robotizarea, din teama de a nu greși, să încurajăm logica, dezvoltarea capacităților mentale, imaginația, desigur, împreună cu intuiția, ținând cont însă că trebuie să existe un echilibru între acestea.

Intuiția se evidențiază prin patru forme: presimțirea, clar-audiția, clar-vederea și cunoașterea, fiind un dar cu care ne naștem și care ne susține, ne ghidează în luarea unei decizii.

### 1. Gândirea laterală versus gândirea verticală

Gândirea laterală vizează spargerea barierelor conceptuale ale ideilor vechi, ea schimbă clișeele, generând altele, noi. De altfel, principiul central al gândirii laterale constă în faptul că orice mod de a privi o situație este doar unul din nenumăratele moduri posibile. Dacă am ajunge să observăm lucrurile în acest fel, cu siguranță,

am pune în mișcare mai multe în sistemul educațional, și nu numai.

În lucrarea lui Vasile Flueraș „Gândirea laterală și scrisul creativ”, se abordează ideea de predare a gândirii ca materie de studiu, pornind și de la faptul că „gândirea reprezintă procesul psihic uman fundamental, de calitate ei depinzând calitatea viitorului nostru” [3, p. 66]. În această ordine de idei, menționăm și câteva întrebări-cheie, formulate din perspectivă didactică de către De Bono, părintele conceptului de „gândire laterală”: „Pot profesorii aborda la lecțiile lor acest subiect, și anume, predarea gândirii?”, „Pot elevii, de vârstă și pregătire diferite, să învețe deprinderea de gândire laterală?”, „Cum privesc elevii acest subiect?”, „Deprinderile de gândire laterală formate în cadrul lecțiilor sunt viabile în viața de toate zilele?” [Ibidem]. Ca răspuns la aceste întrebări, De Bono sugerează ca *operacy* (gândirea laterală) să fie introdusă în curriculum ca disciplină aparte, alături de științe, literatură și matematică, întrucât o gândire bună, constructivă este necesară în rezolvarea problemelor, în luarea deciziilor, contribuie la obținerea performanțelor.

Pentru a evidenția calitățile gândirii laterale atât la nivelul elevilor din învățământul actual, cât și în viața de zi cu

zi, în cercetările din domeniu, se insistă pe următoarele diferențe dintre gândirea laterală și cea verticală:

- în raport cu gândirea verticală, care este selectivă, gândirea laterală este generativă, respectiv, în momentul în care gândim vertical, alegem o cale promițătoare de rezolvare, iar când gândim lateral, generăm cât mai multe abordări;

- gândirea laterală înaintază cu scopul de a genera o direcție, iar gândirea verticală înaintază doar în cazul în care cunoaște calea prin care să facă acest lucru;

- dacă gândim vertical, avem grijă să urmăm pașii gradual, oferindu-ne astfel validitatea parcursului, creșterea în demersul vizat, iar dacă gândim lateral, ne gândim la rezultat, omițând unii pași, după care îi completăm. Ca o continuare a acestei idei, în gândirea verticală se urmărește ca fiecare pas să fie corect, iar în gândirea laterală nu se ține cont de corectitudinea pașilor, având în vedere că miza e alta. În acest sens, Einstein este cel mai bun exemplu, deoarece nu a făcut niciun experiment, nu a strâns nicio informație nouă înainte de a crea teoria relativității, necontribuind cu nimic altceva decât cu un nou mod de a privi informația. Mai mult decât atât, experimentele care au confirmat teoria s-au făcut ulterior;

- în gândirea verticală, sunt utilizate negații, iar în gândirea laterală – doar pozitivism, pentru a nu atrage rezultate negative, pe principiul „Trebuie să pot!”;

- când gândim vertical, eliminăm ceea ce considerăm că nu ne poate ajuta, concentrându-ne pe ceea ce avem de făcut, iar când gândim lateral, îmbrățișăm orice intervenție inopinată;

- desigur, gândirea laterală este provocatoare, căile ei nu se bazează pe siguranță, ci, mai degrabă, pe probabilitate, iar gândirea verticală este analitică, clasificările ei fiind fixe, iar căile – cele mai plauzibile.

După cum am precizat mai sus, gândirea laterală are legătură cu intuiția, care există în fiecare persoană și care reprezintă percepția instantanee a adevărului, o cunoaștere interioară, ce depinde de nivelul de evoluție atins de ființă. Conform celor menționate de Edward de Bono, egiptenii numeau intuiția inteligența inimii, aceasta fiind pentru spirit ceea ce reprezintă instinctul pentru corp sau inteligența pentru mental. Intuiția reiese din îmbinarea sensibilității sufletului cu luciditatea spiritului. O persoană intuitivă percepe înțelesurile evenimentelor, integrându-se ușor în societate.

Cunoașterea este certitudinea interioară a realității unui lucru, fără a necesita verificarea sau studierea cu sprijinul mijloacelor fizice. Multe persoane își imaginează intuiția drept o forță pe care o pot deține printr-un fel de experiență mistică, deși reprezintă instrumentul practic pe care-l avem la îndemână și care ne sprijină în remedierea unor situații-problemă.

S-a dovedit științific că unii oameni sunt mai intuitivi decât alții, respectiv, că femeile sunt mai intuitive decât bărbații. Poate că acest punct de vedere l-a adoptat și Mihail Sadoveanu în romanul „Baltagul”, având în vedere că Vitoria Lipan a intuit clar tot ceea ce s-a întâmplat cu soțul ei, Nechifor: cum a fost ucis, unde, de către cine și pentru ce. Deci, chiar dacă nu este validat în sistemul nostru educațional rolul intuiției, al capacităților holistice, creatoare, din emisfera cerebrală dreaptă, și acesta se focalizează pe dezvoltarea capacităților raționale, din emisfera cerebrală stângă, trebuie menționat faptul că rațiunea, în colaborare cu intuiția, determină obținerea unor rezultate trainice și clare.

## **2. Repere metodologice ale formării deprinderilor de gândire laterală**

Printre metodele activ-participative ce pot fi aplicate la clasă și care dezvoltă

gândirea laterală a copiilor sunt: explozia stelară, brainstormingul, minicazurile, mozaicul, pălăriile gânditoare etc., „învățământul de tip interactiv ducând nu numai la formarea gândirii independente și creatoare, a unui stil de abordare a problemelor, ci și la educarea unor trăsături de personalitate, cum ar fi sporirea atenției, interesului, imaginației” [5, p. 1].

Tehnica analogiei poate fi utilizată cu succes în interpretarea operei literare. Puși în situația de a compara prin asemănare două sau mai multe situații atestate în textul lecturat, elevii își pot construi propria linie argumentativă. Totodată, profesorul le poate cere ca ei înșiși să identifice în textul-suport o situație-problemă pe care, ulterior, s-o compare cu una reală, să-i găsească o posibilă rezolvare, fiind ghidați de întrebarea: „Ce ai face în această situație?”.

Astfel, plecând de la situația-problemă din fabula „Căinele și cățelul”, de Grigore Alexandrescu, ce vizează modul în care s-a comportat „dulăul de curte” Samson cu Samurache (dulăul se consideră egal doar cu cei mai mari, jignindu-l pe cățelul credul), i se poate solicita elevului să precizeze dacă a fost martorul unor situații în care cineva mai puternic l-a jignit pe unul mai slab, dacă cineva dorește prietenie cu cei de rang superior, neglijându-i pe cei „de jos” etc.

Găsirea unor soluții originale privind modul de rezolvare a problemei enunțate în fabula lui Gr. Alexandrescu rămâne o prerogativă a lecției respective.

Atât Edward de Bono, cât și profesorul Josette Leone Ganado consideră că activitatea în grup „ajută la formarea abilităților sociale și de comunicare, a unui simț al cooperării, mai degrabă, decât unul al competiției” [Apud 3, p.69]. Această formă de organizare a activității elevilor îi ajută să învețe unul de la altul, să-și înfrângă timiditatea. O metodă eficientă în acest sens este „Mozaicul”. Astfel, în procesul studierii/interpretării poeziei „Lacul”, de Mihai Eminescu, elevii pot fi împărțiți în grupuri a câte patru-cinci. Fiecare grup de experți are sarcina de a studia un anumit aspect din text, de a-l discuta, de a-l înțelege cât mai bine, pentru ca, ulterior, să-l explice colegilor și să stabilească strategia de predare. Astfel, primul grup poate avea ca sarcină identificarea elementelor de decor, grupul al doilea, identificarea figurile de stil prin care este creat decorul/peisajul, grupul al treilea, să se pronunțe asupra idilei imaginate de eul liric, grupul al patrulea, să explice stările eului liric. Evident, pentru rezolvarea acestor probleme, profesorul va formula câteva întrebări-sarcini ce vor solicita gândirea laterală a elevilor.

Propunem câteva dintre acestea: „Imaginați un alt decor al întâlnirii dintre cei doi, mai puțin strălucitor, mai palid”. „În ce măsură povestea de dragoste visată de eul liric ar fi fost posibilă în acest decor?”, „Schimbați anumite detalii, care să aibă un impact pozitiv/negativ asupra stărilor trăite de eul liric”, „Schimbați sfârșitul idilei în felul în care doriți voi”, „Propuneți cel puțin patru variante posibile”.

Edward de Bono, în cartea „Six Thinking Hats”, menționează că metoda pălăriilor gânditoare stimulează creativitatea participanților. Această metodă se bazează pe interpretarea de roluri în funcție de pălăria aleasă. Or, fiecare pălărie, în funcție de culoarea ei, impune o anumită opinie, fapt ce contribuie la abordarea operei literare din șase puncte de vedere diferite. Solicitați să interpreteze, din perspectiva acestei metode, poemul „Pașa Hassan”, de George Coșbuc, elevii vor avea de răspuns la diverse întrebări, în funcție de culoarea pălăriei corespunzătoare echipei: pălăria roșie – psihologul („Ce v-a impresionat?”, „Ce sentimente v-au transmis anumite personaje?”), pălăria galbenă – creatorul optimist („Cum ați fi reacționat, dacă ați fi fost în locul lui Pașa Hassan?”, „Cum ar fi trebuit să reacționeze oastea păgână la atacul lui Mihai Viteazul?”), pălăria albă –

povestitorul („Rezumați, în cinci-șase rânduri, poemul „Pașa Hassan”, de George Coșbuc”), pălăria verde – gânditorul („Schimbați acțiunea baladei culte astfel încât totul să fie armonios”), pălăria neagră – criticul pesimist („Cum ați fi reacționat, dacă ați fi fost în locul lui Pașa Hassan și oastea v-ar fi abandonat?”), pălăria albastră – moderatorul („De ce credeți că au fost prezentate atât de expresiv cele două personaje?”), „Dacă ar fi să punem în scenă această operă, ați schimba ceva? Ce anume? Argumentați!”).

După cum am mai precizat, gândirea laterală este o atitudine și o deprindere a minții; prin urmare, ea poate fi antrenată. Cel mai la îndemână mijloc este interpretarea în mai multe feluri a unei situații atestate în opera literară. De exemplu, textul epic „Fahrenheit 451”, de Ray Bradbury, al cărui protagonist este Montag, ar putea avea mai multe intervenții în direcționarea firului narativ. Într-un caz, li se poate solicita elevilor să relateze povestea schimbând anumite circumstanțe în care acționează personajul, să introducă episoade/întâmplări, personaje noi etc. De asemenea, elevii ar putea să le atribuie personajelor (de exemplu, soției lui Montag) noi trăsături de caracter: docilă, iubitoare, încrezătoare în soțul său etc. Ulterior, elevii

vor încerca să formuleze răspunsuri la întrebările: „Cum s-ar fi desfășurat acțiunea, dacă soția nu ar fi luat decizia de a-și trăda soțul?”, „Cum s-ar fi comportat în continuare Montag, dacă nu era obligat de soție să plece?”, „În ce măsură circumstanțele modificate contribuie la schimbarea de atitudini, de comportament?” etc. O tehnică de lucru asupra operei literare constă în răsturnarea unei situații atestate în narațiune. „Cum se vor desfășura lucrurile, dacă dna Popescu („Vizită”, de I. L. Caragiale) l-ar pedepsi pe Ionel imediat ce află că acesta o tachinează pe femeia de serviciu?”, „Imaginați-vă că Apostol Bologa („Pădurea spânzuraților”, de L. Rebreanu) nu evadează, fiind nevoit să lupte împotriva românilor. Cum s-ar fi comportat, având în vedere eroismul de care permanent a dat dovadă în timpul luptelor?”, „Creați situații noi, pornind de la faptul că Alexandru Lăpușneanul („Alexandru Lăpușneanul”, de C. Negruzzi) nu-i ucide pe cei 47 de boieri, ci îi face complici” etc. – iată câteva întrebări ce gândirea laterală a elevilor și contribuie la dezvoltarea gândirii laterale a elevilor, care le ajută să pătrundă în logica și în esența întâmplărilor, personajelor operei literare.

### Concluzie

Necesitate în învățământul actual, gândirea laterală se bazează pe probabilitate, fapt ce stimulează elevul să cunoască, să găsească soluții la probleme. Rolul profesorului este de a-l ajuta, prin sarcinile formulate, prin tehnicile de lucru aplicate, să-și depășească blocajele de orice natură (emoționale, cognitive etc.), să-și dea frâu imaginației, să creeze noi situații, circumstanțe.

### Bibliografie

1. CORNEA, Paul. Introducere în teoria lecturii. Iași: Polirom, 1998.
2. DE BONO, Edward. Gândirea laterală, Cluj-Napoca: Curtea Veche, 2019.
3. FLUERAȘ, Vasile. Gândirea laterală și scrisul creativ. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2008.
4. Programa școlară aprobată prin Ordinul Ministrului Educației Naționale cu nr. 3393/28.02.2017.
5. ȘCHIOPU, Constantin. Interpretarea textului literar prin tehnica generării de alternative. În: Limba română, 2013, nr 1-4, pp. 86-93.

**Condiții pedagogice ale dezvoltării  
echilibrului emoțional la elevii claselor  
primare**

**Pedagogical Conditions for the  
Development of Emotional Balance  
in Primary School Students**

**Ionica-Luminița Stoenică,**  
**profesoară, Școala Gimnazială nr.**  
**279, București,**  
**doctorandă, UPS „Ion Creangă”,**  
**Chișinău**

**ORCID: 0000-0003-3474-5716**

**CZU: 373.3.032:159.942**

**DOI: 10.46727/jshs.2021.v48.i2.p32-37**

**Rezumat**

Conceptul de „condiții pedagogice”, în contextul dezvoltării la elevii claselor primare a echilibrului emoțional, definește ansamblul factorilor afectivi, motivaționali, volitiv-caracteriali și cognitivi care susțin echilibrul emoțional al elevilor, constituind un triunghi formativ construit la nivelul interdependenței necesare între: b) *eficiența personală afectivă* stabilizată la nivel de sentiment superior față de învățare; c) *stima de sine* dobândită în context *formal*, *nonformal* și *informal*. Toate acestea au ca produs calitativ superior formarea-dezvoltarea *inteligenței emoționale* a

*elevilor*, aflată în strânsă legătură funcțională și structurală cu nivelul de cultură emoțională al profesorului în general și al profesorului de la învățământul primar, în mod special.

**Cuvinte-cheie:** echilibru emoțional, factori psihologici, condiții pedagogice, inteligență emoțională.

**Abstract**

The concept of pedagogical conditions, in the context of the development of emotional balance with primary school students, defines the set of affective, motivational, volitional-characteristic and cognitive factors that support students' emotional balance within a formative triangle built on the necessary interpenetration between: a) student's optimism as a psychological state favorable to healthy and successful school behavior, b) personal affective efficiency, established at a level of feeling superior to learning; c) self-esteem, acquired in a formal and non-formal context, but also in an informal. All these have as a superior quality product the formation and development of the emotional intelligence of the students, which is in close functional and structural connection with the emotional culture of the teacher, in general and of the teacher from primary education, in particular.



**Keywords:** emotional balance, psychological factors, pedagogical conditions, emotional intelligence.

Echilibrul emoțional reprezintă un concept psihologic care definește o dimensiune proprie afectivității, abordată formativ, la nivel de proces psihic, cu funcție de dinamizare a comportamentului uman, angajată în perspectiva adaptării optime în contexte deschise. În domeniul educației, la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, echilibrul emoțional este condiționat de anumite categorii de factori psihologici determinanți:

a) afectivi – vizează dimensiunile superioare ale vieții afective, identificate în zona sentimentelor stabile, confirmate și în condiții de schimbare contextuală sau în situații difuze, contradictorii, conflictuale etc.;

b) motivaționali – vizează dimensiunile motivației interne și sociale, superioare celor externe și individuale, subordonate intereselor imediate;

c) volitiv-caracteriali – vizează dimensiunile superioare ale relației optime dintre personalitatea umană și realitatea obiectivă și subiectivă, în orice situație problematică sau contradictorie, care solicită efort voluntar consecvent;

d) cognitivi – vizează dimensiunile psihologice și sociale superioare ale cunoașterii umane, bazate pe resursele informaționale și operaționale ale gândirii, care ordonează logic mecanismele memoriei și ale imaginației pentru depășirea critică a erorilor generate de abordarea empirică și ideologică a obiectului cunoașterii, în acord cu particularitățile fiecărei vârste școlare și psihologice.

Condițiile pedagogice necesare pentru formarea și dezvoltarea echilibrului emoțional al elevului de vârstă școlară mică, în procesul de adaptare la cerințele activității de instruire, precum și ale mediului extrașcolar, pot fi identificate la nivel didactic și social.

Dintre condițiile pedagogice/didactice necesare și adecvate pentru formarea și dezvoltarea echilibrului emoțional al elevului, fac referință la următoarele:

a) proiectarea curriculară a lecției, centrată asupra cerințelor de evoluție a elevilor, psihologice și sociale. Cât privește cerințele psihologice, acestea sunt exprimate la nivelul competențelor cognitive și non-cognitive, ce pot fi dobândite pe termen mediu și lung. Cerințele sociale sunt exprimate la nivelul cunoștințelor de bază, teoretice și procedurale, ce asigură

performanțele observabile și evaluabile pe parcursul lecției;

b) cunoașterea psihologică și socială a elevilor clasei, ce justifică pedagogic rezultatele școlare obținute la anumite intervale de timp. Această cunoaștere este necesară pentru organizarea eficientă a unui proces de instruire diferențiat și individualizat prin: utilizarea unor metode didactice eficiente; îmbinarea strategiilor de evaluare inițială, continuă și sumativă; integrarea optimă a formelor de muncă pe grupe și individuală în structura de funcționare a activității frontale; valorificarea resurselor învățării nonformale și informale;

c) adecvarea stilurilor pedagogice (manageriale, de predare, de învățare, de evaluare; socioafective) la particularitățile, resursele și condițiile (psihologice, sociale, didactice) fiecărei clase, fiecărei organizații școlare, fiecărei comunități educaționale locale.

Cealaltă categorie de condiții pedagogice necesare pentru formarea și dezvoltarea echilibrului emoțional al elevului, semnificative la nivel social, vizează:

a) *climatul socioeducațional* al clasei, organizației școlare, comunității educaționale locale, care reflectă: calitatea strategică a muncii în echipă, practicile de

negociere și parteneriat (interne și externe), modelele de justiție școlară (promovate comunitar), relațiile de cooperare între membrii colectivului didactic și managerii școlari (la nivel local, teritorial și național), între aceștia și părinți, tehnicile de coeducație stimulativă pe grupe și colective medii sau extinse; mijloacele psihoterapeutice și sociopedagogice de prevenire a violenței și a hărțuirii;

b) perfecționarea relațiilor de parteneriat socioformativ cu familia și cu comunitatea educațională locală, realizată prin strategii pedagogice eficiente, care favorizează implicarea cadrelor didactice la nivel afectiv-motivațional și volitiv-caracterial superior;

c) aplicarea unor modele curriculare speciale, de concepere și dezvoltare socială a parteneriatului pedagogic, care asigură favorizarea coeducației cu familiile elevilor și consolidarea legăturilor sociale cu comunitatea educațională locală, teritorială, națională și chiar internațională.

Bazele ontologice ale echilibrului emoțional sunt identificate la nivelul raporturilor dintre relațiile sociale și răspunsurile afective pozitive care determină comportamentele umane favorabile în contexte determinate (în cazul nostru, didactice, morale, profesionale etc.). Ele

generează credințe pozitive dezvoltate la nivelul unui triunghi formativ, care integrează, pe orizontala spațială a oricărei activități umane (în cazul nostru, educația, instruirea, formarea profesională etc.): a) optimismul, ca dispoziție psihologică generală și specială; b) sentimentul eficacității, ca trăire afectivă pozitivă care dinamizează și stabilizează optim procesul decizional; c) creșterea stimei de sine, care, în perspectivă didactică, reprezintă unul dintre factorii fundamentali ai succesului școlar, determinat atât de încrederea elevului, cât și a profesorului în valoarea proprie, consolidată în zona care asigură „balanța dintre calități și defecte” [3, pp.144-145].

Triunghiul formativ care susține echilibrul emoțional determină dezvoltarea inteligenței emoționale în cadrul unui program bazat pe valorificarea „modelului teoretic al culturii emoționale a profesorului” [2, p. 75].

Analiza triunghiului formativ (susține echilibrul emoțional al elevilor) solicită clarificarea conceptelor operaționale procesate în zona psihologiei educației, care definesc: a) optimismul, ca premisă a sănătății și reușitei școlare; b) eficacitatea personală, stabilizată afectiv la nivel de sentiment al reușitei, care recunoaște

importanța comportamentului pozitiv în cadrul oricărei activități de învățare; c) stima de sine, dependentă de ansamblul percepțiilor și credințelor elevului în forțele proprii, dobândite în condiții de învățare formală și nonformală, precum și din experiențele cotidiene utilizate corect din perspectiva succesului sau a insuccesului școlar. Grafic, acest model al triunghiului formativ arată astfel (figura nr. 1):

### Optimismul ca premisă a sănătății școlare

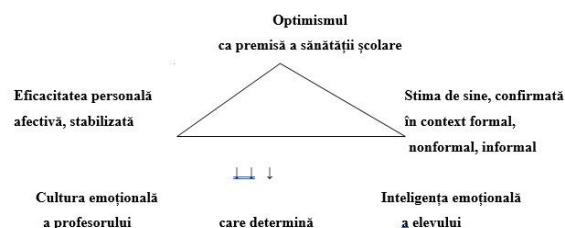


Figura nr. 1. Modelul triunghiului formativ care asigură echilibrul emoțional

Referitor la optimismul elevilor, necesar în activitatea de instruire ca premisă a sănătății și reușitei lor școlare, acesta urmează a fi cultivat de profesor prin strategii cognitive și non-cognitive, bazate pe tehnici de gândire optimistă, care să îi ajute pe elevi să câștige încrederea deplină în forțele proprii, necesare pentru sesizarea și rezolvarea problemelor și situațiilor-problemă. În această perspectivă, optimismul elevului devine o caracteristică esențială a comportamentului său, dovedit

prin capacitatea de definire a unei situații-problemă, de alegere a celor mai bune soluții de rezolvare etc.

Cea de-a doua componentă a modelului, eficacitatea personală, stabilizată afectiv la nivel de sentiment al reușitei școlare, confirmă importanța pe care o are în dobândirea echilibrului emoțional comportamentul pozitiv, demonstrat în raport cu sarcinile și cu provocările generate în procesul de învățare. Formarea și dezvoltarea acestei capacități este dependentă de calitatea: a) relației socioafective între profesor și elev; b) strategiilor cognitive și non-cognitive raportate la competența de *a ști să faci*, prin valorificarea celor mai atractive deprinderi și priceperi, și *a ști să fii*, prin valorificarea atitudinii pozitive în context educațional, școlar și extrașcolar.

Stima de sine a elevului este dependentă de modul în care profesorul, „factor activ în optimizarea stimei de sine a elevilor” [3, pp. 144-156], își exercită rolurile sale de: a) constructor al mesajului pedagogic eficient, care vizează dezvoltarea prioritară a gândirii în raport cu memoria, a motivației interne; b) manager al clasei de elevi, condusă eficient (în raport cu resursele pedagogice existente); c) mediator și negociator al relațiilor existente în clasa de elevi; d)

consilier al elevilor și părinților; e) coordonator al relațiilor de parteneriat cu familia și cu alți reprezentanți ai comunității educaționale locale.

Factorii care influențează stima de sine la elevi, conform lui I. Pânișoară, sunt dependenți de comportamentul profesorului, care asigură: a) trecerea psihologică de la teama de eșec la sentimentul succesului, realizat prin eficiența activității personale, stabilizată afectiv; b) încrederea în reușita școlară finală, care nu este amenințată de situația în care succesul întârzie; c) orientarea predominantă a proceselor cognitive intelectuale spre zona deciziilor care asigură, în orice context, trecerea de la gândurile negative la gândirea pozitivă; d) asigurarea saltului valoric, necesar la nivel de evaluare/autoevaluare managerială, de la „controlul intern” la „controlul extern” [3, pp. 144-156].

Concluzionând, putem afirma că dezvoltarea echilibrului emoțional la elevii din ciclul primar este un proces complex, fundamental. Acesta se poate realiza prin crearea unor condiții pedagogice favorabile, optime în desfășurarea activității didactice, prin crearea unui mediu de învățare adecvat, care să susțină sănătatea emoțională a

elevilor și să le asigure o dezvoltare armonioasă.

### **Bibliografie**

1. CLÉMENT, N. Co-revision du Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture (Macel) avec six enseignants du primaire. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation. Université du Québec en Outaouais, 2011.
2. COJOCARU-BOROZAN, M. Tehnologia dezvoltării culturii emoționale. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2012.
3. PÂNIȘOARĂ, I.O. Ghidul profesorului. Iași: Polirom, 2017.

**Studiu privind situația educației sociale și  
financiare din învățământul**

**preuniversitar**

**Study on the matter of the social and  
financial education in pre-university  
education**

**Emanoil Remus Cazacu,**  
**director al Colegiului Tehnic de**  
**Comunicații**  
**„N. Vasilescu Karpen”, Bacău, România,**  
**doctorand, UPS „Ion Creangă”, Chișinău**

**ORCID: 0000-0003-2097-6425**

**CZU: 37.035**

**DOI: 10.46727/jshs.2021.v48.i2.p38-48**

**Rezumat**

Articolul de față prezintă analiza situației educației sociale și financiare din învățământul preuniversitar și rezultatele unui studiu realizat pe această problemă. Se pornește de la prezentarea necesității implementării unor metode de promovare și dezvoltare a abilităților sociale și financiare și se continuă cu realizarea unui studiu cantitativ realizat într-un colegiu ale cărui nevoi de dezvoltare ar putea fi soluționate prin elaborarea și implementarea unui model pedagogic de dezvoltare a acestor abilități. Sunt prezentate rezultatele studiului,

împreună cu recomandările și concluziile specifice.

**Cuvinte-cheie:** educație socială, educație financiară, model pedagogic, excluziune financiară, curriculum la decizia școlii, interdisciplinaritate.

**Abstract**

This article presents the analysis of the social and financial education in the pre-university education and the results of a study made on this problem. The first step is to present the necessity to implement some methods of promoting and developing social and financial abilities and it goes on with a quantitative study made in a college whose needs of developing could be solved by implementing an educational model of developing these abilities. The results of the study are presented together with the recommendations and specific conclusions.

**Keywords:** social education, financial education, educational model, financial exclusion, Curricula decided by the school, interdisciplinary.

**Introducere**

În ultima perioadă, educația financiară și problemele cauzate de lipsa acesteia atrag atenția cercetătorilor din ce în ce mai mult. O atenție deosebită îi este acordată acestor probleme de către Comisia Europeană, care

a elaborat comunicări prin care lansează, la nivel european, în special, identificarea și luarea de măsuri cu privire la îmbunătățirea educației financiare în rândul cetățenilor europeni.

În anul 2007, Comisia Europeană a lansat o comunicare în care prezenta importanța promovării educației financiare atât la nivel mondial, cât și la nivel european, în vederea creșterii bunăstării consumatorilor și scăderii riscurilor la care se expun aceștia din cauza nivelului scăzut al cunoștințelor din domeniul financiar. Documentul prezintă o serie de avantaje de care pot beneficia cei care dețin cunoștințe financiare, avantaje care se extind și la nivelul societății, și pe planul economic al țării și al Uniunii Europene.

La recomandările Comisiei Europene, a fost elaborat studiul „Financial Services Provision and Prevention of Financial Exclusion”, care a urmărit identificarea și analiza celor mai eficiente măsuri politice pentru prevenirea **excluziunii financiare** a persoanelor care se confruntă cu excluziunea socială sau sărăcia.

Excluziunea financiară reprezintă refuzul băncilor de a oferi servicii financiare unui individ; astfel, se consideră că persoana în cauză este exclusă financiar. Acest fenomen prezintă multiple fațete, persoanele afectate

întâmpinând o serie de probleme, printre care: venituri reduse, economii inexistente sau foarte mici, lipsa activelor personale, lipsa unui loc de muncă, probleme de sănătate, inclusiv psihice, sentimentul de excludere – rezidența într-o zonă geografică defavorizată, acces redus la informație – tehnologia informației, aspecte personale sau sociale cum ar fi norme culturale, genul – femeile sunt, în general, mai afectate decât bărbații, vârsta – vârstnicii sunt, în general, mai afectați decât cei mai tineri [3].

În urma realizării acestui studiu, au fost elaborate o serie de recomandări politice. Politicile pentru asigurarea capacității financiare a instituțiilor bancare, protecției consumatorului, relațiilor transparente între furnizorii de servicii financiare și clienți vor lua în totalitate în considerare situațiile și necesitățile grupărilor vulnerabile. Persoanelor supraîndatorate trebuie să li se garanteze accesul la serviciile bancare de bază. Trebuie dezvoltate educația și consilierea financiară. Trebuie încurajată și monitorizată responsabilitatea socială a instituțiilor financiare.

Consecințele excluziunii financiare asupra individului și societății nu trebuie ignorate. Din cauza excluziunii financiare, numeroase persoane nu au acces la credit pentru bunuri de consum și numeroși

întreprinzători nu au acces la credit pentru a-și satisface nevoile lor antreprenoriale, care ar putea contribui la creșterea economiei și a bunăstării populației, prin crearea locurilor de muncă. Cei care sunt excluși financiar au o capacitate mai redusă de a face față situațiilor neprevăzute, care implică cheltuieli mari, precum un accident, un deces în familie sau unele reparații costisitoare și importante. Din cauza excluziunii financiare, multe persoane fie că sunt susceptibile să apeleze la instituțiile care oferă aceste servicii la un preț mult mai mare, fie că sunt nevoite să apeleze la intermediari privați sau cămătari informali, care percep mult mai mult și expun persoana și familia acesteia la riscuri mult mai mari.

Pe lângă instituțiile financiare și organizațiile non-profit, educația financiară este susținută, în România, și de către instituțiile de învățământ. În anul 2010, Ministerul Educației a decis ca *educația financiară* să devină disciplină opțională la nivel gimnazial și liceal, cu o oră pe săptămână. În afară de aceasta, s-a constatat că o serie de instituții din domeniul financiar (precum Banca Națională a României sau Comisia de Supraveghere a Sistemului de Pensii Private) au colaborat cu diverse licee sau universități, organizând sesiuni informative și conferințe. Aceste evenimente

nu au fost însă organizate în mod sistematic la nivel național și nici nu a existat o continuitate identificabilă a acțiunilor educative în cadrul diferitor instituții de învățământ.

Curriculumul școlar pentru disciplina opțională Educația financiară, elaborat în anul 2010, se poate aplica în oricare dintre clasele de liceu, în condițiile adecvării demersului didactic la particularitățile de vârstă ale elevilor. Prezentul document este justificat din perspectiva următoarelor aspecte: pregătirea elevilor de liceu pentru asumarea, în cunoștință de cauză, a calității de consumatori care își cunosc nevoile, sunt conștienți de riscuri și de oportunități și pot face alegeri informate; valorificarea experienței elevilor, specifică vârstei, prin formarea și exersarea unor deprinderi și atitudini corecte în ceea ce privește administrarea bugetului personal, relațiile consumatorului cu băncile și raportarea, fără rețineri, în cunoștință de cauză, a elevilor de liceu la aspecte de bază ce țin de domeniul financiar, cu care vin în contact direct sau prin intermediul familiei din care fac parte [4].

În anul 2016, Ministerul Educației a adoptat noul plan-cadru pentru învățământul gimnazial. Se observă acordarea unei atenții deosebite educației sociale și financiare, mai



exact Cultura civică devine Educație socială, iar în cadrul acestei discipline se vor studia următoarele: Gândire critică și drepturile copilului (clasa a V-a), Educație interculturală (clasa a VI-a), Educație pentru cetățenie democratică (clasa a VII-a) și Educație economico-financiară (clasa a VIII-a). Pentru fiecare nivel de clasă, au fost introduse discipline care vizează educarea copiilor pe partea financiară și dezvoltarea spiritului civic și a gândirii critice [7].

Pentru a pune în context situația României, din punct de vedere al educației financiare, amintim o comparație internațională a nivelului de cunoștințe financiare, prezentată de Jappelli, care poziționează România aproape de limita inferioară a clasamentului, pe locul 49 din 55. Desigur, analizând felul în care a fost calculată această poziționare, pot fi, eventual, găsite explicații. În linii mari însă, este foarte posibil ca această poziționare să fie mai curând adevărată decât falsă. În această situație, ne putem întreba ce este de făcut, pentru a îmbunătăți situația [6].

Pornindu-se de la un studiu constatativ al problemei legate de nivelul de educație financiară și socială a elevilor din învățământul preuniversitar, de la analiza Planului de acțiune școlar (PAS) al Colegiului Tehnic de Comunicații „Nicolae

Vasilescu-Karpen” din Bacău și al statisticilor privind inserția socioprofesională a absolvenților, s-a stabilit necesitatea implementării unui model pedagogic de dezvoltare a acestor abilități [1].

Cercetarea realizată a fost axată pe explorarea cadrului teoretic, a celui experiențial și a celui experimental. În acest sens, s-au urmat cele trei strategii: analiza epistemologică orientată asupra studierii esenței, specificului educației financiare și a educației sociale atât la nivel național, cât și internațional, a cadrului conceptual al educației financiare și sociale la elevii din învățământul preuniversitar, a modelelor de implementare a educației financiare în învățământul preuniversitar, a abordării curriculare și a cadrului metodologic al formării abilităților sociale și financiare la elevii din învățământul preuniversitar și a realizării demersului praxiologic, care include experimentul pedagogic în întregime.

Experimentul pedagogic a fost desfășurat în scopul determinării funcționalității *Modelului pedagogic de formare a abilităților financiare și sociale la elevii din învățământul preuniversitar*, ceea ce a permis să validăm fundamentele teoretico-aplicative ale acestui proces.

### Obiectivele experimentului pedagogic:

- identificarea opiniilor și a cunoștințelor teoretico-aplicative ale elevilor în ceea ce privește educația financiară și socială;
- identificarea necesității elaborării și implementării unui model pedagogic la elevii din învățământul preuniversitar, în funcție de anumite criterii;
- validarea funcționalității *Modelului pedagogic de formare a abilităților financiare și sociale la elevii din învățământul preuniversitar*;
- evaluarea și interpretarea rezultatelor obținute în baza experimentării fundamentelor teoretico-aplicative elaborate, structurate și valorificate prin intermediul funcționalității *Modelului pedagogic de formare a abilităților financiare și sociale la elevii din învățământul preuniversitar*;
- sistematizarea rezultatelor cercetării și elaborarea concluziilor, predicției și a recomandărilor.

Demersul experimental s-a realizat în cadrul Colegiului Tehnic de Comunicații „Nicolae Vasilescu-Karpen” din Bacău, România, pe un eșantion stratificat de 240 de elevi/adolescenți, din care 120 de elevi înscriși la profilul teoretic și 120 de elevi înscriși la profilul tehnic. De asemenea, s-a ținut cont de controlarea mai multor

variabile care ar fi putut interveni în modificarea rezultatelor; astfel, a fost controlată variabila gen (Fig. 1.) și nivel de clasă (Fig. 2.), subiecții fiind aleși după aceste criterii, în număr egal.

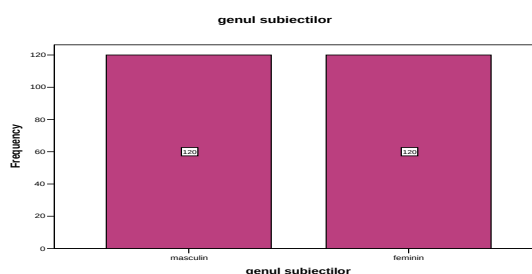


Fig. 1. Genul subiecților

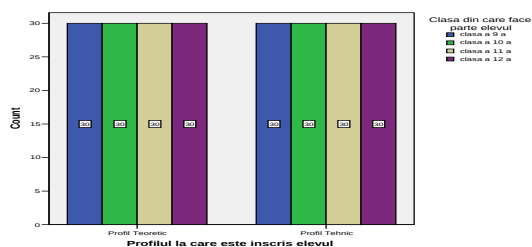


Fig. 2. Frecvența elevilor în funcție de clasă și profil

Scopul a constat în evidențierea problemei; într-o examinare și validare prealabilă a presupuzițiilor inițiale, a ipotezei de lucru și a instrumentelor (pilotajul chestionarelor, strategiilor, a componentelor modelului elaborat) pregătite pentru realizarea experimentului pedagogic în integritatea celor trei etape: constatativă, formativă și de control.

Eșantioanele au fost alese aleatoriu, adică a fost implicată câte o clasă pentru fiecare nivel și profil, respectiv, patru clase (a IX-a,

a X-a, a XI-a și a XII-a) cu profil teoretic și patru clase (a IX-a, a X-a, a XI-a și a XII-a) cu profil tehnic din cadrul Colegiului Tehnic de Comunicații „Nicolae Vasilescu-Karpen”. Din acest eșantion, în urma experimentului de constatare, se va identifica grupul care deține cel mai scăzut nivel al cunoștințelor și abilităților din șase domenii diferite, respectiv: înțelegere personală, interacțiune socială, cunoștințe pe domeniul financiar, managementul banilor și companii, cu câte cinci variante de răspuns: *Total de acord, De acord, Neutru, Nu sunt de acord, Total dezacord*.

### **Metodologia cercetării**

**Strategia cercetării** a inclus variate forme, metode, procedee, tehnici și instrumente de investigare. În desfășurarea și realizarea demersului investigativ au fost aplicate următoarele metode:

- *documentarea*, care s-a manifestat prin lecturarea surselor bibliografice din domeniu, a informațiilor de pe site-urile de specialitate; au fost notate și conspectate idei, fragmente esențiale, s-a realizat analiza, esențializarea, compararea informațiilor, generalizarea, stratificarea și sintetizarea materiei cercetate;
- *metoda istorică* a asigurat studiul cronologic al fenomenului investigat și ne-a permis să realizăm un scurt istoric al

implementării educației financiare și sociale atât la nivel național, cât și internațional;

- *metoda chestionarului* a fost folosită pentru a testa cunoștințele, atitudinile și pentru a evalua abilitățile elevilor legate de domeniile financiar și social.

### **Rezultatele experimentului de constatare privind educația financiară și socială la elevii din învățământul preuniversitar**

Investigația preliminară efectuată ne-a permis să precizăm și să delimităm dificultățile pe care le întâmpină elevii din învățământul preuniversitar în domeniul financiar, atât la nivel declarativ, cât și procedural, și din domeniul educației civice și antreprenoriale. În cadrul cercetării, am identificat atât nivelul de cunoștințe și atitudinea elevilor, cât și diferențele existente între elevii înscriși la profilul tehnic și cei înscriși la profilul teoretic și între elevii din clase diferite.

În experimentul de constatare, am aplicat câteva probe pe eșantionul stabilit, de 240 de elevi de liceu, pornind de la următoarele **ipoteze**:

1. Există diferențe semnificative între elevii de la profilul teoretic și cei de la profilul tehnic în ceea ce privește înțelegerea personală.

2. Există diferențe semnificative între elevii de la profilul teoretic și cei de la profilul tehnic în ceea ce privește cunoașterea drepturilor personale și manifestarea unei atitudini proactive.

3. Există diferențe semnificative între elevii de la profilul tehnic și cei de la profilul teoretic cu privire la cunoștințele din domeniul financiar.

4. Există diferențe semnificative între elevii de la profilul tehnic și cei de la profilul teoretic în ceea ce privește capacitatea de management al banilor.

5. Există diferențe semnificative între elevii de la profilul tehnic și cei de la profilul teoretic în ceea ce privește intenția de a iniția o afacere.

6. Există diferențe semnificative în funcție de clasa din care face parte elevul în ceea ce privește nivelul de înțelegere personală.

7. Există diferențe semnificative în funcție de clasa din care face parte elevul în ceea ce privește cunoașterea drepturilor personale și manifestarea unei atitudini proactive.

8. Există diferențe semnificative în funcție de clasa din care face parte elevul în ceea ce privește nivelul de cunoștințe din domeniul financiar.

9. Există diferențe semnificative în funcție de clasa din care face parte elevul în ceea ce privește capacitatea de management al banilor.

Experimentul de constatare are rolul de a diagnostica nevoia implementării disciplinei *Educație socială și financiară* la nivelul ciclului liceal, în special în cadrul Colegiului Tehnic de Comunicații „Nicolae Vasilescu-Karpen” din Bacău, deoarece eșantionul pe care a fost aplicat chestionarul este format din elevii Colegiului Tehnic de Comunicații „Nicolae Vasilescu-Karpen” din Bacău, elevi înscriși la profilul tehnic și la profilul teoretic, ai claselor IX-XII.

A fost aplicat un chestionar care cuprinde mai multe dimensiuni, respectiv: „Înțelegere personală, auto-eficacitate, orientare viitoare”, „Interacțiune socială, drepturi și atitudini”, „Cunoștințe pe domeniul financiar și managementul banilor” și „Implicarea în companii”.

Datele colectate în urma aplicării chestionarului au fost introduse într-o bază de date, după care au fost prelucrate în vederea testării ipotezelor anterior constituite. Având în vedere variabilele pe care le-am inclus în cercetare, respectiv **profilul elevului** și **clasa** din care face parte, au fost realizate mai multe analize statistice,

utilizând metoda SPSS (Statistical Products and Solution Services).

**Ipoteza generală** de la care s-a pornit a fost cea de *identificare a diferențelor existente între elevii care aparțin unor profiluri și clase diferite, pentru a putea identifica clasa și profilul în care se impune implementarea disciplinei **Educație socială și financiară**, precum și identificarea punctelor slabe în ceea ce privește cunoștințele din cele patru dimensiuni ale chestionarului, în vederea elaborării modelului pedagogic.*

Se dorește realizarea unui model pedagogic, reflectat într-o abordare interdisciplinară a educației financiare, care își dorește să depășească granițele artificiale dintre diferite domenii. Conform recomandărilor organismelor internaționale, realizate de Banca Mondială, OECD PISA [1], este necesar a li se forma elevilor abilități sociale și financiare, dezvoltarea spiritului civic, spiritului antreprenorial și de administrare a resurselor financiare, care sunt extrem de necesare omului contemporan. Astfel, considerăm Educația socială și financiară ca fiind o abordare interdisciplinară, respectiv între Educația financiară, Cultura civică și Educația antreprenorială.

**Scopul major al Educației sociale și financiare** este dezvoltarea integrală a personalității elevului, responsabilizarea socială și financiară a elevului, formarea la elevi a unei culturi financiare, a competențelor antreprenoriale și de integrare/incluziune socială, pregătirea subiecților educaționali pentru a adopta decizii cu caracter financiar. Un alt aspect important rezidă în faptul că *Educația socială și financiară* este abordată din perspectiva realistă a vieții cotidiene, antrenând valorile sociale, economice și financiare achiziționate/cunoscute la celelalte discipline școlare și constituind un ansamblu unitar, integrativ de cunoștințe, capacități și atitudini, ale căror componente sunt reciproc condiționate și au drept obiectiv major pregătirea elevului pentru a aprecia schimbările din mediul social, economic, financiar în care își va desfășura activitatea pe viitor.

Chestionarul aplicat cuprinde itemi care evaluează nivelul de cunoștințe sau atitudinile elevilor din aceste discipline și domenii.

Analizele statistice au scos în evidență următoarele rezultate (prezentăm doar rezultatele semnificative din punct de vedere statistic): *elevii înscriși la profilul teoretic au un nivel mai scăzut al cunoștințelor cu*

privire la **drepturile** pe care le dețin și al competențelor de a identifica apartenența sa națională, de a-și valoriza propriul popor, comparativ cu elevii care sunt înscriși la *profilul tehnic*.

Cu privire la *cunoștințele din domeniul financiar*, analizele statistice au scos în evidență **un nivel mai înalt al elevilor de la profilul tehnic**, comparativ cu elevii de la *profilul teoretic*, existând o interdependență statistică între cele două variabile.

**Capacitatea de management al banilor** este demonstrată la un **nivel mai înalt** de elevii de la *profilul tehnic*.

Spiritul antreprenorial nu s-a demonstrat a avea o legătură directă cu *profilul* la care este înscris elevul, diferențele identificate nefiind semnificative din punct de vedere statistic. În schimb, în ceea ce privește spiritul civic, respectiv, inițiativa elevilor de a se implica în companii sociale de tip voluntariat, analizele statistice evidențiază o implicare mai ridicată a elevilor de la *profilul tehnic* în campaniile sociale, comparativ cu elevii înscriși la *profilul teoretic*.

După cum se poate observa, la trei din cele patru dimensiuni, elevii înscriși la *profilul teoretic* înregistrează rezultate mai scăzute. Aceste rezultate pot fi explicate pe baza faptului că elevii de la *profilul tehnic*

parcurs discipline de specialitate care cuprind conținuturi ce se suprapun cu cele ale Educației sociale și financiare. Spre exemplu, la filiera tehnologică, în cadrul Colegiului Tehnic de Comunicații „Nicolae Vasilescu-Karpen” din Bacău, există următoarele calificări profesionale: *tehnician operator tehnică de calcul, tehnician telecomunicații, tehnician automatizări, tehnician electrician electronist auto, tehnician instalații electrice, tehnician în activități economice*.

Până în acest punct, concludem că este necesară elaborarea modelului pedagogic de educație socială și financiară și implementarea acestuia la elevii de la *profilul teoretic*.

De asemenea, ne interesează să identificăm nivelul de clasă care demonstrează un nivel scăzut al cunoștințelor și al competențelor din domeniul educației sociale și financiare. Astfel, au fost realizate analize statistice care au demonstrat următoarele: există o interdependență statistică între clasa din care face parte elevul și nivelul de cunoștințe financiare, întrucât s-a demonstrat că cel mai scăzut nivel se identifică la elevii din clasele a IX-a și a X-a, *profilul teoretic*.

În ceea ce privește celelalte dimensiuni, nu au fost identificate legături semnificative

din punct de vedere statistic, însă prezentăm câteva rezultate care au însemnatate pentru cercetarea noastră: elevii de la profilul tehnic înregistrează frecvențe mai ridicate în ceea ce privește frecvența cu care economisesc banii, din cei 240 de elevi, observăm că cel mai rar economisesc elevii din clasa a XII-a, în timp ce elevii din clasele a IX-a și a X-a afirmă în frecvență aproximativ egală că pun bani deoparte zilnic și săptămânal. Dintr-un număr de 240 de elevi, 180 de elevi aleg să economisească banii la membrii familiei, 91 de elevi susțin că îi economisesc într-un loc special, acasă, în timp ce 27 de elevi susțin că îi economisesc în școală și numai 4 elevi au un cont deschis în bancă.

Rezultatele obținute evidențiază nevoia implementării disciplinei *Educație socială și financiară* la elevii de la profilul teoretic, ciclul inferior al liceului din cadrul Colegiului Tehnic de Comunicații „Nicoale Vasilescu-Karpen” din Bacău.

### **Concluzii**

Pornind de la analiza, precizarea, determinarea și interpretarea aspectelor teoretice și a celor experimentale, dar și de la datele obținute în cadrul experimentului pedagogic, prelucrarea cantitativă și calitativă a acestora, putem concluziona următoarele:

Problema a fost investigată atât la nivel local, cât și la nivel național, european și mondial. Analiza bazei teoretice și a studiilor efectuate de cercetătorii din domeniu au evidențiat necesitatea reală a implementării unor soluții în vederea dezvoltării abilităților sociale și financiare, pornind de la nivelul local, abordând în mod special problema existentă în cadrul Colegiului în care a fost realizat experimentul.

Analiza aprofundată a educației financiare a contribuit la clarificarea situației României în ceea ce privește modalitățile și formele prin care se realizează educația financiară, atât la nivel formal, cât și non-formal, și la identificarea organizațiilor care se ocupă în mod special de această problemă; de asemenea, au fost evidențiate și implicațiile băncilor comerciale în educarea populației în domeniul financiar.

A fost analizată situația educației financiare în sistemul de învățământ și a fost identificată existența unor programe școlare care abordează această problemă. Noutatea lucrării de față constă în adaptarea a ceea ce există deja, prin adăugarea unor noi conținuturi, care contribuie la dezvoltarea abilităților sociale ale elevilor, pentru a



forma mai multe competențe sugerate de Comisia Europeană.

Rezultatele experimentului constatativ au evidențiat diferențe în ceea ce privește nivelul de cunoștințe din domeniul financiar și social; respectiv, s-a determinat un nivel mai ridicat al elevilor care sunt înscriși la profilul tehnic, explicația pentru acest fenomen putând fi realizată pe baza experiențelor variate la care sunt expuși elevii de la profilul tehnic prin intermediul perioadelor de practică. În această perioadă de practică, elevii relaționează cu persoane de diferite vârste, prin semnarea contractului de practică, le sunt explicate drepturile și obligațiile pe care le au, au trecut prin experiența participării la cursurile de protecție a muncii, au avut ocazia să discute cu patronii/antreprenorii firmelor care i-au primit și își cunosc mai bine capacitățile, având o experiență în spate, care le-a validat sau nu existența aptitudinilor, calităților sau competențelor pe care considerau că le-ar putea avea.

### Bibliografie

1. CAZACU, E.R. Planul de acțiune al Colegiului Tehnic de Comunicații „Nicolae Vasilescu- Karpen” Bacău, 2014-2020.
2. Comunicarea Comisiei privind „Educația financiară”. COM (2007) 808. Bruxelles, 18.12.2007.
3. Excluziunea financiară – Asigurarea unui acces adecvat la serviciile financiare de bază. Réseau Financement Alternatif, 2008.
4. Programa școlară pentru disciplina opțională „Educația financiară”, București, 2010.
5. „Recomandarea privind Principiile și Bunele Practici din domeniul Educației Financiare”. OCDE, 2005, adoptată de Consiliul OCDE.

### Resurse online

6. <http://www.hotnews.ro/stiri-esential-20919013-document-cum-arata-noul-plan-cadru-pentru-gimnaziu-dupa-care-vor-invata-elevii-incepand-anul-scolar-2017-2018.html> (vizitat la 13.05.2017).



**Specificul colaborării familiale eficiente în  
relația soț-soție**

**The Specifics of Effective Family  
Collaboration in Husband-Wife  
Relationship**

**Uliana Culea, lector universitar,  
doctor în științe pedagogice,  
Catedra de Filologie Romanică,  
Facultatea de Limbi și Literaturi Străine,  
UPS „Ion Creangă”, Chișinău**

**ORCID: 0000-0002-5944-7080**

**CZU: 316.356.2-058.8**

**CZU: 37.018.1**

**DOI: 10.46727/jshs.2021.v48.i2.p49-61**

**Rezumat**

Familia este un sistem social care funcționează în conformitate cu legile interne proprii și în beneficiul societății, fiind o parte indispensabilă a acesteia, accentul fiind pus pe rolul social în perceperea vieții de familie. În această ordine de idei, comportamentul familiei poate fi analizat în funcție de etapele din ciclul de viață familială și evoluția societății. Schimbările din cadrul interior al familiei se axează pe interacțiunile familiale și pe

reacțiile membrilor ei la anumite evenimente și situații de viață.

**Cuvinte-cheie:** familie, cuplu, colaborare, interacțiune familială, familie armonioasă, relație soț-soție, rol matern, rol patern.

**Abstract**

The family is a social system which functions according to one's own inner laws and for the benefits of the society, being an indispensable part of it, focusing on the social role in perceiving family life. Therefore, the family behavior can be analyzed depending on the family life cycle stages and society evolution. The changes within inner family framework focus on family interactions and on its members' reactions to specific life events and situations.

**Keywords:** family, couple, collaboration, family interaction, harmonious family, husband-wife relationship, maternal role, paternal role.

Familia este unitatea fundamentală a societății și mediul natural pentru creșterea și bunăstarea tuturor membrilor săi.

B.D. Moloman consideră că familia reprezintă **o realitate biologică**, prin uniunea ce se realizează între bărbat și

femeie, precum și prin procreație; este o **realitate socială**, care reprezintă cadrul de viață și de interese al comunității și al celor ce o formează, uniți prin esența morală a căsătoriei și prin descendență într-un model unic al solidarității umane, fiind recunoscută și ocrotită juridic [9, p. 162].

În altă concepție, familia este rezultatul legii firești, după care bărbatul este chemat a trăi alături de femeie [5, p. 182].

Căsătoria generează o multitudine de relații între membrii familiei, care se intercondiționează reciproc. Relațiile de familie au un caracter de complexitate pe care nu-l găsim la alte categorii sociale, familia fiind „un grup social realizat prin căsătorie, alcătuit din persoane care trăiesc împreună, au gospodărie casnică comună, sunt legați prin anumite relații naturale biologice, psihologice, morale și juridice și care răspund unul pentru altul în fața societății” [11, pp. 40-45].

În cazul familiei din afara căsătoriei, tatăl și copilul pot să nu locuiască împreună, să nu aparțină aceleiași familii în sens biologic, dar sunt legați prin raporturi de familie juridice. Astfel, pe lângă *familia clasică*, formată din tată, mamă și copii, întemeiată prin căsătorie, a apărut și *familia monoparentală*, compusă din mama

necăsătorită și copiii săi sau din tata singur văduv sau divorțat și copii săi, precum și *familia sociologică*, adică uniunea familială alcătuită din tata, mama și copiii lor, care nu are la bază căsătoria.

Se poate lesne observa că existența raporturilor de familie juridice nu presupune întotdeauna și existența raporturilor faptice de familie. Potrivit Codului familiei, noțiunea de „familie” desemnează fie pe soți, fie pe aceștia și copiii lor minori, fie pe toți cei care se regăsesc în relații de familie, care izvorăsc din căsătorie, rudenie, adopție sau relații asimilate, din unele puncte de vedere, cu relațiile de familie.

Ținând seama de complexitatea noțiunii de „familie” și de faptul că întreaga dezvoltare a umanității este indisolubil legată de apariția și dezvoltarea formelor de colectivitate umană, putem concluziona că familia este una dintre verigile cele mai vechi și mai stabile ale societății, iar istoria societății este, totodată, și istoria familiei, funcțiilor și rolului pe care aceasta îl exercită în societate.

Un cuplu presupune două persoane, de regulă, de sexe diferite, care au pentru o vreme următoarele caracteristici [10, p. 58]:

- sentimente de afecțiune unul pentru celălalt (iubire, atașament, respect etc.);

- atracție sexuală, care conduce la relații intime;
- orientări valorice sau scopuri comune;
- timp petrecut în comun (unul cu celălalt, în doi, dar și în sfera socială);
- dorința de a fi împreună o perioadă mai îndelungată.

Din punct de vedere psihologic, cuplul poate fi definit ca o structură bipolară, bazată pe interdeterminism mutual. Partenerii se susțin, se dezvoltă, se stimulează, se satisfac, se realizează ca individualități biologice, afective și sociale, unul prin intermediul celuilalt [7, p. 14].

Rățiunile de a fi ale unei familii sunt unice, la fel ca și istoria acestei familii. A. Germain, A. Richard și N. Beffort, inspirați de cercetările lui Campell și Yeung cu privire la implicarea și entuziasmul angajaților dintr-o întreprindere, au transferat și actualizat aceste categorii în contextul organizării familiale, după cum urmează:

- Organizarea de tip **„conservator”**. Familia din această categorie există pentru a sluji intereselor părinților, având un leadership de tip directiv sau de șef de clan. Deciziile sunt măsurate în funcție de propriile lor definiții privind beneficiile care depind de creșterea valorii și patrimoniului

familial. Această rațiune este specifică părinților care sunt adepți ai performanței și care gândesc în termeni de eficacitate, de rentabilitate (materială, fizică sau emoțională) și de tradiții.

- Organizarea de tip **„conștiincioasă”**. Familia din această categorie are o viziune asupra rolului său, care iese din cadrul stabilit de societate și are datoria de a maximiza patrimoniul familial. Totuși, în spiritul acestui tip de organizare, este prioritate satisfacerea ansamblului de nevoi mai mult sau mai puțin imediate ale familiei. Astfel, membrii familiei au tendința de a ocupa fiecare locul/rolul lui în sânul familiei.
- Organizarea de tip **„vizionară”**. Familia din această categorie nu doar urmărește satisfacerea diferitor exigențe și interese ale membrilor ei, ci și caută, în plus față de rentabilitate și angajament, un fel de ideal superior. În contextul familiei, leadershipul vizionar va favoriza crearea de noi tradiții, iar această familie îi va inspira și îi va însuși pe cei din jur prin dinamismul și proiectele ei stimulatoare. În plus, dacă se respectă utilizarea potrivită a unui leadership de tip coach în sânul familiei, aceasta va păstra echilibrul între îndrumarea membrilor

ei și înlesnirea autonomiei fiecăruia [2, pp. 15-16].

Bazându-ne pe lucrările lui D. Goleman, A. Maslow și F. Herzberg, suntem tentați să credem că cea de-a treia categorie, și anume *modelul vizionar*, este cea mai „eficientă”. Totuși, depinde foarte mult din ce punct de vedere privim lucrurile. Evident, această rațiune de a ține cont de interesul superior al familiei favorizează mai mult mobilizarea membrilor unei familii, în comparație cu rațiunea de fi axată pe interesele individualiste ale figurilor autoritare din cadrul familiei.

Cercetările efectuate cu privire la armonizarea relațiilor familiale evidențiază importanța a două variabile familiale: **coeziunea** și **adaptabilitatea** grupului familial, abordate de D.H. Olson. Conform opiniei savantului, **coeziunea familială** este definită ca o legătură emoțională între membrii familiei, fiind măsurată prin intermediul a nouă variabile/indicatori: *angajare emoțională, independență, frontiere/granițe, coaliții, timp, spațiu, prieteni, luare de decizii, interese* [14, pp. 3-28].

Coeziunea familială se poate încadra în unul din următoarele tipuri de legături: *dezangajare, separare, conexiune, împletire/nediferențiere* [1, p. 82].

**Adaptabilitatea familiei** se măsoară prin intermediul a șapte variabile/indicatori: *disciplină, control, posibilități de afirmare a sinelui, stil al negocierii, complementaritatea rolurilor, reguli relaționale, mecanisme de autoreglare* și se caracterizează prin capacitatea sistemului familial de a-și schimba structurile de putere, rolurile și regulile ca răspuns la un stres situațional sau de dezvoltare [Ibidem, p. 83].

**Flexibilitatea familiei** se poate diagnostica după coeziunea și gradul ei de adaptabilitate la condițiile schimbătoare ale mediului ambiant. În această ordine de idei, putem considera educația familiei factor stabilizator ce influențează coeziunea, adaptabilitatea și flexibilitatea familiei, cu condiția realizării ei sistemice și competente. Trăsăturile definitorii ale distribuirii rolurilor și responsabilităților educative în familiile contemporane sunt *funcționalitatea* și *eficiența* [12, p. 45].

O calitate pozitivă identificată la familiile tinere este tendința de a negocia rolurile. Sondajele efectuate ne-au convins că aceasta se face sub formă de convenții, tratative, discuții de tip constructiv, în funcție de resursele disponibile ale partenerilor, de profesie, de postul ocupat la serviciu, de rezerva de timp liber, de starea sănătății, de

abilitățile și capacitățile de gestionare etc. [1, p. 90].

Conform tipologiei formelor de diferențiere a rolurilor feminin și masculin în cadrul familiei, îi plasăm pe părinți în situația de egalitate și complementaritate în ceea ce privește realizarea sarcinilor și oferirea resurselor.

Există diferențe importante dintre bărbați și femei. Femeile, în comparație cu bărbații, tind să țină cont de mai multe informații, atunci când iau decizii. În condiții de stres, femeile sunt tentate să aibă grijă de ele și de copiii lor, pe când în cazul bărbaților pare să se declanșeze instinctul de apărare. Deosebiri între rolul masculin și cel feminin vizează modul, natura, timpul și spațiul implicării, dar nu și gradul de implicare, mai mic sau mai mare, care, de fapt, nici nu poate fi comparat, deoarece calitatea acestora diferă esențial. Rolul matern în spațiu și timp este indistinct, multifuncțional și multirelațional, timpul matern este o alternanță între momentele de intervenție și momentele de simplă prezență sau control, uneori chiar de la distanță, iar rolul tatălui se prezintă ca un dar oferit familiei și copiilor. Rolul patern este delimitat în spațiu și timp în funcție de activitatea desfășurată și de tipul relațiilor intrafamiliale. Ambele roluri contribuie însă

la formarea și multiplicarea stereotipurilor comportamentale și reprezintă elemente constitutive ale educației pentru familie.

În cazul bărbaților căsătoriți, timpul lor profesional este considerat timp parental indirect. Tatăl muncește pentru copii, pentru familie, fiindcă anume el este responsabil de bunăstarea materială a acesteia, pe când mama rămâne disponibilă, atentă la problemele copiilor chiar și în timpul activității profesionale.

Observațiile de durată și analiza literaturii de specialitate [6, pp. 21-43; 8, pp. 3-79] ne-au condus spre concluzia că intervențiile taților au un caracter mai instrumental: normativ direct, mai strict, chiar dur; intervențiile mamelor sunt mai prompte, expresive, uneori sunt contradictorii, dar au un caracter mult mai sistemic și empatic.

Modul de organizare și monitorizare a mediului familial este numit de către cercetătoare L. Cuznețov *management familial*, deoarece el însumează *organizarea, dirijarea, administrarea, corectarea funcționării familiei ca un întreg*. La această etapă, este foarte important să fie repartizate clar obligațiile și responsabilitățile între membrii adulți ai familiei și copii, în funcție de vârstă, aptitudini, competențe și posibilități, fără a

impune poziția de lider/cap al familiei bărbatului sau femeii. Aceștia trebuie să negocieze și să înțeleagă de sine stătător realizarea funcțiilor și rolurilor familiei, în conformitate cu situațiile concrete [1, pp. 110-111].

Modul de viață al familiei se manifestă prin stilul relațional și comportamental al membrilor acesteia, valorile obiectivizate în norme, tradiții, obiceiuri, respectarea unui regim rațional de viață și funcționalitatea familiei. Un mod de viață axat pe un stil umanist, echilibrat din punct de vedere *moral, spiritual, intelectual, estetic, religios, tehnologic, psihofizic, economic* și *ecologic*, ar corespunde politicilor educaționale promovate de sistemul de învățământ din Republica Moldova.

Redescoperirea și redefinirea rolului familiei în viața omului, a calității de familist și părinte competent și eficient cer o tratare responsabilă a acestora, ca o adevărată profesie, ce trebuie învățată și realizată prin explorarea și dezvoltarea conținuturilor specifice noilor educații, care orientează copiii spre integrarea în societate și viitoarea familie și care ar contribui la eficientizarea și consolidarea experiențelor parentale privind armonizarea relațiilor familiale, formarea deprinderilor de viață și reechilibrarea

modului de viață în cadrul familiei [Ibidem, pp. 113, 188-189].

Conform teoriilor umaniste ale personalității, principala năzuință a omului o reprezintă **autoactualizarea**, care presupune scopul final al dezvoltării personalității, obținerea integrității ei în baza conștientizării și diferențierii depline a calităților sale și a corelării lor cu situația reală de viață.

Poți deveni cu adevărat fericit dacă îți vei salva propria viață de haos, invidie, impertinență, rutina unei existențe axate numai pe explorarea valorilor materiale, în detrimentul virtuților moral-spirituale. Experiența de viață ne învață că fericirea poate fi trăită atunci când se depune efort pentru a reuși realizarea în și prin schimbarea spre bine a existenței noastre și a celor din jur [3, p. 214].

La baza fericirii familiei stă iubirea conjugală. Ea cunoaște două aspecte: *aparentă* și *reală*. Iubirea conjugală reală poate fi exprimată prin familia în care modul autentic de a fi unul cu celălalt, unul prin celălalt și unul pentru celălalt reprezintă o normă morală pentru ambii parteneri [8, pp. 3-79]. Condiția principală a păstrării acesteia ar fi următoarea: *conviețuire prin intercomunicare, intercunoaștere, intermodelare mutuală, orientare spre autoperfecțiune*, în sensul dezvoltării

continue și împlinirii celor două persoane angajate în completa lor ființare biopsihosocială.

Interacțiunea conjugală proiectată și realizată adecvat naște și renaște iubirea dintre soți, care are forță de a metamorfoza conduita, atitudinile, motivația, cizelând disponibilitățile de rol, aspirațiile și ideile, îmbogățind, variind și maturizând continuu profilul moral, psihosocial și afectiv-spiritual al bărbatului și al femeii, însă tot interacțiunea conjugală, în cazul când aceasta se structurează distorsionat, în baza unor modele negative și stereotipuri preconcepute, care frânează dezvoltarea și creația mutuală a personalității soților, este factorul care omoară iubirea sau nu-i permite să se constituie [1, pp. 259-265].

Dacă iubirea este o experiență de comunicare și cunoaștere între sexe, esențială pentru dezvoltarea ființei umane, numai iubirea conjugală este o experiență fundamentală de transformare creatoare a unei personalități prin intermediul altei personalități, presupunând raporturi de necesitate mutuală, simetrie, echivalență, complementaritate, încredere și autonomie între parteneri.

Dragostea conjugală, spre deosebire de dragostea în afara căsătoriei, este mai puțin romantică, spectaculoasă și entuziastă,

dar în mai mare măsură lucidă, profundă, completă și stabilă. Ea este mai puțin vibrantă, posesivă și imprevizibilă, dar mult mai calmă, echilibrată și generoasă [8, pp. 3-79].

Căsătoria este necesară, dar nu și suficientă pentru ca iubirea conjugală să devină una reală. Designul dimensiunii iubirii reale, autentice ne ajută să depistăm și să descriem capcanele iubirii aparente, pe care le vom analiza prin abordările cercetătorilor N. Mitrofan și I. Mitrofan. Astfel, familia armonioasă se caracterizează printr-un înalt grad de coeziune a membrilor săi, disciplină, control, comunicare, posibilități de afirmare a fiecăruia, caracterul complementar al rolurilor, flexibilitate, etică relațională și comportamentală, adaptabilitate eficientă la socium. Ea își îndeplinește adecvat toate funcțiile, asigurând satisfacerea necesităților vitale ale membrilor săi. Adulții din acest tip de familie posedă și promovează așa calități, ca: dragostea, toleranța, compasiunea, altruismul, onestitatea, bunăvoința, răbdarea, perseverența și creativitatea, interacțiunea și colaborarea soților, denotă responsabilitate, conduită matură, compatibilitatea intereselor, convingerilor și a viziunilor. Este deci evidentă tendința și aspirația spre aceleași valori moral-spirituale [13, p. 28].



Dacă analizăm familia armonioasă după tipul relațiilor, observăm predominarea relațiilor *de colaborare, de tutelare și neamestec*, în îmbinare cu relațiile *de control rezonabil și rațional*. Trăsătura cea mai importantă a membrilor acestui tip de familie este responsabilitatea [4, p. 109].

Familia armonioasă începe de la un cuplu, de la dragostea și înțelegerea ambilor soți, de la compatibilitatea intelectuală, fizică și morală, de la dorința fiecăruia de a se integra în familie. Or, integrarea ambilor soți în viața și în activitatea familiei este cel mai important indice de coeziune și rezistență a familiei la factorii destabilizatori (carențe economice, probleme la serviciu etc.).

Condițiile creării și păstrării familiei armonioase sunt [1, pp. 266-267]:

- a te cunoaște pe tine însuși;
- a cunoaște și a înțelege ce aștepți de la partener;
- a respecta autonomia relativă a partenerului;
- a iubi, a ocroti și a respecta partenerul;
- a fi înțelegător și tolerant;
- a comunica în permanență;
- a respecta părinții partenerului și rudele lui apropiate;
- a învăța să fii responsabil;

- a te perfecționa permanent;
- a analiza, a negocia și a argumenta propriile acțiuni și fapte.

Membrii familiei trebuie să se implice în egală măsură și să coopereze pentru a întreține calitățile, cunoștințele, valorile personale și sociale. În acest sens, politica familială trebuie să abordeze problemele cu care se confruntă familia în societate și să ofere soluții în asigurarea bunăstării durabile a familiei. Ea este cea care mediază comunicarea cu celelalte componente sociale.

Fericirea unei familii se definește prin durata sa, prin soluționarea constructivă a conflictelor și prin impresia subiectivă de fericire la cei doi parteneri. Impresia de fericire a celor doi soți este rezultanta mai multor factori, în special, a *calității legăturii și fericirii de a fi împreună*.

Familia fericită este construită pe *relații de încredere și comunicare* între soți și pe satisfacerea nevoilor psihologice ale celuilalt: *nevoia de afectivitate, nevoia de siguranță, nevoia de apreciere* etc. Partenerii sunt flexibili, receptivi și capabili de a se dezvolta personal, de a se autocunoaște, au o stimă de sine înaltă și stabilă, încredere în propria persoană, dar, mai ales, relația este bazată pe încredere.



Fericirea vieții familiale este determinată atât de **factori externi**: cadrul sociocultural, nivelul de satisfacere a nevoilor materiale (hrana, spațiul locuibil, bugetul, confortul, posibilitățile de consum cultural și trai civilizat), cât și de **factori interni**: calitatea relațiilor interpersonale, climatul socioafectiv, calitatea comunicării între parteneri și copiii lor, păstrarea unui echilibru între apropiere și independență în relații, modele de familie parentale oferite copiilor în procesul educației, gradul de confort psihologic, sănătatea psihosomatică a membrilor familiei, modele spiritual-valorice pozitive etc. [13, p. 40].

Literatura de specialitate oferă o multitudine de condiții referitoare la fericirea în familie. Făcând o sinteză a lor, vom analiza câteva dintre condițiile pe care le considerăm a fi cele mai semnificative:

1. *Imaginea pozitivă a relațiilor în familie.* Fiecare dintre parteneri vine cu o imagine despre familie, formată, în cea mai mare parte, în baza experienței propriilor părinți. Partea creativă a cuplului o reprezintă construirea unei relații diferite de cea oferită de modelul familial.

2. *Relații de încredere față de partenerul de cuplu.* Neacceptarea propriului sex și conflictele cu sexul opus sunt factori ai eșecului conjugal.

3. *Maturitatea afectivă a celor doi soți.* Familiile fericite sunt caracterizate afectiv prin:

- stabilitate emoțională și afectivă;
- altruism și aprecierea celuilalt;
- capacitatea de a dăru;
- sociabilitate;
- încredere în sine;
- relație afectivă.

4. *Corectitudinea înțelegerii comportamentului celuilalt.* Omul are tendința de a interpreta lucrurile subiectiv, în funcție de propriul sistem de valori și de opinii și reacționează în funcție de aceste interpretări. Un factor al fericirii conjugale, de apropiere și armonie, un factor de progres în intercunoaștere este capacitatea de a înțelege sensul real al comportamentului partenerului conjugal (sensul pe care acesta îl dă în mod real conduitei sale).

5. *Ajustarea, la fiecare, a ideii pe care o are despre sine cu ideea pe care celălalt și-o face despre el.* Soțul se recunoaște în imaginea pe care soția sa o are despre el și invers. Soțiile fericite merg chiar până la a atribui calităților soțului mai multă valoare, pe care acesta nu și-o atribuie.

6. *Concordanța între eu-real și eu-ideal propriu.* Când fiecare dintre cei doi

estimează că este pe calea cea bună spre propriul său ideal (fără a avea percepții eronate asupra propriei persoane, fără a se subestima sau supraestima), cuplul este fericit.

7. *Absența conflictului între fiecare dintre soți și părinții lor.* Conflictele nelichidate între soț și părinții săi, între soție și părinții ei au efect asupra vieții conjugale și se proiectează asupra acestora: soțul, de exemplu, manifestă față de soția sa o agresivitate, care este, de fapt, dirijată împotriva mamei sau a tatălui acesteia sau împotriva ambilor.

8. *Concordanța între percepțiile rolului în familie.* Armonia conjugală este realizată atunci când soțul, de exemplu, percepe rolul pe care îl joacă în același fel în care îl percepe și soția sa (aspect deosebit de important în familiile multiculturale). Este important să menționăm și concordanța între rolul jucat de către unul dintre parteneri și rolul așteptat de celălalt.

9. *Așteptări realiste.* Fiecare partener are o serie de așteptări față de celălalt și are nevoie ca celălalt să răspundă acestor așteptări, să-i îndeplinească anumite nevoi. Aceste așteptări includ două momente importante:

a. Ansamblul rolurilor așteptate de la celălalt. Distingem familii în care:

- soțul și soția au aceleași așteptări (fie că sunt permanente sau fie că se referă la o situație particulară);
- soțul și soția au nevoi incompatibile unul față de celălalt sau așteptări inverse;
- soțul și soția nu știu să dezvolte atitudinile care ar satisface așteptarea celuilalt.

b. Sistemul de repulsii. Este ansamblul atitudinilor (comportamente, moduri de expresie etc.) ale celuilalt, care sunt insuportabile pentru soț/soție. Atunci când partenerul creează o situație în care adoptă una dintre aceste atitudini, reacția celuilalt poate fi: *agresiune, furie, respingere, criză de lacrimi sau criză de nervi* etc. Problema se complică atunci când frustrările dau naștere unor comportamente de răspuns (de cele mai multe ori, apare conflictul, dar care, soluționat constructiv, poate schimba relația dintre cei doi înspre bine).

10. *Cultura vieții de zi cu zi a familiei este expresia convingerilor fiecăruia despre viața de familie, despre oameni și despre viață, în general.* Ea include:

- regulile unei familii;
- ritualurile unei familii (micul dejun, masa de duminică, modul de

petrecere a Crăciunului, a Paștelui, a weekendului etc.);

- miturile unei familii (persoane care au marcat istoria familiei: bunica, bunicul sau alți membri care au rămas ca personalități cu o semnificație aparte pentru membrii familiei);
- prejudecățile, convingerile eronate ale membrilor familiei (despre căsătorie, despre fete/femei, despre băieți/bărbați, despre copii, despre muncă, despre școală, despre oameni, în general etc.).

În contextul celor prezentate supra, pentru a se reuși construirea relațiilor armonioase în familie și a avea o căsnicie fericită, propunem câțiva pași de urmat:

- *Înfruntarea tuturor problemelor și neînțelegerilor împreună.* Orice problemă sau neajuns este mai ușor de depășit în doi. La momentul încheierii căsătoriei, partenerii de cuplu își promit să fie aproape și la bine, și la rău. Așadar, în momentele dificile nu se iau decizii de unul singur, acest lucru se face împreună cu partenerul de viață.
- *Certurile fac parte dintr-o relație, dar trebuie să fie caracterizate de toleranță și înțelegere.* Orice cuplu are parte și de momente tensionate, însă empatizarea cu partenerul anticipează

consecințele grave/amenințătoare pentru căsnicie.

- *Petrecerea timpului în intimitate cu sine însuși, mici pauze de intimitate personală.* Căsnicia nu înseamnă imposibilitatea de a petrece timpul pe cont propriu și de a face diferite lucruri fără implicarea partenerului. Este chiar indicat ca partenerii să-și facă și planuri separat uneori, însă numai după ce se consultă și discută despre acest lucru cu partenerul.
- *Mici surprize de orice fel pentru partenerul de cuplu.* Căsătoria nu îți garantează fericire pentru un termen lung, în cuplu. Trebuie făcute eforturi continue, pentru a bucura partenerul cu mici surprize, care mențin flacăra dragostei aprinsă.
- *Excluderea comparării relației de cuplu cu relația din alte cupluri.* Abținerea de la compararea relației voastre cu cea a altui cuplu este parte a durabilității relației de cuplu.
- *Acceptarea și tolerarea diferențelor partenerului.* Toleranța este cuvântul-cheie, atunci când vine vorba despre succesul relației de cuplu. Este nevoie a face un efort și a încerca să se

treacă cu vederea micile defecte ale partenerului.

- *Distracțiile comune sunt un elixir pentru cuplu.* Bucuriile vieții împărtășite cu partenerul de cuplu, precum distracțiile comune, ieșirile în oraș, plimbările scurte în doi stimulează creșterea gradului de satisfacție emoțională.
- *Petrecerea timpului comun în intimitatea casei.* Orice cuplu are nevoie și de momente de liniște, petrecute în intimitatea casei. Este binevenită organizarea unei seri în doi, din când în când, în care să se vizioneze un film ales de comun acord, sau ar fi bine să se ia cina acasă, în liniște.
- *Descoperirea noului împreună cu partenerul.* Pentru a se evita rutina, este nevoie să se încerce lucruri, activități noi alături de partenerul de viață, fie că este vorba despre un loc nou în care ieșiți în oraș, o vacanță într-o destinație necunoscută.
- *Păstrarea/dedicarea timpului personal pentru acțiuni făcute împreună cu partenerul.* Programul încărcat de la serviciu nu trebuie să

fie motivul anulării planurilor în doi.

Relațiile intrafamiliale sunt armonioase în măsura în care ele răspund principiului umanist – formarea unei atitudini binevoitoare față de celălalt, care, la rândul ei, presupune generozitate, respect și exigentă reciprocă.

### Bibliografie

1. CUZNEȚOV, L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008.
2. GERMAIN, A.; RICHARD, A.; BEFFORT, N. Familia, un laborator complex. București: Editura Niculescu, 2017.
3. GÎLCĂ, B.; BODRUG, V.; GORCEAG, L. Manual de educație pentru viața de familie. SUA: Universitatea „J. Hopkins”. Chișinău: Ediția a II-a, 2002.
4. GRANACI, L.; GRANACI, M.; CUZNEȚOV L. Dragostea, viața, familia. Chișinău: Epigraf, 2000.
5. HAMANGIU, C.; ROSETTI-BĂLĂNESCU, I.; BĂICOIANU, Al. Tratat de drept civil român. București: Editura All, 1996.
6. IONESCU, A. Psihologia familiei. Normalitatea și psihopatologia familială. București: EDP, 1985.

7. MITROFAN, I., CIUPERCĂ, C.  
Incursiune în psihosociologia și  
psihosexologia familiei. București:  
Editura „Mihaela Press”, 1998.
8. MITROFAN, I., MITROFAN, N.  
Familia de la A... la Z. Mic dicționar al  
vieții de familie. București, 1991.
9. MOLOMAN, B. D. Dicționar de dreptul  
familiei cu termenii și expresiile  
juridice traduse în franceză, italiană și  
spaniolă. București: Universul Juridic,  
2012.
10. RAETȚCHI, O. Scurt tratat despre iubire.  
București: Nemira, 2017.
11. SCOTT, V.; DUBB, G.; RUNNELS, P.  
Secretul unei familii armonioase.  
București: Editura „Aquila”, 1993.
12. TELLERI, F. Pedagogia familiei.  
București: EDPRA, 2003.
13. VOINEA, M.- Familia contemporană.  
Mică enciclopedie. București: Editura  
Focus, 2005.
14. OLSON, D.H.; SPRENCLE, D.H.;  
RUSSELL, C.S. Circumplex Model of  
Marital and Family Systems: Cohesion  
and Adaptability Dimensions, Family  
Types, and Clinical Applications. În:  
Family Process, nr. 18, 1979, pp. 3-28.

**Abordarea interdisciplinară a educației  
sociale și financiare  
Interdisciplinary approach to social and  
financial education**

**Emanoil Remus Cazacu,**  
**director al Colegiului Tehnic de**  
**Comunicații**  
**„N. Vasilescu Karpen”, Bacău, România,**  
**doctorand,**  
**UPS „Ion Creangă”, Chișinău**

**ORCID: 0000-0003-2097-6425**

**CZU: 37.035+37.02.336**

**DOI: 10.46727/jshs.2021.v48.i2.p62-66**

**Rezumat**

Articolul de față prezintă o analiză a competențelor pe care și le propune să le dezvolte disciplina Educația socială și financiară. Se urmărește identificarea competențelor din Curriculumul național care se suprapun cu competențele pe care Educația financiară și socială își propune să le dezvolte.

În urma analizei, se poate observa o abordare interdisciplinară a Educației sociale și financiare, întrucât aceasta reunește competențe din Educația financiară,

Educația socială, Educația civică și Educația antreprenorială.

**Cuvinte-cheie:** competențe, educație socială, educație financiară, educație antreprenorială, educație civică, curriculum.

**Abstract**

This article presents an analysis of the competences that the subjects „Social and Financial Education” aims to develop. The article follows to identify the competences that are both in Financial Educational, Entrepreneurial Education and Social Education. As a result of the analysis there can be noticed an interdisciplinary approach of „Social and Financial Education” as it has competences from the Financial Education, Social Education, Civic Education and Social Education.

**Keywords:** competences, social education, financial education, civic education, entrepreneurial education.

Abordarea interdisciplinară a învățării presupune transferul metodelor dintr-o disciplină în alta, căutându-se teme comune mai multor discipline, care pot conduce la realizarea obiectivelor de învățare de nivel înalt, la formarea competențelor transversale (luarea de decizii, rezolvarea de probleme, însușirea tehnicilor și metodelor de învățare eficientă),

care, indiferent de disciplină, implică aceleași principii, prin utilizarea unor strategii de predare-învățare bazate pe probleme.

Recomandările diverselor organisme internaționale realizate de Banca Mondială, OECD PISA (2011-2014) [7] identifică necesitatea globală în vederea conjugării eforturilor pentru formarea **abilităților sociale și financiare**, dezvoltării **spiritului civic, spiritului antreprenorial și de administrare a resurselor financiare**, atât de necesare afirmării omului contemporan. Astfel, se impune proiectarea și dezvoltarea unei programe care să țină cont de toate aceste recomandări.

În Republica Moldova, există deja elaborat curriculumul pentru disciplina Educație socială și financiară la nivel gimnazial. În România nu există încă o programă care să abordeze aceste conținuturi, însă se observă, în ultimul timp, faptul că se acordă din ce în ce mai multă importanță acestui subiect, dezvoltându-se activități școlare și extrașcolare care au ca scop formarea competențelor sociale și financiare în rândul tinerilor. Deoarece nu există încă o disciplină care să vizeze dezvoltarea acestor competențe, evidențiem necesitatea elaborării unui model pedagogic și aplicarea acestuia în școli.

Disciplina Educație socială și financiară are ca scop major dezvoltarea integrală a personalității elevului, responsabilizarea lui socială și financiară, formarea la elevi a unei culturi financiare, a competențelor antreprenoriale și de integrare/incluziune socială, pregătirea subiecților educaționali pentru a adopta decizii cu caracter financiar. Un alt aspect important rezidă în faptul că Educația socială și financiară este abordată din perspectiva realistă a vieții cotidiene, antrenând valorile sociale, economice și financiare achiziționate/cunoscute la celelalte discipline școlare și constituind un ansamblu unitar, integrativ de cunoștințe, capacități și atitudini, ale căror componente sunt reciproc condiționate și au drept obiectiv major pregătirea elevului pentru a aprecia schimbările din mediul social, economic, financiar în care își va desfășura activitatea pe viitor [2].

Competențele generale ale disciplinei Educație socială și financiară sunt următoarele: competențe de explorare personală, de respectare a drepturilor și îndatoririlor copilului, de administrare a bugetului personal, de gestionare/economisire a resurselor și de inițiere/derulare a unor mici afaceri [1]. Competențele care trebuie formate în

procesul de predare-învățare a disciplinei Educația socială și financiară au la bază și promovează următoarele **valori și atitudini**: relaționare pozitivă cu ceilalți; atitudine constructivă față de sine și față de alții; respectarea legii și a drepturilor cetățenești, a diferențelor dintre oameni; egalizarea șanselor de acces; responsabilitate în gestionarea bugetului personal; raționalitate; eficiență; participare și integrare școlară, profesională, socială; atitudini active față de cariera personală; conștientizarea valorii personale pe piața forței de muncă; responsabilitate față de sine și față de societate în legătură cu lumea profesiilor; tendință pentru dezvoltare personală continuă [2].

Abordarea interdisciplinară a Educației sociale și financiare se realizează prin transferarea unor conținuturi specifice din alte discipline, precum Educația antreprenorială, Educația financiară și Educația civică.

Analizând curricula școlară a disciplinei Educație antreprenorială, observăm că cea de-a V-a competență generală, „Formularea unor opinii referitoare la rezolvarea problemelor comunității, privind inițierea și derularea afacerilor” [5], se suprapune cu cea de-a V-a competență a Educației sociale și financiare,

„Competența de inițiere/derulare a unor mici afaceri”.

Disciplina Educație antreprenorială urmărește dezvoltarea la elevi a competențelor care să le permită valorificarea eficientă a propriului potențial și, în perspectivă, gestionarea eficientă a propriei afaceri.

Disciplina Educația financiară a fost elaborată în anul 2010 și reprezintă o ofertă curriculară centrală de disciplină opțională pentru liceu. Competențele generale pe care și le propune să le dezvolte tinerilor sunt: utilizarea conceptelor specifice științelor sociale pentru organizarea demersurilor de cunoaștere și explicare a unor fapte, evenimente, procese din viața reală, aplicarea cunoștințelor specifice științelor sociale în rezolvarea unor situații problemă, precum și în analiza posibilităților personale de dezvoltare, cooperarea cu ceilalți în rezolvarea unor probleme teoretice și practice, în cadrul diferitor grupuri, manifestarea unui comportament social activ și responsabil, adecvat unei lumi în schimbare și participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității [6]. Analizând competențele specifice ale Educației financiare, observăm că există o suprapunere a acestora cu cele ale Educației sociale și financiare; respectiv, se suprapun



competențele 3.1. („Întocmirea, prin lucru în echipă, a unui buget lunar personal/al familiei, în scopul exersării bunei gestionări a veniturilor personale/familiei”) și 2.1. („Explicarea structurii bugetului personal și a bugetului de familie”). Aceste competențe se pliază pe competențele 3. și 4. ale disciplinei Educație socială și financiară.

Programa disciplinei Educație civică pentru liceu a fost elaborată în anul 2006 și cuprinde competențe generale preluate din curriculumul școlar de trunchi comun, dezvoltat pentru disciplinele specifice științelor sociale. Competențele generale pe care urmărește să le dezvolte adolescenților sunt următoarele: „utilizarea conceptelor specifice științelor sociale pentru organizarea demersurilor de cunoaștere și explicare a unor fapte, evenimente, procese din viața reală, aplicarea cunoștințelor specifice științelor sociale în rezolvarea unor situații-problemă, precum și în analizarea posibilităților personale de dezvoltare, cooperarea cu ceilalți în rezolvarea unor probleme teoretice și practice, în cadrul diferitor grupuri, manifestarea unui comportament social activ și responsabil, adecvat unei lumi în schimbare, participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității” [3]. Pe competențele Educației sociale și financiare,

respectiv pe competența 2. („Competența de respectare a drepturilor și îndatoririlor copilului și omului”) se pliază competențele specifice 2.2. („Exercitarea drepturilor cetățenești și a responsabilităților într-o societate democratică”), 2.3. („Argumentarea necesității respectării legilor de către toți cetățenii, inclusiv de cei investiți cu autoritate”).

Competența generală cu numărul 1. („Competența de explorare personală”) este preluată din aria curriculară „Consiliere și orientare”, respectiv, și competența 1. („Explorarea resurselor personale care influențează planificarea carierei”) și competența 2. („Integrarea abilităților de interrelaționare, în vederea dezvoltării personale și profesionale”) [4].

În urma analizei comparative a competențelor generale și specifice ale disciplinelor mai sus amintite, este evidențiată abordarea interdisciplinară a Educației sociale și financiare.

### Bibliografie

1. CARA, A. Curriculum Educație socială și financiară. Chișinău, 2012.
2. CARA, A. (coordonator). Educație socială și financiară. Ghid metodologic. Chișinău, 2012.
3. CHIRIȚESCU, D. și colab. Programă școlară pentru liceu. Educație civică. Curriculum la decizia școlii. București, 2004.
4. JIGĂU, M. (coordonator). Programe școlare pentru Aria curriculară Consiliere și orientare, clasele a IX-a – a XII-a. București, 2006.
5. STOICA, E. și colab. Programe școlare pentru clasa a X-a. Ciclul inferior al liceului. Educație Antreprenorială. București, 2004.
6. STOICA, E. și colab. Programă școlară pentru disciplina opțională Educație financiară. București, 2010.
7. OECD. 2012. PISA 2012. Financial Literacy Assessment Framework. OECD Programme for International Student Assessment. Paris: OECD, 2005.

**Factorii de stres pentru dansatorii  
specializați în dans clasic  
Causes of stress for ballet dancers**

**Alexandra-Cristina Nicolescu,  
psihoterapeut, psiholog clinician și  
educațional, București, România,  
doctorandă, UPS „Ion Creangă”,  
Chișinău**

**ORCID: 0000-0003-2821-6607**

**CZU: 793.3:159.942**

**DOI: 10.46727/jshs.2021.v48.i2.p67-73**

**Rezumat**

Termenul *stres*, analizat de către Hans Selye, a fost definit de acesta ca fiind „răspunsul adaptativ nespecific la diverși factori externi” [11, p. 473]. De asemenea, H. Selye face diferența dintre eustres (apare odată cu evenimentele fericite din viață) și distres (identificat în cadrul evenimentelor negative, traumatizante) [8]. Dansatorii de pot confrunta cu o multitudine de factori de stres, precum: accidentările, imaginea corporală, înaintarea în vârstă, nevoia de păstrare a locului în companie, spectacolele, costumele, partenerul de scenă etc.

**Cuvinte-cheie:** stres, dans clasic, accidentări, imagine de sine.

**Abstract**

The term stress, introduced by Hans Selye, was defined as „non-specific adaptive response to various kinds of agents” [11, p. 473]. H. Selye also makes the difference between eustress (appears on happy life events) and distress (identified in negative, traumatic events) [8]. Dancers may experience a lot of stressors such as: injuries, body image, aging, the need to keep their place in the company, performances, costumes, stage partner, etc.

**Keywords:** stress, ballet dance, injuries, self-image.

Hans Selye a introdus termenul *stres* și l-a definit pentru prima dată ca fiind „răspunsul nespecific neuroendocrin al organismului” [11, p. 474] și, ulterior, ca fiind „răspunsul adaptativ nespecific la diverși factori externi” [Apud 11, p. 473]. H. Selye identifică două forme de stres: eustres (stresul ce apare odată cu trăirea evenimentelor pozitive din viață) și distres (stresul pe care îl trăim în cadrul momentelor cu impact negativ și traumatizant) [8].

În „Dicționar de psihologie”, găsim următoarea definiție: „termenul *stres* are în general două accepțiuni:

- a) situație, stimul ce pune organismul într-o stare de tensiune;

- b) însăși starea de tensiune deosebită a organismului prin care acesta își mobilizează toate resursele sale de apărare, pentru a face față unei agresiuni fizice sau psihice (emoție puternică)” [5, pp. 685-686].

Astfel, putem lua în considerare faptul că orice tip de eveniment care dezechilibrează organismul și mintea umană poate fi considerat un eveniment stresant. De asemenea, este important să subliniem faptul că ceea ce diferențiază fiecare persoană în parte este modalitatea în care reacționează la stres. Evenimentele din viață sunt trăite și percepute în mod diferit de către fiecare individ, iar ceea ce pentru o persoană reprezintă un factor de stres major pentru o altă poate să treacă neobservat, însă nu ne referim aici la catastrofe naturale sau la alte tipuri de evenimente din această categorie și care au un major impact negativ asupra oricărei persoane.

P.M. Insel și W.T. Roth sunt de părere că stresul reprezintă un răspuns psihologic ce poate afecta sistemul imunitar al organismului, putând înlesni apariția reacțiilor psihosomatice, de tipul tulburărilor gastrointestinale și al dereglărilor ritmului cardiac [3, p. 51]. Aceste tipuri de reacții psihosomatice pot fi observate și la dansatori, mai ales înaintea intrării pe scenă

sau înainte de examene sau concursuri și, de obicei, se manifestă prin transpirația palmelor, accelerarea pulsului, dureri de stomac, hiperventilație, tensiune musculară etc.

### **Factorii de stres la dansatori**

Dansatorii se pot confrunta cu o multitudine de factori de stres, precum: accidentările, imaginea corporală, înaintarea în vârstă, nevoia de păstrare a locului în companie, spectacolele, costumele, partenerul de scenă etc.

**Accidentările** pot reprezenta unul dintre cei mai importanți factori de stres din viața unui dansator. Printre factorii predispozanți ai apariției accidentărilor la dansatori, putem enumera: grijile permanente, întreruperea antrenamentelor și evenimentele stresante recurente [10, p. 269].

Conform savanților T.B. Herbert și S. Cohen, stresul poate conduce la apariția stărilor de anxietate și depresie, ceea ce poate influența apariția unor accidente minore la locul de muncă, acasă sau chiar în timpul practicării sportului [15, p. 406]. În cazul dansatorilor însă, situația este cu atât mai gravă, cu cât accidentările necesită de cele mai multe ori oprirea studiilor zilnice și a repetițiilor, ceea ce poate conduce la pierderea formei fizice, la îngreunarea

recuperării, la înlocuirea cu un alt dansator și de aici multe alte temeri cu privire la posibilitatea sau imposibilitatea continuării carierei alese. Probabil că, din cauza efortului zilnic extrem de intens, orice dansator s-a confruntat, măcar o dată în viață, cu o accidentare, mai gravă sau mai puțin gravă, care a necesitat luarea unei perioade de pauză, urmarea unui tratament și a unei perioade de recuperare, și ulterior a revenit încet, încet la un program normal. Toate aceste etape pot să traumatizeze un dansator și să-l facă să renunțe la visul de a deveni prim-solist al unei companii sau câștigătorul locului I la un concurs important. Trebuie să subliniem faptul că munca depusă de un dansator pentru a reveni la forma fizică de dinainte de accidentare este extrem de mare și nu presupune doar antrenament fizic, ci și o muncă enormă cu propria persoană, presupune și recuperarea încrederii în propriile forțe, depășirea temerilor cu privire la o nouă accidentare etc.

Gândurile cu privire la viitor, dacă sunt direcționate către aspectele negative ale vieții, pot influența extrem de mult psihicul unui dansator; pe lângă scăderea stimei de sine, temerile și starea de nesiguranță, de cele mai multe ori apare inevitabil și starea depresivă. Depresia poate afecta activitățile

zilnice de rutină, cum sunt masa și somnul, dar poate amplifica și stările de furie, vină, nesiguranță, neputință [14, p. 35].

**Imaginea corporală** și necesitatea păstrării unei anumite greutate reprezintă un alt factor de stres pentru dansatori, mai ales în cazul dansatoarelor, studiile indicând faptul că tulburările alimentare și îngrijorările cu privire la imaginea corporală apar mai des la femei decât la bărbați [1; 12]. Astfel, pot apărea cu ușurință tendințe accentuate către anumite tulburări alimentare, precum anorexia și/sau bulimia. Arta dansului clasic impune respectarea anumitor rigori în ceea ce privește aspectul fizic, astfel încât gândurile permanente și temerile ce apar cu privire la păstrarea unei anumite greutate corporale pot să se transforme cu ușurință în obsesii.

Conform studiului realizat de către C. Ravaldi și colaboratorii, în care a fost urmărită prevalența tulburărilor alimentare la dansatoare, față de practicarea culturismului sau a sportului la sală, cel mai des întâlnite tulburări alimentare au fost semnalate la dansatoare astfel: 2,7% – bulimia nervosa, 1,8% – anorexia nervosa, iar 22,1% – tulburări de alimentație de tip nespecificat [6, p. 247].

**Înaintarea în vârstă** poate reprezenta un alt factor de stres pentru

dansatori, din cauza faptului că principalul instrument de lucru al acestora este organismul uman, care are, la rândul lui, așa cum bine știm, anumite limite ce țin de înaintarea în vârstă. Ligamentele și articulațiile devin, cu timpul, mai rigide, timpul de încălzire a corpului pentru a fi pregătit pentru lucru va fi, astfel, mai îndelungat. În timp, pot să apară mai ușor anumite dureri, mai ales acolo unde s-a forțat sau a fost o accidentare. În timp, deși există anumite aspecte ce se realizează prin utilizarea memoriei mișcării, se poate întâmpla ca organismul nostru, din punct de vedere funcțional, să nu mai răspundă la fel de repede sau la fel de bine la comenzile transmise de către creier. Procesul de îmbătrânire este unul ireversibil pentru toată lumea, chiar și pentru dansatori. Aceștia, după 40 de ani, dacă sunt femei, și după 45 de ani, dacă sunt bărbați [4], ar putea să ia în considerare următoarea etapă în viață, aceea de a se pensiona și de a deveni maestru de balet.

Datorită ierarhizării, **locul în companie** este bine stabilit pentru fiecare dansator în fiecare an, iar păstrarea acestuia de-a lungul timpului și, mai ales, evoluția către un loc mai bun este o dorință constantă a unui dansator. În fiecare an se pot susține examene de promovare a dansatorilor sau

vizionări și examinări pentru câștigarea anumitor roluri pentru spectacolele viitoare. Nivelul de stres este extrem de ridicat în aceste condiții, mai ales atunci când la aceste vizionări participă atât ceilalți membri ai companiei, cât și maeștri de balet, prim-soliști sau coregrafi invitați din întreaga lume. De asemenea, în fiecare an, printre membrii noi ai unei companii intră, prin concurs, proaspeții absolvenți ai liceelor de specialitate din țară, ceea ce poate reprezenta încă un factor de stres pentru toți membrii acesteia, mai noi sau mai vechi.

**Spectacolele și concursurile** reprezintă evenimente constante în viața dansatorilor, astfel încât am putea considera inițial că ele devin o obișnuință, însă cu toate acestea stresul normal ce însoțește activitatea profesională nu poate să dispară datorită faptului că dansul este o artă ce stimulează anumite emoții în rândul spectatorilor, fapt ce nu se poate realiza fără prezența unui anumit nivel de emoție și în rândul dansatorilor.

**Costumele, dar și partenerul de scenă** pot să constituie factori de stres pentru dansatori. Spectacolul de balet necesită interacțiunea constantă între membrii corpului de balet, fie că este vorba despre ansamblu, soliști, prim-soliști și ceilalți membri ai teatrului (departamentul

de recuzită, muzical, scenografic etc.). Astfel, costumele de balet purtate de către aceștia participă la implementarea ideii integrale a spectacolului și pot să deranjeze în anumite situații (se pot agăța, se pot rupe, pot să nu fie pe măsura adecvată), astfel încât să crească nivelul de stres pe care oricum îl resimte un dansator în timpul unui spectacol. De asemenea, atenția constantă către partenerul sau colegii de pe scenă, necesitatea realizării anumitor mișcări la unison, integrarea în colectivul artistic, ascultarea permanentă a tempoului muzical pot reprezenta și aceștia factori diverși ce contribuie la creșterea nivelului de stres al dansatorilor.

### Concluzii

În prezent, conceptul de „stres” este necesar nu doar să fie explicat sau înțeles, ci mai ales să se poată găsi metode de adaptare și de combatere a efectelor negative pe care acesta le are asupra vieții omului, cu referire nu numai la corpul fizic, ci și la minte și suflet [13, p. 73].

Poate cel mai important aspect pentru dansatori este reprezentat de necesitatea de adaptare la schimbările ce apar odată cu trecerea de la viața de liceu, cu regulile specifice, la viața din teatru (operă), care presupune o nouă poziționare a tânărului dansator, dar și noi

responsabilități. În cazul dansatorilor, factorii de stres pot fi reprezentați de situații precum: accidentările, imaginea corporală, spectacolele și concursurile, costumele, partenerul de scenă. Sigur că și evenimentele din viața personală pot crește nivelul de stres al dansatorilor și pot avea un impact negativ asupra atenției, concentrării, stimei de sine etc., ceea ce poate conduce cu ușurință la scăderea performanțelor în activitatea profesională.

### Bibliografie

1. FAIRBURN, C.G. & HARRISON, P.J. Eating disorders. *Lancet*, 361, 2003, pp. 407- 416.
2. HERBERT, T.B. & COHEN, S. Stress and Illness. *Encyclopedia of Human Behavior*, volume 4, Academic Press, 1994, pp. 325-332.
3. INSEL, P.M. & ROTH, W.T. *Connect core concepts in health*. New York: McGraw-Hill, 2018.
4. Legea nr. 263 din 16 decembrie 2010 privind sistemul unitar de pensii publice. Publicat în *MONITORUL OFICIAL* nr. 852 din 20 decembrie 2010, pp. 1-52.
5. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978.

6. RAVALDI, C., VANNACCI, A., ZUCCHI, T., MANNUCCI, E., CABRAS, P.L., BOLDRINI, M., MURCIANO, L., ROTELLA C.M. & RICCA, V. Eating Disorders and Body Image Disturbances among Ballet Dancers, Gymnasium Users and Body Builders, *Psychopathology*, 36, 2003, pp. 247-254.
7. SELYE, H. The stress of life. New York: McGraw-Hill Book Co. 1956.
8. SELYE, H. Stress without distress. Philadelphia, PA: J.B. Lippincott Co. 1974.
9. SELYE, H. Stress in health and disease. Butterworth's, Inc. Boston, MA, 1976.
10. SMITH, R.E., PTACEK, J.T. & PATTERSON, E. Moderator Effects of Cognitive and Somatic Trait Anxiety on the Relation Between Life Stress and Physical Injuries. *Anxiety, Stress and Coping*. 2008, 13 (3), pp. 269-288. DOI: 10.1080/10615800008549266.
11. SZABO, S., TACHE, Y. & SOMOGYI, A. The legacy of Hans Selye and the origins of stress research: A retrospective 75 years after his landmark brief “Letter” to the Editor of *Nature*. *Stress*, 15 (5), 2012, pp. 472-478. DOI: 10.3109/10253890.2012.710919.
12. THOMPSON, J.K., COOVERT, M.D., RICHARDS, K.J., JOHNSON, S. & CATTARIN, J. Development of body image, eating disturbance, and general psychological functioning in female adolescents: covariance structure modelling and longitudinal investigations. *International Journal of Eating Disorders*, 18, 1995, pp. 221-236.
13. VASILE, T. Relationship between stress, cancer and immune system. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7 (2), 2016, pp. 73-81. DOI: 10.15303/rjeap.2016.v7i2.a6.
14. VASILE, T. The impact of the personal development training on reducing the perceived level of negative emotions and perceived level of depression and improving the perceived level of the positive emotions. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7 (4), 2016, pp. 23-35.



15. VASILE, T. The relation between psychosomatics, negative emotions and perceived stress – a multidisciplinary approach. Romanian Journal of Experimental Applied Psychology. Ediție specială PsiWorld 2016 Proceedings, Vol. 8, No. 1, 2017, pp. 405-409. DOI:10.15303/rjeap.2017.si1.a65

**Relația performanță școlară-gândire-  
inteligentă-învățare**

**The relationship between school  
performance-thinking-intelligence-  
learning**

**Margareta Gheorghiță,**  
**profesoară, Școala Gimnazială nr. 3,**  
**Slatina, România,**  
**doctorandă, UPS „Ion Creangă”,**  
**Chișinău**

**ORCID: 0000-0003-0729-6265**

**CZU: 37.015.3**

**DOI: 10.46727/jshs.2021.v48.i2.p74-79**

**Rezumat**

Investigarea performanței școlare nu poate fi realizată decât raportând-o la diferite mecanisme psihice, precum gândirea, inteligența, învățarea școlară. În obținerea performanței școlare, un rol important îl are identificarea de către profesor a structurilor cognitive ale gândirii elevilor în activitatea de cunoaștere. Pentru eficientizarea stilului managerial la nivelul clasei, profesorul analizează factorii de care depind structurile cognitive ale elevilor. Este evident că memoria și inteligența influențează reușita școlară, performanța. Studiul învățării compară modificările

performanței cu cele ale mediului înconjurător, pentru stabilirea factorilor propice sau neprielnici.

**Cuvinte-cheie:** performanță școlară, gândire, inteligență, învățare școlară, motivație, mecanism psihic, structuri cognitiv-operaționale.

**Abstract**

The investigation of school performance can only be done by relating it to different psychic mechanisms, such as thinking, intelligence, school learning. In obtaining school performance, an important role is played by the teacher's identification of the cognitive structures of students' thinking in the knowledge activity. In order to make the managerial style more efficient at the class level, the teacher analyzes the factors on which the students' cognitive structures depend. It is obvious that memory and intelligence influence school success, performance. The study of learning compares changes in performance with those of the environment to establish favorable or unfavorable factors.

**Keywords:** school performance, thinking, intelligence, school learning, motivation, mental mechanism, cognitive-operational structures.

*Să ai curaj să te folosești de propria ta  
gândire! (Immanuel Kant)*

### Performanța școlară și gândirea

Gândirea, unul dintre subiectele centrale ale psihologiei, are o importanță incontestabilă din punctul de vedere al naturii, conținutului, mecanismelor, structurii și rolului său în obținerea performanței școlare.

*Gândirea, mecanism psihic intelectual de prelucrare logică, rațională a informațiilor, este, în accepțiunea psihologului Mielu Zlate, centrul procesului de cunoaștere, al activității umane. Gândirea se caracterizează prin constanța unor opinii ale multor psihologi: este cea mai importantă trăsătură distinctivă a psihicului uman, reprezentativă pentru om ca subiect al cunoașterii logice, raționale; creează schimbări substanțiale ale informației utilizate; antrenează toate celelalte disponibilități și mecanisme psihice în realizarea procesului cunoașterii, nu doar cognitive, ci și afectiv-motivaționale și volitiv-reglatorii; orientează, conduce, valorifică maximal toate celelalte procese și funcții psihice; are capacitatea de a-și reintroduce propriile produse (idei, concepții, teorii) în circuitul informațional, declanșând procese intelectuale noi [4, pp. 227-233].*

Atât operațiile fundamentale ale gândirii (analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea și concretizarea logică), cât și cele instrumentale (grupate în perechi opuse: *productive și reproductive, algoritmice și euristice, convergente și divergente* ș.a.) constituie un ansamblu prin care aceste operații și procedee mentale transformă, relaționează, prelucrează, combină și recombina informațiile în scheme și noțiuni, în scopul obținerii de noi cunoștințe sau rezolvării de probleme [Idem, p. 254].

În obținerea performanței școlare, un rol important îl are identificarea de către profesor a structurilor cognitive ale gândirii elevilor în activitatea de cunoaștere [Idem, pp. 267-268]. Pentru eficientizarea stilului managerial la nivelul clasei, profesorul analizează factorii de care depind structurile cognitive ale elevilor: natura și cantitatea informațiilor prelucrate, accepțiunea generală și particulară a informațiilor pentru subiecți, caracterul fundamental sau insignifiant, științific sau empiric al informațiilor ș.a. Totodată, el înregistrează și anticipează efectele adaptative sau dezadaptative în conduita rațională a subiectului. Structurile cognitive ale gândirii elevilor influențează decisiv, pozitiv sau negativ principalele activități ale gândirii

(conceptualizarea, înțelegerea, rezolvarea problemelor, creația) și performanța școlară.

Este ideal atunci când subiectul, școlarul, dispune de structuri cognitive complete, complexe, flexibile, în proprie organizare și dezvoltare, acestea pot facilita activități cognitive de calitate, eficiente, productive, ce pot conduce la performanță școlară. Când structurile cognitive sunt simple, lipsite de conținut, modeste, inexpressive, formate incomplet, activitățile cognitive ale subiectului decurg greoi, inefficient, cu pierdere de efort și de timp. Pot surveni blocaje ale activităților cognitive și atunci este nevoie de prevenirea și eliminarea acestor cazuri.

a) „Orbirea” gândirii implică neputința sesizării esențialului unei probleme (situații) ce conține numeroase date inutile, ascunse, poziționate aleatoriu, deghizate. Acesta este un fenomen cauzat de simplitatea și sărăcia structurilor cognitive, de caracterul lor rigid.

Să analizăm, în calitate de exemplu, problema: „Un grup de cosași a cosit două fânețe, una dintre ele fiind de două ori mai mare decât cealaltă. Grupul a cosit jumătate de zi la fâneța cea mare, iar în a doua jumătate a zilei grupul s-a împărțit în două: o jumătate a terminat fâneța cea mare, iar cealaltă jumătate a început să cosească

fâneța cea mică. Seara, fâneța cea mare era cosită, iar din cea mică rămăsese un lot care a fost cosit a doua zi de un singur cosaș, care a lucrat toată ziua. Câți cosași a avut grupul?” (după L.N. Tolstoi)

Multitudinea datelor și etapelor din problemă, suprapunerea diverselor mărimi (dimensiunea fâneței, timpii, numărul de cosași), irelevanța unora dintre ele, în anumite etape ale activității mentale, „orbesc” gândirea subiectului, care este tentat să se concentreze inițial pe aflarea superficială a numărului cosașilor, nu mai întâi pe dimensiunea fâneței, apoi pe timp și, la final, pe numărul cosașilor.

b) *Stereotipia gândirii* [Idem, p. 268] reprezintă blocarea gândirii pe aceeași direcție sau metodă de lucru, anterior utilizată, chiar și atunci când datele problemei s-au schimbat și rezolvarea s-ar putea găsi pe o cale mult mai simplă și mai directă.

Acesta este cazul când gândirea este aproape inexistentă, din cauza vitezei cu care intră în funcțiune anumite automatisme intens formate, ignorând, blocând mental date esențiale ale problemei date și viziunea asupra problemei din alte perspective.

Este clasică pentru exemplificarea stereotipiei gândirii „problema celor 9 puncte”.

*Poți uni cele 9 puncte trasând doar 4 linii, fără să ridici vârful creionului de pe foaie și fără să treci de 2 ori peste aceeași linie? Demonstrează!*

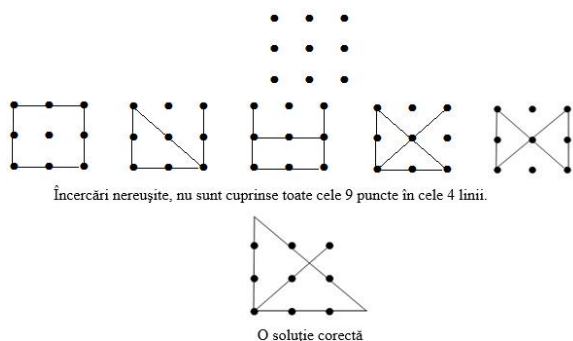


Figura 1. Problema celor 9 puncte

Este o soluție incorectă orice încercare de trasare a celor 4 linii doar în perimetrul construit de cele 9 puncte. Atunci când se depășesc limitele gândirii, când se sparg barierele unui perimetru imaginar între punctele mărginașe, pot fi identificate soluții corecte, cu linii ce depășesc dimensiunea unei laturi cu 3 puncte coliniare cu limite în punctele mărginașe.

Este nevoie ca profesorul să obișnuiască școlarii cu tehnici și procedee de spargere a blocajelor gândirii, stimulându-le încrederea în forțele proprii, voința, perseverența, curajul, schimbarea mentalității, spargerea și depășirea limitelor, ieșirea din pașii prestabiliți, pentru ca aceștia

să-și depășească tiparele, șabloanele mentale și să fie mai productivi.

c) *Fixitatea funcțională* [Idem, p. 270] constă în neputința gândirii de a oferi unor lucruri și alte întrebunițări decât cele consacrate, pentru utilizarea acestora și în alte scopuri.

Pentru exemplificarea fixității gândirii, psihologul german Karl Dunker a folosit următorul experiment: fiecare subiect a primit pe câte o masă câte o cutie de chibrituri, câteva piuneze și lumânări, cu cerința de a construi pe un perete o candelă din două lumânări, astfel încât să nu curgă ceară pe masă, când acestea ard.

Soluționarea problemei este golirea cutiei de chibrituri, prinderea ei în perete cu piuneze, așezarea lumânărilor pe cutie, aprinderea lumânărilor.

Foarte mulți subiecți nu au reușit fiindcă nu au acordat cutiei și altă utilizare, aceea de suport, cutia rămânând fixată în gândirea acestora exclusiv în calitate de recipient de păstrare.

Profesorul eficientizează predarea-învățarea pentru subiecții cu structuri cognitive sărăcicioase prin numeroase exerciții și situații-problemă, în a căror rezolvare, subiectul, la început, este călăuzit, apoi este încurajat să caute soluții creative proprii în rezolvarea altor situații-problemă.

### **Performanța școlară și inteligența**

Este evident că memoria și inteligența influențează reușita școlară, performanța. Unii psihologi susțin că pentru a învăța e suficient să înțelegi informațiile, alții opinează că memorarea informațiilor este suficientă, pentru a învăța. Psihologul Mielu Zlate argumentează că *a învăța înseamnă, pe lângă altele, a înțelege, plus a memora și a reactualiza cele memorate; deci succesul școlar implică în egală măsură atât inteligența, cât și memoria* [Idem, pp. 468-470].

Succesul școlar și obținerea performanței sunt influențate și de alți stimuli, cum ar fi *efortul voluntar* prestat, *concentrarea*, *antrenarea surselor motivaționale* ș.a. Cercetătorul american George Kelly a dovedit, în urma unor vaste cercetări, că succesul școlar depinde, în proporție de 60%, de inteligență și doar 40% din succesul școlar se datorează efortului voluntar. Proporțiile ar fi fost diferite, dacă ar fi fost luați în calcul și alți factori (atenția, motivația ș.a.), însă rolul inteligenței, care include în structura sa și memoria, rămâne decisiv în obținerea succesului școlar.

### **Performanța școlară și învățarea**

Conform *Larousse, Marele dicționar al psihologiei*, în sens general, învățarea este *modificare a capacității unui individ de a*

*realiza o activitate sub efectul interacțiunilor cu mediul său înconjurător.* În științele educației, învățarea reprezintă o *modalitate de achiziție a cunoștințelor sau aptitudinilor* [2, p. 638].

Învățarea poate fi analizată doar studiind modificările performanței înregistrate într-o situație adaptată. Este dificil acest studiu, fiindcă performanța este rezultatul a numeroși factori, precum: maturizarea, oboseala, interesul, oscilațiile atenției și ale motivației. Aceste cauze conduc la o evaluare greoaie a aportului învățării la modificările nivelului de performanță: este dificil de stabilit cât este înăscut și cât este dobândit în evoluția copilului. Altă dificultate constă în faptul că achizițiile sunt caracteristice situației de învățare, deci progresul real poate să nu se evidențieze, dacă nu există condiții favorabile manifestării noilor potențialități [Idem, p. 639].

Studiul învățării compară modificările performanței cu cele ale mediului înconjurător, pentru stabilirea factorilor propice sau neprielnici. Pot fi analizați diverși indicatori ai performanței: numărul de răspunsuri corecte/incorecte, natura erorilor, proceduri aplicate ș.a.

Autorul Marin Stoica definește învățarea școlară ca *fiind procesul de*

*receptare și asimilare a informațiilor și a influențelor educative, de reorganizare, de construcție și dezvoltare a structurilor cognitiv-operaționale, psihomotrice și afective, precum și a însușirilor psihice ale personalității (aptitudini, interese, temperament). Astfel, învățarea școlară reprezintă un instrument de dezvoltare a personalității elevilor, prin autoconstrucție și individualizare continuă [3, p. 96].*

Referitor la specificul învățării umane, autorul Andrei Cosmovici identifică în procesul învățării, ca primă etapă, rezolvarea unei probleme în care rolul primordial îl are gândirea, care organizează percepția, memoria și imaginația, și etapa a doua, ce fixează și întărește soluția, pe baza memorării inteligente. Este nevoie permanentă de energie, perseverență, tenacitate, care depind de motivație și voință. Concluzionând, menționez că studierea procesului de învățare necesită observarea minuțioasă a structurii complexe care angajează numeroase fenomene psihice [1, p. 129].

Investigarea performanței școlare nu poate fi realizată decât raportând-o la diferite mecanisme psihice, precum gândirea, inteligența, învățarea școlară. Studiul acestora, ca și înregistrarea reacțiilor elevilor și atitudinilor profesorilor la

condițiile vieții școlare, sunt preocupări ale psihologilor, pedagogilor și practicienilor, care converg la eficientizarea stilului managerial al profesorului, în scopul dezvoltării performanței școlare a elevilor.

### **Bibliografie**

1. COSMOVICI, Andrei, IACOB, Luminița coord. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1999.
2. LAROUSSE. Marele dicționar al psihologiei. București: Trei, 2006.
3. STOICA, Marin. Pedagogie și psihologie pentru examenele de definitivare și grade didactice: profesori, institutori/învățători, studenți. Craiova: Gheorghe Alexandru, 2001.
4. ZLATE, Mielu. Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Polirom, 1999.



**Arta gestionării conflictelor și crizelor  
familiale**

**The Art of Family Conflicts and Crises  
Mangement**

**Uliana Culea, lector universitar,  
doctor în științe pedagogice,  
Catedra de Filologie Romanică,  
Facultatea de Limbi și Literaturi Străine,  
UPS „Ion Creangă”, Chișinău**

**ORCID: 0000-0002-5944-7080**

**CZU: 316.482-058.8**

**DOI: 10.46727/jshs.2021.v48.i2.p80-89**

**Rezumat**

Conflictele intrafamiliale reprezintă o ciocnire între membrii familiei, generată de atitudinea și poziția lor socială. Evitarea certurilor într-o căsnicie se datorează unor reguli stabilite în prealabil de către partenerii de cuplu, despre cum să se poarte unul cu celălalt. Este important ca respectarea lor să se realizeze inclusiv atunci când spiritele se încing. Persoanele aflate în cupluri fericite se ceartă corect și își asumă urmările cuvintelor și acțiunile lor.

**Cuvinte-cheie:** viață de familie, conflict familial/intrafamilial, sacrificiu, compromis, negociere, soluție.

**Abstract**

Intra-family conflicts represent a clash between family members generated by their social attitude and position. Arguments avoidance within a marriage is due to certain rules established in advance by the partners on how to behave with each other. It is important that one should follow them when the situations become tensed as well. Happy couples argue correctly and assume the consequences of their words and actions

**Keywords:** family life, family/intra-family conflict, sacrifice, compromise, negotiation, solution.

Căsătoria reprezintă elementul social central al societății umane. Instituția socială a familiei este, înainte de toate, un legământ în care un bărbat și o femeie se angajează unul față de altul într-o o relație de parteneriat pe viață. Ideea centrală a căsniciei, în accepțiunea biblică, este *unitatea*, care este opusul singurătății. Căsnicia este nu doar o simplă relație, ci o relație *intimă*, care cuprinde toate aspectele vieții: *intelectual, emoțional, social, spiritual și fizic*.

Într-o relație de căsătorie, un soț și o soție vor împărtăși viața în cel mai profund mod posibil. Căsătoria este o relație *cu un scop*. Procrearea nu este singurul scop al căsniciei. Studiile



sociologice și antropologice arată că o căsnicie consumată intim asigură un context mai eficient pentru creșterea copiilor.

Constituirea familiei prin căsătorie creează posibilități mai mari de a găsi fericirea decât oricare alte relații umane. Totuși, unele cupluri căsătorite nu folosesc întregul lor potențial. Ei lasă ca legătura romantică să se învechească, nu se apreciază unul pe celălalt, permit altor interese să le întunece viziunea asupra a ceea ce ar putea fi, cu adevărat, căsătoria lor [9, p. 88].

Relația de căsnicie se modifică permanent. Atitudinile se schimbă, sentimentele fluctuează și modul în care cei doi parteneri se tratează unul pe celălalt este unul oscilant – când afectuos, când mai puțin afectuos. Uneori, schimbarea este peste puterile noastre de control. Singurul lucru pe care îl putem alege, în calitate de cuplu, este modul în care vom reacționa.

Dereglarea funcțiilor familiei creează stări frustrante membrilor ei. Primele semne ale dezorganizării familiei se exprimă prin îndoieli, frică, conflicte familiale. Conflictele dintre soți sunt inevitabile. Perspectivele noastre asupra modului în care ar trebui rezolvată o problemă sunt adesea complet diferite.

Abilitățile pe care le dezvoltăm în timpul căsniciei constau în gestionarea rapidă și eficientă a dezacordurilor dintre soți, care îi ajută să aibă o căsnicie mult mai împlinită și mai fericită [12, p. 7].

Viața presupune evenimente care se succed, așa că pentru cupluri este firesc să oscileze permanent între conflict și distanțare. Pentru a îmbunătăți relația de cuplu, este necesar să urmărim câteva reguli simple [3, p. 78]. În ceea ce privește căsnicia, nimic nu este mai important decât motivația, de aceea va trebui să dăm dovadă de:

- bunăvoință și o dorință reală de a ne îmbunătăți căsnicia;
- deschidere către autocunoaștere (capacitatea de a observa și schimba tiparul comportamental);
- disponibilitatea de a face schimbări radicale;
- disponibilitatea de a exersa continuu.

Toate lucrurile care merită făcute necesită exercițiu, iar o căsnicie reușită nu este o excepție. Poți încerca să fii fericit, în defavoarea dorinței de a avea mereu dreptate sau de a câștiga într-o ceartă. Poți să ai inițiativa de a aplană conflictele sau de a însufleți atmosfera, chiar dacă celălalt nu se poartă corect. Poți decide să adopți o poziție

fermă cu privire la lucrurile cu adevărat importante – o poziție care să nu poată fi negociată prin prisma constrângerilor relaționale [11, p. 72].

Conflictele dintre soți sunt inevitabile, cuplurile se confruntă zi de zi cu numeroase neînțelegeri. Conflictele se manifestă prin apariția și sesizarea unor necoincidente, necoordonări ale motivelor, intereselor, urmate de tensionarea relațiilor familiale. Situațiile de conflict pot apărea brusc și lent, ele pot avea un caracter evident și voalat (ascuns).

Conflictele intrafamiliale reprezintă o ciocnire între membrii familiei, generată de atitudinea și pozițiile lor sociale controversate sau de interesele divergente. Conflictul mai poate fi determinat și ca un proces de înăsprire a contradicțiilor, o confruntare dintre două sau mai multe persoane implicate în rezolvarea unei probleme înțelese diferit. Conflictele interpersonale familiale pot fi:

- a) din unghiul de vedere al celor două categorii de relații existente în orice familie:
  - intrageneraționale (în interiorul unei generații, de exemplu: între părinți, între copii etc.);

- intergeneraționale (între diverse generații: copii-părinți, bunici-nepoți etc.);
- b) după poziția partenerilor, conflictul poate fi:
    - activ (a inițiat conflictul);
    - pasiv (participă în conflictul inițiat de altă persoană);
  - c) după orientare:
    - direct spre individ;
    - indirect – atinge tangențial individul;
  - d) după durata și caracterul derulării, deosebim conflicte:
    - de scurtă durată/acute;
    - de lungă durată/cronice;
  - e) după caracterul general și scopul final, putem diviza conflictele în:
    - pozitive/constructive;
    - negative/distructive.

Comportarea partenerilor de cuplu în conflict diferă și depinde de un șir de trăsături individual-tipologice (vârstă, gen, starea sănătății, temperament, caracter, inteligență etc.) [2, p. 44].

În literatura de specialitate se identifică o corelare strânsă între *tipul familiei, etapele vieții de familie, crizele vieții de familie și apariția conflictelor intrafamiliale*.

Cercetarea familiei din perspectiva manifestării sistemului de reprezentări în comportamentul și relațiile partenerilor a permis să fie identificate mai multe tipuri de familie. Analiza lor ne-a permis să observăm anumite tipuri de relații și diverse tipuri de conflicte între membrii familiei, ceea ce a determinat posibilitatea să determinăm stilul intercomunicării familiale și să stabilim sistemul reprezentărilor interiorizate și utilizate de parteneri [8, p. 78].

Din tabelul prezentat, putem observa că stilul intercomunicării familiale, tipul relațiilor și caracterul conflictelor depind de sistemul reprezentărilor interiorizate deseori în familia de origine, perpetuate în propria familie. Elementele constitutive enumerate determină tipul familiei [1, pp. 290-291].

**Tabel 1.1. Sistemul de reprezentări și tipul familiei**

| Sistemul reprezentărilor | Tipul familiei       | Stilul intercomunicării                              | Tipul relațiilor familiale                                                            | Tipul și caracterul conflictelor                                             |
|--------------------------|----------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| EGOCENTRICE              | DESPOTIC             | • distantat<br>• de prescripție                      | • de dominare<br>• de confruntare                                                     | • de disperare (caracter distructiv)                                         |
|                          | BASTION              | • nivel înalt<br>• de exigență                       | • de dominare<br>• de tutelare                                                        | • de disperare<br>• de atracție (caracter distructiv)                        |
|                          | VULCANIC             | • instabil<br>• vulcanic<br>• de prescripție         | • de confruntare<br>• de dominare                                                     | • de disperare<br>• de atracție<br>• incertitudine (caracter distructiv)     |
|                          | AL TREILEA DE PRISOS | • distant<br>• indiferent                            | • de dominare<br>• de neamestec<br>• de confruntare                                   | • de disperare<br>• de incertitudine<br>• de atracție (caracter constructiv) |
|                          | CU IDOL              | • permisiv<br>• ocrotire exagerată a copiilor        | • de tutelare                                                                         | • de disperare (caracter distructiv)                                         |
| ALTERCENTRICE            | AZIL                 | • deschis<br>• permisiv                              | • de tutelare                                                                         | • de disperare (caracter distructiv)                                         |
|                          | TEATRU               | • teatralizat<br>• instabil                          | • de tutelare<br>• de confruntare<br>• de neamestec<br>• de dictat<br>• de colaborare | • de incertitudine<br>• de disperare (caracter distructiv)                   |
|                          | LIBERALĂ             | • distant<br>• liberal                               | • de neamestec                                                                        | • de incertitudine (caracter distructiv)                                     |
| SOCIOCENTRICE            | EGALITATE            | • echilibrat<br>• stabil<br>• cordial                | • de colaborare                                                                       | • conflictele au caracter constructiv                                        |
|                          | DE TIP COMPLEMENTAR  | • strict<br>• prescriptiv<br>• rațional<br>• cordial | • parteneriale<br>• de colaborare                                                     | • conflictele au caracter constructiv                                        |
|                          | ROMANTICĂ            | • romantic<br>• cordial<br>• permisiv                | • de tutelare<br>• de colaborare                                                      | • conflictele au caracter constructiv                                        |
|                          | SPIRITUALĂ           | • orientat spre valorile spirituale<br>• cordial     | • de tutelare<br>• de colaborare                                                      | • conflicte foarte rare cu caracter constructiv                              |

Conform investigațiilor în domeniu, sunt satisfăcuți de căsnicie mai des soții din familiile în care relațiile dintre aceștia sunt de **tipul complementar** și de **tipul egalitate**.

Analiza etapelor vieții de familie ne-a permis să observăm caracteristicile, dificultățile, anumite tipuri de relații și diverse tipuri de conflicte între membrii

familiei, ceea ce a creat posibilitatea să stabilim sistemul reprezentărilor interiorizate și utilizate de parteneri la fiecare etapă, conform Tabelului 1.2. [10, p. 268; 14, pp. 9-11, 17-20, 34-43].

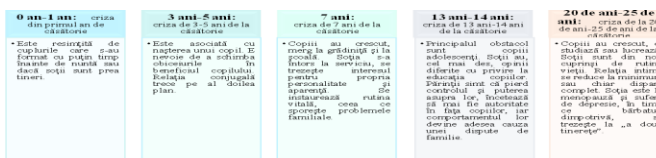
**Tabelul 1.2. Etapele vieții de familie**

| ETAPELE CĂSNICIEI              | CARACTERISTICILE                                                                                                                                                                                                                   | DIFICULTĂȚILE                                                                                                                                                                                                                                     | SOLUȚIILE RECOMANDATE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ETAPA ÎNȚEPTĂRE A CĂSNICIEI    | - fragilitate                                                                                                                                                                                                                      | - <u>rodajul</u> (ajustare reciprocă a celor două Eu-uri și elaborarea unui Noi comun)<br>- <u>dominarea în familie</u>                                                                                                                           | - intercunoașterea<br>- formarea culturii familiale                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| ÎN AȘTEPTAREA COPILULUI        | - modificarea structurii familiale<br>- viața de cuplu este subordonată regimului de îngrijire a copilului                                                                                                                         | - alegerea numelui copilului<br>- metodele de îngrijire a copilului<br>- educația copilului<br>- alimentația copilului<br>- controverse de comunicare între soți                                                                                  | - ajutorul reciproc<br>- însușirea noului rol familial (de părinte)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| VÂRSTA MEDIE A CĂSNICIEI       | - uniformitatea relației                                                                                                                                                                                                           | - educația copiilor<br>- rutina vieții de familie<br>- conflicte de saturatie<br>- criza vârstei de mijloc                                                                                                                                        | - regimul stabil și rațional al vieții de familie<br>- modul de viață al familiei<br>- educarea copiilor prin faptele personale ale părinților<br>- varietatea și schimbarea imaginii vestimentare<br>- schimbarea modului de odihnă<br>- respectarea unei autonomii relative a partenerului<br>- comunicarea sinceră cu partenerul<br>- introspecția<br>- consultarea unui specialist<br>- aplicarea unei pauze în relație<br>- remodelarea a ceea ce ne irită sau, invers, ne face indiferenți în căsnicie |
| CĂSNICIA LA VÂRSTA MĂTURITĂȚII | - detașarea completă a copiilor maturi de părinți<br>- noi roluri sociale (de socri, bunici)<br>- axare pe creativitate<br>- mediu cordial, plăcut<br>- atitudine filosofică față de viață<br>- grijă pentru sine, pentru partener | - comunicare anevoioasă cu copiii maturi, ceea ce atrage distanțarea de nepoți<br>- nu au grijă de propria sănătate<br>- nu-și pot găsi ocupații utile și interesante devieri de comportament<br>- indispoziție, depresie, izolare de oameni etc. | - reînnoirea activităților preferate<br>- socializarea                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

Schimbările cu care ne confruntăm în viață (și modul în care ne adaptăm și

reacționăm la ele) determină crizele căsniciei, reprezentate în Figura 1.1.:

**Figura 1.1. Crizele vieții de familie**



A învăța cum putem soluționa conflictele familiale într-un mod corect este un obiectiv fundamental al relației soț-soție.

Atunci când un conflict nu poate fi rezolvat cu ușurință, de multe ori soțul și soția încearcă să se forțeze reciproc să facă ceea ce își dorește fiecare, iar când această abordare nu funcționează, amândoi sunt pe cont propriu, luând decizii unilaterale. Problema, bineînțeles, este că nici unuia dintre ei nu-i place să i se spună ce să facă și, de asemenea, nu vor ca partenerul să ia decizii prin care ar trece cu vederea sentimentele și interesele lor [7, p. 156].

Resentimentele pe termen lung reprezintă o problemă pe care aproape orice cuplu căsătorit o experimentează atunci când conflictele nu sunt soluționate reciproc avantajos. Există mult prea multe interese în conflict, de care trebuie să ținem cont. În căsnicie, când luăm o decizie, trebuie să avem în vedere și interesele partenerilor de cuplu. Partenerii nu trebuie să se afle într-o competiție. De fapt, ei, în momentul

constituirii cuplului prin actul căsătoriei, și-au luat un angajament unic și cuprinzător – de a avea grijă unul de celălalt. Prin urmare, de fiecare dată când se confruntă cu un conflict, ar fi benefic ca ambii să se străduiască să ajungă la o abordare din care să aibă de câștiga în egală măsură. Astfel, pentru a atinge funcționalitatea relației familiale soț-soție, este nevoie de a ajunge la un compromis. Compromisul se referă, de obicei, la faptul că deciziile luate ar trebui să fie într-o anumită măsură reciproc avantajoase [13, pp. 20-27].

Sacrificarea propriilor interese în beneficiul partenerului de cuplu este o soluție învechită pentru varii probleme de viață. Mulți o consideră formă supremă a grijii. Cu cât partenerii se sacrifică mai mult în favoarea celuilalt, cu atât mai mult căsnicia lor este considerată de către unii ideală. Acest fapt nu presupune colaborarea, ceea ce înseamnă că partenerii unui cuplu abordează o problemă ce vizează familia pe cont propriu.

În primul rând, sacrificiul personal, de dragul partenerului, înseamnă, cel mai des, ascunderea celor mai profunde sentimente. Astfel, soții nu pot construi o relație corectă, durabilă și pe măsura așteptărilor personale, deoarece, într-o căsnicie, sacrificiul împiedică sinceritatea.

În al doilea rând, sacrificiul nu conduce la soluții pe termen lung în problemele unui cuplu. În cel mai bun caz, este un lucru care poate fi făcut doar ocazional, deoarece, în general, partenerul care se sacrifică nu este dispus să facă din acest lucru un obicei, însă creează un precedent care duce la așteptări ce nu pot fi îndeplinite.

Al treilea motiv pentru care sacrificiul nu funcționează prea bine într-o căsnicie este legat de faptul că partenerul se așteaptă mereu la un schimb reciproc.

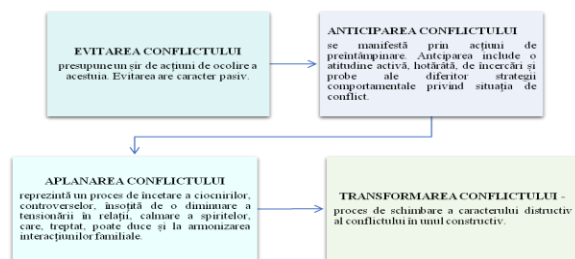
Sacrificiul este o strategie care dă greș, deoarece conduce la soluții din care doar unul dintre parteneri are de câștigat. Astfel de soluții nu aplanează un conflict. Soluțiile în care un partener câștigă, iar celălalt pierde sunt defectuoase: în căsniciile moderne, pur și simplu, nu funcționează. Ele, de obicei, nu rezolvă conflictul, căci indiferent cine are de pierdut, nu acceptă rezultatul. Fie că se luptă pentru a recăpăta ulterior controlul, fie că fiecare își vede de drumul lui, rezolvându-și singur problemele [6, pp. 27-36].

Este extrem de util a face, uneori, un sacrificiu împreună, pentru a realiza un obiectiv cu valoare comună, însă sacrificiul comun nu se face în taină. Totul se

desfășoară deschis, ambii soți fiind conștienți de implicațiile existente și de ce anume vor primi în schimb pentru eforturile lor. De asemenea, sacrificiul comun are un final bine definit, nimeni nu se așteaptă să dureze la nesfârșit. În cele din urmă, lucrurile trebuie stabilite de ambii parteneri, pentru că e nevoie de un efort comun, iar la final au de câștigat ambii [13, pp. 30-33].

O regulă care duce la rezultate reciproc avantajoase, în urma unui conflict, sunt soluțiile luate de comun acord. Acordul devine obiectul negocierii ori de câte ori cuplul se confruntă cu un conflict. Cu alte cuvinte, ambii trebuie să aibă ceva de câștigat, în caz contrar, continuă negocierea. Luând fiecare hotărâre împreună, se reușește abordarea unei game variate de opțiuni și astfel se ajunge la concluzii care iau în considerare mai mulți factori comuni.

Referindu-ne la conflictul intrafamiliar, este necesar să reținem elementele constitutive ale **artei de a dirija conflictul**, conform Figurii 1.2. [2, p. 41]:



**Figura 1.2. Arta de a dirija conflictul**

Soluțiile reciproc avantajoase pentru conflictele conjugale trebuie să reprezinte obiectivul relației de familie.

În căsniciile de astăzi, negocierea este o abilitate esențială pentru cupluri, însă una extrem de greu de deprins. Acest lucru nu înseamnă că partenerii nu știu cum să negocieze, cel mai des, în afara căsniciei, dar când vine vorba despre negocierea cu partenerul lor de viață, par să ignore tot ce știu despre arta de a ajunge la o înțelegere. Chiar dacă trăim într-o societate care le conferă femeilor drepturi egale cu bărbații, mulți parteneri încă abordează conflictele ca și cum s-ar aștepta ca soțiile lor să li se supună, iar multe soții, realizând puterea pe care le-o conferă egalitatea, o utilizează în încercarea a-și controla partenerii [12, p. 17, 66].

În orice negociere, punctul de pornire constă în stabilirea unui obiectiv, iar obiectivul recomandat cuplurilor în momentul negocierii este stabilirea unei soluții care să-i facă pe amândoi fericiți, să ajungă la un rezultat reciproc avantajos. Într-o căsnicie, soluțiile reciproc avantajoase sunt cele mai dezirabile; mulți vor susține că sunt aproape imposibil de găsit [4, p. 123; 5, pp. 76-95; 12, p. 18].



Pentru o negociere de succes, în relațiile conjugale, putem sugera o procedură constituită din patru pași:

**Pasul 1.** *Stabiliți regulile de bază, pentru a face negocierea plăcută și sigură.* Așadar, înainte de a începe negocierea, stabiliți câteva reguli de bază, pentru a vă asigura că discuția va fi plăcută pentru amândoi. Întrucât va trebui să negociați de fiecare dată când va apărea vreun conflict, experiența trebuie să fie întotdeauna plăcută și sigură pentru fiecare dintre parteneri. Un conflict poate da naștere unei reacții emoționale negative atât de repede, încât vă veți gândi că nu o puteți controla. Cu timpul, însă, veți reuși ceea ce fac majoritatea negociatorilor, să fiți optimiști în fața problemelor. Câteva reguli de bază, pentru asigurarea unei discuții constructive:

**Regula 1.** Încercați să fiți agreabil și binedispus pe tot parcursul discuției.

**Regula 2.** În timpul negocierii, nu emiteți pretenții, nu dați dovadă de lipsă de respect, nu vă înfuriați.

**Regula 3.** Dacă ajungeți într-un impas pe care vi se pare că nu îl puteți depăși sau dacă unul dintre dumneavoastră începe să aibă pretenții, să dea dovadă de lipsă de respect sau să se înfurie, încetați

negocierea și reveniți mai târziu asupra problemei.

Doar pentru că nu puteți rezolva o problemă într-un anumit moment nu înseamnă că pe viitor nu veți descoperi o soluție inteligentă. Nu lăsați un impas să vă împiedice să reflectați asupra problemei. Așteptați o vreme și veți fi uimiți de rezultatele obținute. Dacă negocierea eșuează sau dacă unul dintre parteneri cedează în fața ispitei de a deveni dictator, încheiați discuția și schimbați subiectul cu unul mai plăcut. După o scurtă pauză, partenerul care a încălcat regula poate să își ceară scuze și să revină asupra subiectului care a fost atât de supărător. Nu reluați discuțiile până când nu vă calmați.

**Pasul 2.** *Identificați problema și analizați-vă reciproc perspectivele* (problema, perspectivele tale, perspectivele partenerului). În această etapă a negocierii, nu faceți altceva decât să adunați informații care vă vor ajuta să înțelegeți de ce anume aveți nevoie pentru ca amândoi să fiți mulțumiți. Dacă respingeți informațiile furnizate de partener, veți ignora faptele în sine. Nu vă întrerupeți, nu vorbiți peste celălalt și nu vă dați ochii peste cap – acest gest ar putea fi interpretat drept o dovadă de lipsă de respect. Este mult mai simplu să

negociați corect, atunci când obiectivul este acordul.

După ce problema a fost identificată și fiecare ascultă perspectiva celuilalt, încercați să vă înțelegeți, în loc să vă învinuiți reciproc. Obiectivul dumneavoastră este să ajungeți la un acord, iar aceasta nu se poate întâmpla, dacă refuzați de la bun început părerea celuilalt. Puteți schimba punctul de vedere al celuilalt, însă numai după ce l-ați înțeles în totalitate. Singura cale prin care veți ajunge la un acord este să descoperiți o soluție care înglobează ambele perspective.

**Pasul 3. Căutați soluții posibile** (dați frâu liber ideilor). După ce ați identificat problema și ați descoperit perspectiva celuilalt, căutați soluții reciproc acceptabile. Obiectivul dumneavoastră ar trebui să fie fericirea amândurora, fără ca unul dintre parteneri să aibă de câștigat pe seama celuilalt. Dacă vă pasă cu adevărat de partener, nu ar trebui să așteptați niciodată sau nici măcar să acceptați sacrificiul ca soluție la o problemă. Soluțiile din care unul pierde și celălalt câștigă sunt foarte răspândite în căsnicii, deoarece majoritatea cuplurilor nu înțeleg cum pot ajunge la rezolvări reciproc avantajoase. Cu puțină creativitate, veți descoperi soluții care vă vor face pe amândoi fericiți.

**Pasul 4. Alegeți o soluție care îndeplinește condițiile beneficiului reciproc.** După ce adevărul a ieșit la iveală și v-ați spus reciproc ce anume ați vrea să faceți, ce v-ar plăcea să facă celălalt sau ce vă deranjează, pășiți într-una dintre cele mai periculoase faze ale negocierii. Dacă scopul vostru e de a vă proteja unul pe celălalt de propunerile instinctiv-abuzive, înțelegerea vă va ajuta să descoperiți soluția de care aveți amândoi nevoie.

Dacă sunt respectați acești patru pași, negocierea poate fi o modalitate plăcută prin care partenerii învață lucruri despre celălalt, iar când se ajunge la o înțelegere care îi mulțumește pe amândoi, iubirea conjugală se intensifică.

#### **Bibliografie**

1. CUZNEȚOV, L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008.
2. CUZNEȚOV, L.; CALARAȘ, C.; SIMCENCO, I. Comunicare și relaționare în familie. Ghid metodologic. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2020.
3. GRANT, W. Rezolvarea conflictelor. București: Teora, 1997.
4. MERRILL, M., MERRILL, S. Liste de iubire pentru soți. Pași simpli spre



- căsnicia ideală. București: Editura Niculescu, 2017.
5. MERRILL, M., MERRILL, S. Liste de iubire pentru soții. Pași simpli spre căsnicia ideală. București: Editura Niculescu, 2017.
  6. MITROFAN, I., CIUPERCĂ, C. Psihologia vieții de cuplu. București: S.P.E.R., 2009.
  7. MOROZOVA, E. Cum să depășim crizele familiale. București: Editura Sophia, 2018.
  8. NEUBURGER, R. Ne despărțim sau rămânem împreună? Cum facem bilanțul unui cuplu. București: Editura Philobia, 2016.
  9. NUȚĂ, A. Psihologia relației de cuplu și a familiei. București: Editura „CREDIS”, 2009.
  10. STĂNCIULESCU, E. Sociologia educației familiale. Iași: Polirom, 2002, vol. 1, p. 268.
  11. TURLIUC, M.N. Căsătorie. Comunicare în cuplu conjugal. Intimitate. Suport de curs. Iași, 2006.
  12. WILLARD, F., HARLEY, Jr. El câștigă, ea câștigă. Artă negocierii în cuplu. București: Litera, 2019.
  13. WILLARD, F., HARLEY, Jr. Nevoile lui, nevoile ei. Secretele unei relații de cuplu durabile. București: Editura Amaltea, 2011.
  14. ZIGLAR, Z. Secretul căsniciei fericite. București: Curtea Veche, 2018.

**Синтез техник игры на бас-гитаре в  
исполнительской практике (середина  
1980-х годов – начало XXI века)**

**Synthesis of bass guitar playing  
techniques in performing practice (mid  
1980s – the beginning of the XXI century)**

**Александр Витюк,  
докторант,  
Академия музыки, театра и  
изобразительных искусств,  
Кишинев**

**ORCID: 0000-0001-5091-5979**

**CZU: 787.61**

**DOI: 10.46727/jshs.2021.v48.i2.p90-98**

**Аннотация**

В настоящей статье рассматриваются процессы синтеза существующих техник игры на бас-гитаре, применяемых в профессиональной практике (середина 1980-х годов – начало XXI века). Совокупность приемов звукоизвлечения изучается на основе творчества ведущих бас-гитаристов современности, оказавших наибольшее влияние на эволюцию исполнительства на бас-гитаре. Автор обращает особое внимание на конструктивные особенности

струнных басовых инструментов в контексте формирования инновационных способов звукоизвлечения.

**Ключевые слова:** бас-гитара, звукоизвлечение, исполнительская техника, пиццикато, слэп, тэппинг.

**Abstract**

This article discusses the processes of synthesis of existing techniques of playing the bass guitar used in professional practice (mid 1980s – the beginning of the XXI century). The set of techniques of sound production is studied on the basis of the work of the leading bass guitarists of our time, who had the greatest influence on the evolution of performing on the bass guitar. The author pays special attention to the design features of stringed bass instruments in the context of the formation of innovative ways of sound production.

**Keywords:** bass guitar, performing technique, pizzicato, slap, tapping, sound extraction.

На протяжении всего эволюционного пути техника игры на бас-гитаре неизменно совершенствовалась и приобретала все новые отличительные характеристики. Это связано не только с появлением инновационных моделей инструмента, но и с расширением исполнительских

функций бас-гитары в эстрадных и джазовых коллективах. Прямая взаимосвязь бас-гитары с развитием электрогитары, техник игры классической гитары, функций контрабаса позволила сформировать три основных приема звукоизвлечения: пиццикато, слэп (*slap*) и тэппинг (*tapping*). Самостоятельной бас-гитарной техникой можно назвать лишь флажолетную технику, поскольку ни на одном родственном инструменте этот прием не имеет такого широкого распространения.

С середины 1980-х годов наступает новый исторический этап в развитии исполнительской техники игры на бас-гитаре, обусловленный не только появлением следующего поколения виртуозов, таких, как Джефф Берлин (Jeff Berlin), Брайан Бромберг (Brian Bromberg), Ришар Бона (Richard Bona), Виктор Бэйли (Victor Bailey), но и огромным опытом, накопленным предыдущими поколениями музыкантов. Бас-гитара окончательно перестает трактоваться как инструмент гармонического сопровождения, выводя на передний план исполнение развернутых импровизационных соло.

Реализация прогрессивных творческих идей требовала от бас-гитаристов поиска новых выразительных средств. Наиболее логичным представлялось расширение ранее существующего диапазона. Отдельные музыканты уже активно осваивали бас-гитары с пятью, шестью и бóльшим количеством струн, однако развитие исполнительской техники на этих инструментах замедлялось отсутствием фундаментальных школ и учебных пособий. Первым бас-гитаристом, сумевшим своеобразно раскрыть полноту расширенного диапазона и эволюционную природу техники пиццикато на шестиструнной бас-гитаре, был Джон Патитуччи (John Patitucci).

*Джон Патитуччи* (1959) – американский джазовый бас-гитарист, контрабасист и педагог, «[...] автор разносторонней музыкальной концепции, разработанной им на основе синтеза современных стилей в поп-музыке и джазе» [7, р. 277]. Многочисленные записи с коллективами *Chick Corea Elektric Band* и *Chick Corea Akoustic Band* и шесть авторских сольных альбомов для *GRP Records* принесли музыканту две премии *Grammy* (одну за исполнение и одну за сочинение). Кроме того, в 1987

году его первый сольный альбом *John Patitucci* занял первое место в чарте *Billboard Jazz*. Д. Патитуччи аранжировал и спродюсировал не только все свои авторские альбомы, но и работы других исполнителей, в которых он участвовал [5]. «Получив мировое признание как исполнитель, Патитуччи также занимается наставнической деятельностью. Как педагог он проводит многочисленные семинары и мастер-классы, на которых передает свои знания как музыкант и композитор. Многочисленные коллеги и ученики заслуженно считают Патитуччи одним из величайших басистов нашего времени, своей уникальной игрой заметно повлиявших на развитие джаза» [2].

Д. Патитуччи удалось привнести в инструментальное исполнительство на бас-гитаре совершенно новые игровые концепции. В результате увеличения диапазона обычной бас-гитары двумя дополнительными струнами – одной снизу *H2* и одной сверху *c* – исполнитель сумел объединить в одном музыкальном инструменте несколько независимых функций. Впервые преимущества расширенного диапазона шестиструнной бас-гитары, составляющего более 4-х октав, были освоены как с технической,

так и с выразительной точки зрения. Благодаря филигранной технике пиццикато на шестиструнной бас-гитаре, Д. Патитуччи удавалось имитировать музыкальные фразы, исполняемые на саксофоне, трубе, классической гитаре и клавишных. Его джазовые импровизации на бас-гитаре в верхнем регистре отличались красочностью тембральной палитры и необыкновенным эстетическим вкусом. В то же время, исполнение басовой партии в нижнем регистре создавало имитацию звучания низких нот синтезатора.

Еще одним революционным решением Д. Патитуччи была разработка и внедрение в практику шестиструнной бас-гитары техники игры сложных аккордов (нон-, ундецим-, терцдецимаккордов), включающей в себя более удобные аппликатурные модели. В свою очередь, воспроизведение басовой партии напоминало аккомпанирующие партии гитары или фортепиано. Звукоизвлечение указанной техники на верхних струнах отличалось чистым и прозрачным звучанием, а игра на нижних струнах – более полным.

Применение инновационной концепции пиццикато на шестиструнной бас-гитаре наглядно отражено в

произведении *Our Family* из дебютного сольного альбома *John Patitucci* (1987). Композиция исполняется на шестиструнной бас-гитаре соло в сопровождении повторяющейся записи партии перкуссии. Используя данную технику, Д. Патитуччи сумел продемонстрировать колоссальные игровые возможности шестиструнной бас-гитары, а также четкую взаимосвязь аккордовой техники и джазовой импровизации. Звукоизвлечение пиццикато здесь применяется как важнейшее музыкальное средство, объединяющее аккомпанирующую и мелодическую функции бас-гитары.

Практическое использование огромного исполнительского диапазона раскрывает новые художественные функции бас-гитары. Благодаря применению пиццикато, Д. Патитуччи с легкостью исполняет мелодические линии, по своему диапазону и тембральным характеристикам ничем не уступающие партиям других инструментов. С помощью инновационного подхода к исполнению указанной техники, шестиструнная бас-гитара превратилась в инструмент, способный на равных конкурировать с такими солирующими инструментами,

как саксофон, электрогитара или клавишные. Благодаря творчеству Д. Патитуччи, практическое применение технических возможностей звукоизвлечения пиццикато на шестиструнной бас-гитаре показало музыкальному сообществу принципиально новые перспективы в развитии этой техники.

Тем временем, в начале 1990-х годов начинает активно набирать популярность безладовая разновидность шестиструнной бас-гитары. Музыканты пытались привнести экспериментальные исполнительские техники применительно к новой модели инструмента. С учетом специфических особенностей звучания безладового баса и расширением диапазона требовалась кардинальная трансформация существующих техник звукоизвлечения. В этом отношении настоящей сенсацией стало творчество Стива Бэйли (Steve Bailey).

*Стив Бэйли* (1960) – один из выдающихся американских бас-гитаристов, основоположник школы игры на безладовой шестиструнной бас-гитаре, автор двух обучающих видеошкол и многочисленных учебников для бас-гитары. В 1993 году он основал экспериментальное трио *Bass Extremes*.

Концерты С. Бэйли стали настоящим шоу виртуозной игры на инструменте. Бас-гитарист исполняет виртуозные сольные партии, которым сам же аккомпанирует, благодаря чему создается впечатление, что на сцене звучит целый оркестр. С. Бэйли подвластны все направления современной музыки: на его концертах можно услышать импровизации известнейших произведений поп- и рок-музыки, джаз-рока и музыки академического направления [3].

Исполнение С. Бэйли басовых партий отличается разнообразием техник и тембральных красок. Звучание безладовой бас-гитары сопровождается безукоризненной игрой пиццикато и точной интонацией. Традиционные для безладовой игры глиссандирующие пассажи обладают принципиально новой инструментальной трактовкой и сочетаются с техникой игры искусственных флажолетов. По сути, музыкальная партия шестиструнной безладовой бас-гитары напоминает полифоническое звучание нескольких разнохарактерных инструментов.

Достаточно вспомнить сольную композицию *Moonridge* (1993), исполненную С. Бэйли в рамках проекта *Bass Extremes*. Основной лейтмотив

произведения построен на красочном сочетании басовой ноты аккорда с мелодической линией искусственных флажолетов. Поразительное совмещение двух разнообразных тембров, внушительный четырехоктавный исполнительский диапазон шестиструнного баса и безладовые эффекты вибрато и глиссандо позволяют выстраивать принципиально новые игровые концепции. Техника звукоизвлечения пиццикато выступает здесь центральным приемом, синтезирующим весь комплекс исполнительских и музыкально-выразительных средств.

Новаторское изложение гармонической функции в игре на безладовой бас-гитаре отразилось в практическом применении аккордовой техники. С. Бэйли активно использует прием контрабасового пиццикато, создавая имитацию звучания инструментов струнно-смычковой группы. При этом правая рука неоднократно переносится на поверхность грифа, исполняя одновременно остинантный бас и сложные мелодические обороты.

Творчество С. Бэйли характеризуется рождением множества

инновационных элементов техники пиццикато. Благодаря эволюционной манере игры, С. Бэйли удалось синтезировать данную технику с исполнением натуральных и искусственных флажолетов на шестиструнной безладовой бас-гитаре. Раскрытие огромного потенциала этого инструмента породило новые прогрессивные идеи и создало предпосылки для дальнейшего их воплощения.

Одновременно с развитием техники игры пиццикато на шестиструнных басовых инструментах продолжают совершенствоваться и другие техники звукоизвлечения. Поскольку шестиструнная бас-гитара была ориентирована на реализацию мелодических средств, такие специфические техники, как слэп и тэппинг, продолжили развиваться на четырехструнной бас-гитаре. Очередным бас-гитаристом, совершившим настоящий переворот в «басовом мире» и повлиявшим на всю исполнительскую технику игры на четырехструнной бас-гитаре, стал Виктор Вутен (Victor Wooten).

*Виктор Вутен* (1964) – выдающийся американский бас-гитарист,

виртуоз, владеющий уникальной манерой игры на бас-гитаре. Участник множества джазовых коллективов, в числе которых: *The Wooten Brothers Band, Bela Fleck and the Flecktones, SMV, Bass Extremes*. В. Вутен – обладатель всех основных наград, присуждаемых бас-гитаристам, в том числе, пятикратный обладатель премии *Grammy*. По опросу подписчиков журнала *Bass Player*, исполнитель неоднократно признавался лучшим бас-гитаристом года [6]. Феноменальное владение техниками слэп и тэппинг сделали его произведения классическими для своего инструмента.

Эволюционные техники слэп и тэппинг проявились уже на самом раннем этапе творчества В. Вутена. Рожденный в музыкальной семье младшим из пяти братьев, В. Вутен начинает играть на бас-гитаре в семейной группе *The Wooten Brothers Band*. В начале 1990-х бас-гитарист становится участником ансамбля виртуозов *Bela Fleck and the Flecktones*, в котором в полной мере раскрывается его исполнительский талант. Одновременно с этим В. Вутен начинает сольную карьеру и в 1996 году записывает свой первый альбом *A Show of Hands*. Необходимо подчеркнуть, что все 10 композиций, представленных в



альбоме, исполнены на бас-гитаре соло, а присутствие в некоторых композициях вокального сопровождения подчеркивает стремление автора к нестандартным решениям.

Эволюционная концепция исполнительских техник В. Вутена подразумевала использование на бас-гитаре трех основных составляющих: мелодии, партии баса и ритма. Наиболее ярко это отражено в композиции *U Can't Hold No Groove...*

В куплете композиции бас-гитарист применяет эволюционную разновидность слэповой техники *open hammer plack*, звучание которой формируется при помощи трех элементов: *open* – удар большого пальца правой руки по открытой струне, *hammer* – легато пальцем левой руки и *plack* – подцепы струны указательным пальцем правой руки. Кроме того, В. Вутену удается одновременное выполнение перкуссионных ударов правой рукой на второй и четвертой долях. Подобная исполнительская инициатива создает имитацию звучания малого барабана ударной установки. Как отмечает Ю. Андреев, «[...] применение глухих звуков позволяет бас-гитаре выступать в новом для себя качестве, а именно как

перкуссионный инструмент, создавая новые выразительные возможности бас-гитары» [1, с. 50].

Исполнение припева изобилует синтезированием техник звукоизвлечения слэп и натуральных флажолетов. Гармоническая функция басовых звуков, ударная партия слэпа и мелодическая линия флажолетов создают невероятную музыкальную наполняемость басовой партии. Необходимо выделить принципиально новые тембральные краски, образованные в целостном сочетании множественных приемов игры. Бас-гитара предстает в новом качестве независимого и самодостаточного солирующего инструмента.

Еще одним ярчайшим примером, раскрывающим эволюционные возможности бас-гитарной техники, является лирическое произведение В. Вутена *The Vision* (1996). Композиция исполняется сразу несколькими басовыми техниками, в числе которых пиццикато, тэппинг и натуральные флажолеты. Такой удивительный симбиоз создавал ранее неизвестные музыкальные возможности, позволяя воплотить самый сложный авторский замысел. Отражение богатого



полифонического многоголосия и инструментальных особенностей звуковых красок дало возможность проявить инновационную функцию бас-гитары в новом исполнительском амплуа.

На сегодняшний день вершиной творчества В. Вутена считается композиция *The Lesson*, которую автор включил в шестой сольный альбом *Palmystery* (2008). Произведение исполняется на четырехструнной бас-гитаре с участием легкой партии перкуссии. Благодаря удачному синтезу флажолетной аккордовой техники и аккордовому пиццикато, виртуозному слэпу и перкуссии можно говорить о формировании нового бас-гитарного стиля. В. Вутен проявляет себя как яркий реформатор современной техники игры на бас-гитаре, раскрывающей принципиально новые исполнительские перспективы.

Деятельность В. Вутена, а также множества других замечательных мастеров бас-гитары, позволили сформировать фундаментальные принципы, дальнейшего развития исполнительской техники. Начиная с 1980-х годов, в странах Европы и Америки ежегодно проводятся международные фестивали под

названием *Bass Day*, в которых принимают участие ведущие бас-гитаристы со всего мира. Во многих странах организуются учебные семинары и проводятся исполнительские конкурсы для бас-гитаристов. Активная популяризация бас-гитары проходит и в интернет-сообществах, основными темами которых становятся вопросы выбора первого инструмента, басового оборудования, сравнения видео и аудиошкол различных авторов и др.

Эволюция исполнительской техники позволила бас-гитаре утвердиться в роли инструмента, способного объединить множество разнообразных функций. Однако игра полифонических партий, перкуссионных звуков, а также синтез разнообразных приемов звукоизвлечения является сегодня уделом лишь очень узкого числа бас-гитаристов. Можно предположить, что в недалеком будущем сохранится устойчивая тенденция к исполнению бас-гитарой аккомпанирующих партий. Однако не исключено, что в бас-гитарной практике будущего сольная функция будет превалировать над всеми остальными.

### Литература

1. АНДРЕЕВ, Ю. Школа игры на бас-гитаре. Ч. 2. Москва: Издатель Андреев Ю.К., 2007.
2. Джон Патитуччи [citat: 15.03.2021]. Disponibil: <http://kontrabass.ru/john-patitucci/>
3. Стив Бэйли [citat: 15.03.2021]. Disponibil: <https://learnmusic.ru/show13028>
4. ABEL, M. Groove: An Aesthetic of Measured Time. Leiden, Boston: Brill, 2014.
5. John Patitucci – Bio [citat: 15.03.2021]. Disponibil: <https://www.johnpatitucci.com/bio.html>
6. Victor Wooten – Biography [citat: 15.03.2021]. Disponibil: <https://www.victorwooten.com/bio>
7. YUROCHKO, B.A. Short History of Jazz. New Jersey: Burnham Inc. Publishers, 1993.

**Раннее фортепианное трио Златы Ткач  
(1961): к проблеме трактовки  
виолончельной партии  
The early piano trio by Zlata Tkaci  
(1961): the problem of cello party  
treatment**

**Костикова Наталья,  
аспирант, Академия Музыки, Театра и  
Изобразительных Искусств,  
Республика Молдова, г.  
Кишинев**

**ORCID: 0000-0002-1991-0026**

**CZU: 786.2+787.3**

**DOI: 10.46727/jshs.2021.v48.i2.p99-105**

**Аннотация**

Цель настоящей статьи состоит в выявлении особенностей виолончельной партии в фортепианном трио молдавского композитора Златы Ткач, созданного в 1961 году. Основываясь на методах музыковедческого и исполнительского анализа, автор формулирует основные жанрово-стилевые особенности данного опуса, а также формулирует рекомендации по преодолению исполнительских трудностей виолончельной партии. В

выводах отмечается влияние на музыкальный язык Трио европейских традиций камерной музыки романтической эпохи, равноправная роль виолончели в рамках камерного ансамбля благодаря обогащению ее выразительных и конструктивных функций, большая роль полифонического мышления.

**Ключевые слова:** виолончель, фортепианное трио, интерпретация, Злата Ткач.

**Abstract**

The purpose of this article is to reveal the peculiarities of the cello part in the piano trio written by Moldovan composer Zlata Tkaci, created in 1961. Based on the methods of musicological and performing analysis, the author formulates the main genre and style features of this opus, as well as formulates recommendations for overcoming the performing difficulties of the cello part. The conclusions note the influence on the musical language of the Trio of European chamber music traditions of the Romanticism era, the equal role of the cello within the chamber ensemble due to the enrichment of its expressive and constructive functions, the large role of polyphonic thinking.

**Keywords:** cello, piano trio,  
interpretation, Zlata Tkaci.

Злата Ткач (1928-2006) – известный молдавский композитор и педагог, Заслуженный деятель искусств МССР (1974) [1, с. 322], лауреат Государственной премии Молдовы и других наград [2, с. 5]. Музыкальный язык ее сочинений – соединение «оригинальности и искренности сообщения, непосредственности выражения и богатства мелодического фона. Высокое профессиональное мастерство сочетается с доступностью, рожденной балансом простого и сложного», – пишет исследователь творчества З. Ткач Г. Кочарова [2, с. 20].

З. Ткач – автор трех фортепианных трио, информация о которых в научных трудах, посвященных творчеству композитора, довольно скудная. Известно, что в 1961 г. появилось первое *Трио для фортепиано, скрипки и виолончели*. Так, в монографии Г. Кочаровой упоминается, что в 1961 г. «композитор оформляет музыкальное сопровождение к фильму «Из детства Иона Крянга» (режиссер Эмиль Лотяну); сочиняет *Balada codrilor pentru cor* на стихи Эмиля Лотяну; *Трио для скрипки, виолончели и фортепиано*» [2, с. 8].

Музыковед упоминает о раннем трио, хотя и не анализирует его подробно: «фортепианное трио – произведение романтического склада, где ещё не сложился характерный тематизм и музыкальный язык автора. Оно традиционно по использованию музыкально-выразительных средств (за исключением, пожалуй, раздела «*Largo*», несколько более усложнённого по музыкальному языку)» [4, с. 66].

В более поздней монографии того же автора «Злата Ткач: судьба и творчество» можно найти скудную информацию о втором фортепианном трио. «Другая сфера инструментального творчества З. Ткач, – пишет Г. Кочарова, – разительно отличается по своей стилистике и образному строю, обращённого к внутреннему миру человека и отражающему его в психологическом, чисто драматическом аспекте. Здесь были созданы наиболее значительные её сочинения, рассчитанные на внимательного и хорошо подготовленного слушателя – Скрипичный и Двойной флейтовый концерты, Соната для альты и фортепиано, Квартет и Второе фортепианное трио» [4, с. 147].

Более позднее трио, созданное в 1996, носит название *Allegro (Трио)* для скрипки, виолончели и фортепиано. Как отмечает цитируемый ранее музыковед, «З. Ткач тяготеет к простоте без упрощения, к простоте, отмеченной новизной детали. На её позицию во многом проливают свет её собственные слова, разъясняющие то, как понимает она сама цель и назначение её творчества [...]. «Конечно, творчество – это прежде всего самовыражение. Это в первую очередь. Многие, если не все мои крупные произведения автобиографичны. О том же говорит и общий настрой музыки: обстановка, само время диктует его, как диктуют и замыслы [...] я мыслю творчество как долг художника и перед собой, и перед людьми» [4, с. 168]. Поскольку ноты второго и третьего трио недоступны, обратимся к краткой характеристике раннего трио, рукопись которого сохранилась в библиотеке Академии Музыки, Театра и Изобразительных Искусств. Произведение одночастное, с темповым соотношением разделов формы *Moderato-Allegro-Largo*. Основная тема раздела *Moderato* доверена тембру виолончели. На динамике *p* она звучит затаённо и повествовательно, опевая звук

ми.

### Нотный пример 1

Moderato ♩ = 80 - 84



Как видно из партитуры, партии фортепиано отведена роль ритмического аккомпанемента, а смысловая нагрузка – на кантиленой теме виолончели, начинающейся «из ниоткуда»: поэтому мелодические попевки, скачки должны быть максимально зализаны. Рекомендуется плавная смена смычка, аккуратные переходы смычка со струны на струну. Далее в мелодии встречается комбинированный штрих два *legato*-два *marcato*

### Нотный пример 2



Эта техника выполняется более плотным, как бы «притёртым» штрихом, как две ноты *legato*–две ноты *detashe*, а штрих *marcato* обеспечивает более настойчивый характер исполнения.

В ц. 1 скрипка и виолончель в динамике *mp* и *p* исполняют тему полифонически.

### Нотный пример 3



Композитор не случайно выписал в партии виолончели динамику *p*: она словно оттеняет тембр скрипки запоздалым эхом. В ц. 2 развитие темы продолжается у струнных инструментов при помощи совместного восходящего пассажа восьмыми нотами в технике *pizzicato* с нарастающей динамикой. Хочется отметить, что в восходящем движении на *crescendo* виолончелисту необходимо рассчитать как свои силы, так и возможности инструмента, чтобы при исполнении техники *pizzicato* струна не ударялась о гриф с характерным щелчком, похожим на выстрел. В данном

фрагменте важно обеспечить синхронность ансамблевого звучания, которая понимается как «совпадение с предельной точностью мельчайших длительностей (звуков или пауз) у всех исполнителей. Синхронность является результатом важнейших качеств ансамбля – единого понимания и чувствования партнерами темпа и ритмического пульса» [5, с. 22].

Обращает на себя внимание кульминационное изложение темы перед ц. 3, достигающее динамики *ff*. Тема сегментируется и остаётся только один ее трёхзвучный мотив, основанный на опевании звука *фа диез*. Построенные на нем мелодические линии потактово чередуются сначала в двойном унисоне у струнников, а затем у фортепиано. Тембровое и динамическое развитие данного фрагмента приводит к ансамблевой переключке струнных инструментов и фортепианного звучания, требующей соответствующего исполнения.

В ц. 3 новая трепетная тема, изложенная изначально в партии фортепиано, подхватывается виолончелью как каноническая имитация.

**Нотный пример 4**

Тонкая, прозрачная фактура ансамблевого изложения содержит множество пауз, которые как бы прерывают фразы на полуслове и больше похожи на всхлипы, прерванные вздохи. Виолончельная партия основана на опевании звука *re*. На динамике *p* тема носит фоновый характер, поэтому звукоизвлечение у виолончели должно быть мягким, следует избегать толчков и скрипов, а так же следует отметить, что ритмическая составляющая не должна разрушить атмосферу трепетности и затаённости.

Новый раздел *Allegro*, ц. 6, экспонирует виртуозную тему в партии фортепиано, которую затем подхватывают струнники. Это отличная проверка струнных на владение мелкой моторикой в ансамбле. Затем тема

усложняется техничным рисунком двойными нотами. В разрешении исполнительских задач данного фрагмента уместно вспомнить высказывание А. Готлиба: «Единое чувство темпа и единой ритмический пульс появляются лишь при органичности музыкального сопереживания и неразрывном музыкальном общении» [5, с. 22]

**Нотный пример 5**

Несмотря на то, что начало этой темы (в ее одnogолосном изложении) композитор предложил исполнять в технике *detashe*, продолжать играть в той же технике двойные ноты невозможно, поэтому виолончелисту можно посоветовать перейти на *spiccato*. Кисть правой руки должна быть более жёсткой, что позволит лучше контролировать



смычок и более артикулированно исполнять отскоки. Весь фрагмент исполняется по возможности ближе к колодке. Что касается левой руки, необходимо продумать аппликатуру так, чтобы, играя двойные ноты, нажимать пальцы как для исполнения аккордов на трёх струнах. Например, первый палец зажимает струны *соль* и *ре*, а второй палец прижимает струну *ля*. В ц. 8 тема немного изменяется: здесь хочется посоветовать исполнять скачки на соседних струнах, в основном на *соль* и *ре*.

#### Нотный пример 6



Если выстроить аппликатуру в пределах третьей позиции, то в быстром темпе будет легче контролировать высоту и длину отскока смычка в технике *spiccato*.

В ц. 10 начинается третий раздел в темпе *Largo*. Ведущая роль отводится партии виолончели, исполняемой *rubato*.

#### Нотный пример 7



В этой теме виолончелисту хочется порекомендовать соблюдения интонационной аккуратности при исполнении встречных знаков (диезов и бемолей), а также подобрать аппликатуру, которая позволила бы уделить внимание динамике экспрессивного изложения мелодии, так как окончание фразы затихает в партии фортепиано в аккордовой фактуре. Фразу удобнее начать вверх смычком. Это позволит кульминацию фразы звук *соль диез* начать более артикулированно.

Затем тему подхватывает скрипка, развивая характер музыки, заданный виолончелью.

В ц. 11 *a tempo* возвращается первоначальная тема трио. В динамике *p* тема проходит в партии виолончели, а



фортепиано в технике *staccato* исполняет ритмический аккомпанемент. Тема звучит как намёк, воспоминание, длится всего 12 тактов, «истаивая» на *pp*. Хочется порекомендовать всем участникам камерного ансамбля сохранять моторику движения в этом разделе вплоть до последнего звука в партии фортепиано. Этот прием ещё более подчеркнёт мимолётность основной темы Трио.

Таким образом, фортепианного трио Златы Ткач, созданное в 1961 году, выявляет влияние европейских традиций камерной музыки эпохи Романтизма, представленных в индивидуальном стилевом прочтении. Автор трактует участников камерного ансамбля как равных партнеров, что находит выражение в разнообразии конструктивных функций виолончели (аккомпанемент, солирующий инструмент, участник полифонических фрагментов).

### Библиография

1. CIAICOVSCHI-MEREȘANU, G.  
Tcaci, Zlata: [compozitor și dirijor].  
In: Literatura și arta Moldovei:  
encicl. în 2 vol. Chișinău: Redacția

Principală a Enciclopediei Sovietice  
Moldovenești. 1986, vol. 2.

2. COCEAROVA, G. Zlata Tcaci –  
Personalitatea, Compozitoarea,  
Profesoara. Zlata Tcaci:  
biobibliografie/alcăt.: Cezara Neagu,  
Anastasia Grosu. Chișinău:  
Biblioteca Națională a Republicii  
Moldova, 1998.
3. КОЧАРОВА, Г.В. Злата Ткач.  
Кишинев: Изд-во Литература  
артистикэ, 1979.
4. КОЧАРОВА, Г.В. Злата Ткач:  
Судьба и творчество. Кишинэу:  
Изд-во Pontos, 2000.
5. ГОТЛИБ, А.Д. Основы  
ансамблевой техники. Москва:  
Изд-во Музыка. 1971.

**Educația în spiritul valorilor naționale și  
universale din perspectiva dialogului  
pedagogic**

**Education in the spirit of national and  
universal values  
from the perspective of pedagogical  
dialog**

**Nicolae Chicuș, doctor în istorie,  
profesor universitar,  
Catedra de Istorie și Geografie,  
Facultatea de Filologie și Istorie,  
UPS „Ion Creangă”, Chișinău**

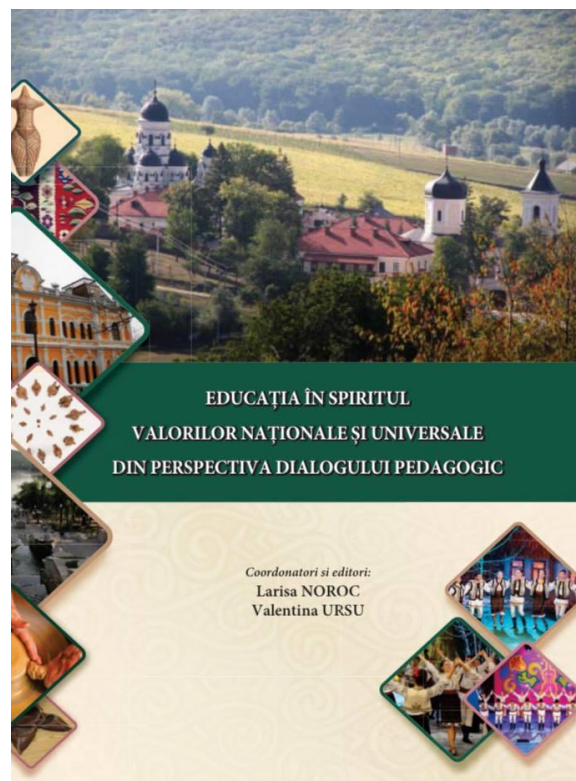
**ORCID: 0000-0002-8407-815X**

**CZU: 37.0:[008+7.0]: 82-9**

**DOI: 10.46727/jshs.2021.v48.i2.p106-110**

„Educația în spiritul valorilor naționale și universale din perspectiva dialogului pedagogic” –astfel se intitulează volumul ce cuprinde materialele Simpozionului științific internațional, Ediția a II-a, Chișinău, 27-28 martie 2020, care recent a văzut lumina tiparului. Lucrarea abordează o problemă deosebit de importantă și actuală din societate. Educația în spiritul valorilor aduce rezultate semnificative în formarea și consolidarea conștiinței istorice și naționale în conformitate cu adevărul istoric, valorile general-umane și naționale și poate contribui

la înlăturarea reminiscentelor care mai persistă în societățile postsovietice și postsocialiste. Coordonatorii culegerii sunt conf. univ. dr. Larisa Noroc și conf. univ. dr. Valentina Ursu.



Volumul include câteva  
compartimente:

- 1) *Valorile naționale și universale prin prisma științelor socioumane;*
- 2) *Arta tradițională în promovarea valorilor;*
- 3) *Postmodernismul și revalorificarea tradițiilor;*
- 4) *Rolul științelor naturii în educația valorilor;*
- 5) *Instrumente educaționale de promovare a valorilor;*

6) *Tendențe moderne de promovare a valorilor în procesul educațional;*

7) *Acțiuni de valorificare a patrimoniului cultural material și imaterial.*

Culegerea cuprinde articole științifice elaborate de autori din Republica Moldova, România, Ucraina și Rusia. Ea este alcătuită din cercetări științifice propuse de autori diverși după formare și experiență, fiind o contribuție atât a unor specialiști notorii în domeniul cercetării și educației, cât și a profesorilor practicieni, a doctoranzilor și masteranzilor. Astfel, culegerea prezintă lucrările unui forum științific prețios, care reflectă aspecte utile pentru societatea contemporană.

Bucură studiile din domeniul istoriei și filosofiei: Sursele juridice și religioase medievale ca instrumente de consolidare a stereotipurilor de gen (Silvia Chicu); Marea Unire – consecință benefică pentru mediul social-economic și cultural-educativ din cadrul Basarabiei (Vasile Maxim și Oleg Buga); Comisiunea Monumentelor Istorice și protejarea patrimoniului cultural în perioada interbelică, 1918-1940 (Eugenia Nastas); Contribuții la o cunoaștere a școlilor organizate de „Astra” pentru sătenii din Banat între 1937-1939 (Dragoș Lucian Curelea); Muzeul Memoriei Neamului – loc

de educație în spiritul valorilor naționale (Rodica Solovei); Politica lingvistică în RASSM (1924-1940): Tentative de instituționalizare a unei „limbi moldovenești” (Valentin Burlacu); Impactul campaniilor ideologice staliniste din Uniunea Sovietică (1946-1953) asupra Institutului de Stat de Medicină din Chișinău (Ion Valer Xenofontov și Lidia Prisac); Unele particularități în evoluția valorilor politice, educaționale și juridice în Grecia antică și în perioada contemporană. Studiu comparatist în baza surselor filosofice și literare (Valentin Cușcă); Teoria valorilor în reflecțiile filosofice ale lui Tudor Vianu (Elena Buzinschi); Imagini feminine în cultură și presă. Studii comparate (Valentina Enachi).

În cadrul secțiunii II. *Arta tradițională în promovarea valorilor*, cercetători din Republica Moldova și Ucraina au analizat câteva aspecte: Învățăământul profesional pentru femei în Galiția la sf. sec. XIX – înc. sec. XX (Olena Kozakevici); Arhitectura orașului Chișinău (Alla Ceastina); pictura pe sticlă (Oxana Șpac), procesul de încondeiere (Oxana Veretko), unele tradiții ale poporului român (Valentin Arapu, Gabriel Arapu, Carolina Cotoman), piese vestimentare și accesorii (Liliana Condricova, Tatiana Bujorean, Ana Ischimji).

Secțiunea *Postmodernismul și revalorificarea tradițiilor* inserează articole dedicate adaptării procesului educațional la contextul contemporan: familia și valorile familiei (Gabriella Topor), textul literar din perspectiva promovării valorilor (Liuba Cibotaru, Aurica Nicoară), posibilitățile și riscurile de utilizare a tehnologiilor digitale în procesul educației (Vardan Deriuga), implicarea studenților și încurajarea acestora pentru participarea în proiecte (Iaroslav Chiciuk), promovarea în rândurile studenților a culturii sănătății (Oxana Baštavenko), caritatea ca valoare universală (Olga Gaidai), importanța relațiilor polono-ucrainene (Olga Morozova) ș.a.

O serie de articole vizează *Rolul științelor naturii în educația valorilor*. Primele însemnări geografice autohtone și importanța geografică a operelor cronicarilor români constituie obiectul studiului semnat de Raluca Micu. Autorii Nadejda Gramatic, Antonina Chiciuk, Mehdi Brahmi au prezentat cercetări ce examinează procesul de pregătire a viitorilor profesori pentru activități ecologice, importanța creării unui spațiu educațional modern, necesitatea păstrării sănătății psihoemoționale a studenților etc.

Compartimentul *Instrumente educaționale de promovare a valorilor în*

*procesul educațional* cuprinde prezentarea experienței cadrelor didactice din mai multe instituții de învățământ în eficientizarea procesului de predare-învățare a istoriei, geografiei, literaturii, educației pentru societate, rolul activităților extrașcolare, promovarea patrimoniului cultural prin mijloace digitalizate, importanța muzeului local ca instrument extracurricular de promovare a istoriei, culturii și tradițiilor naționale etc.

Aspecte ce țin de conservarea, protejarea, restaurarea și valorificarea patrimoniului cultural, rolul tinerei generații în promovarea acestor valori au fost abordate în articolul *Instrumente educaționale pentru cunoașterea și promovarea patrimoniului cultural din România*, semnat de Elena Ardelean. Tema este continuată de Marina Miron și Viorel Miron, care analizează importanța muzeelor locale în păstrarea identității naționale. Cercetarea Nadejdei Kiciuk reprezintă o analiză teoretică și metodologică a conceptului de „etnografie regională educațională”. Promovarea valorilor culturale la disciplinele școlare este continuată de profesoara de istorie Galina Marcu și de profesoara de matematică Oana Enache, iar Angela Iașcov și Diana Tapuchevici prezintă experiența proprie în

organizarea activității extradidactice interdisciplinare „Baștina cu care mă mândresc”.

Formarea sentimentelor patriotice la studenți, promovarea valorilor naționale, europene și universale este subiectul articolului semnat de Sergiu Suvac. Studiile profesorilor Valentina Ursu și Viorel Bolduma sunt dedicate importanței disciplinei *Educație pentru societate*, care formează competențe deosebit de utile pentru încurajarea tinerilor să participe în viața societății.

*Mass-media, metode de influență versus dreptul la informare și formarea gândirii critice* este tema articolului semnat de Larisa Noroc și Alexandru Noroc, ce poate fi găsit în debutul secțiunii a VI-a a volumului. El este urmat de mai multe articole dedicate promovării valorilor în cadrul lecțiilor de istorie, limbă română, limbă ucraineană, activităților interdisciplinare, ce îi au ca autori pe Angela Lisnic, Natalia Vinițaia, Maia Dobzeu, Tatiana Țiganu, Alexandru Seu, Irina Dercaci. Rolul pedagogiei populare, a tradițiilor, toleranța ca valoare general-umană sunt analizate de către Galina Lesina, Tatiana Oleinicova, Jana Șincariova, iar Oxana Ianchina prezintă modalitățile de

sporire a motivației viitorilor pedagogi pentru programe educaționale.

Profesorii practicieni care au participat la elaborarea culegerii îi conferă volumului caracter integral, deoarece aduc exemple de valorificare a patrimoniului în procesul didactic. Este deosebit de important a implica cadrele didactice din învățământul preuniversitar în activitatea științifică și în evenimente științifice, deoarece, în felul acesta, cercetările din centrele universitare vor avea impact direct asupra societății.

În ultima secțiune a culegerii sunt inserate articolele elaborate de masteranzii din cadrul programului *Patrimoniu istoric și turism cultural* de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău: Valeriu Chiper, Mihail Zeamă, Ion Pașcu și Alexei Zgherea. Apreciam efortul întreprins de tinerii cercetători pentru punerea în valoare a obiceiurilor și tradițiilor populare românești din câteva zone etnografice ale Republicii Moldova: satele din Lunca Prutului de Jos, din raionul Cimișlia și din orașul Soroca, influența tradițiilor europene și americane asupra modului de desfășurare a sărbătorilor Dragobete, Mărțișor, Sfântul Andrei.

În concluzie, considerăm că volumul „Educația în spiritul valorilor naționale și universale din perspectiva dialogului

pedagogic”, materialele Simpozionului științific internațional, Ediția a II-a, Chișinău, 27-28 martie 2020”, coordonatori: conf. univ. dr. Larisa Noroc și conf. univ. dr. Valentina Ursu, abordează probleme actuale ale societății, oferă recomandări și sugestii în vederea soluționării acestora. El va avea un impact important asupra promovării patrimoniului cultural prin activități educaționale și va impulsiona schimbări calitative în domeniu.

#### **Date bibliografice**

NOROC, L., URSU, V. (ed.). Educația în spiritul valorilor naționale din perspectiva dialogul pedagogic. Materialele Simpozionului internațional, Ediția a II-a, Chișinău, 23-24 martie 2020. Chișinău: „Garomont Studio”, 2020, 530 p. ISBN 978-9975-3452-6-2.

**Информационно-кибернетический  
подход к проектированию**

**педагогического эксперимента**

**Abordare informațional-cibernetică în  
proiectarea experimentului pedagogic**

**Information-cybernetic approach to the  
design of a pedagogical experiment**

**Виолетта Богданова, докторант,  
Тираспольский Государственный  
Университет, Кишинэу**

**ORCID: 0000-0003-4140-6317**

**CZU: 37.0:51-7**

**DOI: 10.46727/jshs.2021.v48.i2.p111-124**

**Аннотация**

Представлены этапы педагогического эксперимента по обучению информационной безопасности будущих экономистов с точки зрения информационно-кибернетического подхода. Результаты экспериментов статистически обработаны, оценены с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни и критерия  $\phi^*$  – углового преобразования Фишера.

**Ключевые слова:** педагогический эксперимент, системный подход, информационно-кибернетический подход, непараметрические критерии, U-критерий Манна-Уитни,  $\phi^*$  – критерий углового преобразования Фишера, уровень значимости.

**Rezumat**

Sunt analizate etapele desfășurării experimentului pedagogic privind studierea securității informaționale de către viitorii economiști din perspectivă informațional cibernetică. Rezultatele experimentale obținute sunt examinate utilizând testele nonparametrice Mann-Whitney și criteriul  $\phi^*$  – transformarea unghiulară a lui Fisher.

**Cuvinte-cheie:** experiment pedagogic, abordare sistemică, abordare informațional-cibernetică, criterii neparametrice, criteriul U-Mann-Whitney,  $\phi^*$  – criteriul de transformare unghiulară al lui Fisher, nivelul de semnificație.

**Abstract**

The stages of a pedagogical experiment on teaching information security of future economists are presented from a cybernetic informational perspective. The experimental results were statistically processed, evaluated using the nonparametric Mann-Whitney test and the  $\phi^*$  criterion - Fisher's angular transformation.

**Keywords:** pedagogical experiment, systems approach, information-cybernetic approach, nonparametric criteria, U-Mann-Whitney criterion,  $\phi^*$  – Fisher's angular transformation criterion, significance level.

**1. Краткая характеристика педагогического исследования по обучению информационной**



### безопасности будущих экономистов

Научное педагогическое исследование – процесс формирования новых педагогических знаний, вид познавательной деятельности, направленный на открытие объективных закономерностей обучения, воспитания и развития [16, с. 22]. Рассматривая педагогический эксперимент, как вид педагогического исследования, ученые В.И. Загвязинский, И. А. Зимняя, А.С. Сиденко и другие, выделяют его основные этапы: зондирующий, констатирующий, уточняющий и формирующий [7; 8; 12]. Большинство педагогических экспериментов основаны на сравнении объектов: экспериментальной и контрольной групп обучающихся, нескольких экспериментальных групп между собой. В экспериментальной группе, как правило, организуются специальные педагогические изменения, которые должны привести к позитивным результатам.

В проектировании педагогического эксперимента по обучению информационной безопасности будущих экономистов применен информационно-кибернетический подход, подразумевающий:

– анализ педагогической системы с точки зрения связей управления и информационных потоков, которыми обмениваются управляющая и управляемая подсистемы (педагог и обучающийся);

– оптимизацию процесса обучения, нахождение наиболее эффективных форм и методов организации учебного процесса, чтобы при наименьших затратах получить максимальный результат;

– практическое использование электронных устройств и автоматизированных обучающих систем для управления процессом обучения и тестирования; программированное обучение [9, с. 3].

Системный подход лежит в основе процесса обучения в кибернетической педагогике [9, с. 7]. При исследовании систем изучают структуру и взаимосвязи с помощью моделей: 1) «черный ящик»; 2) состав системы; 3) структуры системы.

При проектировании и реализации педагогического эксперимента по обучению информационной безопасности будущих экономистов использовали системный подход: на каждом этапе строили и анализировали одну из вышеперечисленных моделей:



1) поисковый этап → модель «черный ящик»;

2) констатирующий этап → модель состава системы;

3) уточняющий этап → модель структуры системы;

4) формирующий этап → оптимизация педагогической модели.

На первом, поисковом, этапе эксперимента процесс обучения рассмотрен с позиции модели «черный ящик», базирующейся на таких свойствах системы как «целостность» и «обособленность от среды». Система связана с внешней средой, имеет входы и выходы (цель) [12, с. 780].

В качестве входов служили существующие учебно-методические разработки по обучению информационной безопасности студентов технических специальностей, рабочие программы по дисциплине ведущих российских вузов, учебная литература по информационной безопасности, педагогические исследования по обучению информационной безопасности студентов гуманитарных направлений подготовки в вузе, освещенные в диссертационных работах В.П. Полякова, М.А. Абиссовой, Е.Н. Боярова, Е.Д. Димова и другие [1; 4; 6; 10].

В качестве цели обучения информационной безопасности будущих экономистов определена общепрофессиональная компетенция федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС РФ) высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата): «способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности» (ОПК-1) [17].

На втором, констатирующем, этапе педагогического эксперимента, в рамках информационно-кибернетического подхода, построена модель состава системы. С помощью модели «черного ящика» невозможно описать внутреннее устройство системы. Внутренность «ящика» неоднородна, состоит из различных составных частей, каждая из которых так же может быть разбита на составные части и т.д. Неделимая часть системы называется в теории систем элементом. Подсистемой называется часть системы, содержащая в

себе более одного элемента [2, с. 10].

В обучении информационной безопасности будущих экономистов выделили подсистемы: преподавание, учение, оценивание. Для каждой подсистемы проанализированы существующие решения, сформирован электронный учебно-методический комплекс (электронный конспект лекций, электронные методические указания к выполнению лабораторных работ, электронный тестовый комплекс). В дальнейшем происходила его оптимизация для достижения заданной цели.

На третьем, уточняющем, этапе педагогического эксперимента, в рамках информационно-кибернетического подхода, построена модель структуры системы. Иногда для описания системы недостаточно моделей «черный ящик» и «состава системы». В первом случае описывается окружение изучаемой системы, во втором – подсистемы и элементы. При построении модели обучения информационной безопасности будущих экономистов необходимо учесть взаимосвязи между подсистемами и элементами. Синтез выбранных подсистем и элементов, отражение их взаимосвязи позволяет построить

оптимальную модель обучения информационной безопасности будущих экономистов. В итоге построена педагогическая модель.

На четвертом, формирующем, этапе педагогического эксперимента, в рамках информационно-кибернетического подхода проверялась эффективность построенной педагогической модели обучения.

## **2. Проверка эффективности педагогической модели обучения информационной безопасности будущих экономистов**

Формирующий этап педагогического эксперимента реализовывался в 2019-2020 уч. г. и в осеннем семестре 2020-2021 уч. г. с целью подтверждения гипотезы о значимости спроектированной дидактической системы по обучению информационной безопасности будущих экономистов, повышении результативности учебной деятельности. В формирующий эксперимент, состоящий из трех серий испытаний, были вовлечены в общей сложности 55 студентов. Для проверки результативности формирующего эксперимента проводилось итоговое тестирование экспериментальной и

контрольной групп.

В экспериментальные группы (ЭГ) входили студенты Тираспольского филиала АНО ВО «Российский Новый Университет» (22 чел.): 2019-2020 уч. г. осенний семестр гр. ТИ19ПИ направление «Прикладная информатика в экономике» 5 чел.; 2019-2020 уч. г. весенний семестр гр. ТИ19ЭФБ направление «Экономика» 7 чел.; 2020-2021 уч. г. осенний семестр гр. ТИ20ЭФБ направление «Экономика» 10 чел.

В контрольные группы (КГ) входили студенты Бендерского Политехнического Филиала ПГУ им. Т.Г. Шевченко (33 чел.): 2019-2020 уч. г. осенний семестр гр. БП17ВР62ЭПиОС1 направление «Экономика» (6 чел.); 2019-2020 уч. г. весенний семестр 26 гр. направление «Информационные системы в экономике» (17 чел.); 2020-2021 уч. г. осенний семестр БП18ДР62ЭК1 направление «Экономика» (10 чел.).

Отметим, что экспериментальные и контрольные группы находились в равных условиях в части освоения практических и теоретических навыков. В экспериментальной группе были созданы специальные условия, положительно влияющие на результативность учебной деятельности:

проектный метод, видеолекции.

Применение проектного метода в системе обучения информационной безопасности будущих экономистов необходимо для расширения возможностей освоения теоретического материала, овладения практическими навыками, и, следовательно, повышение результативности эксперимента. В экспериментальных группах была организована научно-исследовательская деятельность студентов (участие в студенческих конференциях, подготовка мультимедийных демонстраций), реализован проект «Цифровая грамотность людей старшего возраста» (студенты составляли вопросы, формировали анкету GoogleForms, проводили анкетирование, снимали видеоматериалы учебного характера).

Текущее тестирование в экспериментальной группе проводилось для получения обратной связи о степени освоения ключевых тем изучаемой дисциплины. Каждый текущий тест содержал 3-5 вопросов, анализ ответов на которые, позволял выявить сложности в усвоении материала, как всеми обучающимися, так и отдельно взятыми студентами. В учебном процессе использовались видеоматериалы,

освещающие сложные элементы курса.

По итогам прохождения курса «Информационная безопасность» студенты контрольных и экспериментальных групп выполнили итоговый тест, в котором представлены 36 вопросов по 6 основным разделам изучаемой дисциплины:

Раздел I. Основные понятия и угрозы информационной безопасности.

Раздел II. Законодательные средства информационной безопасности.

Раздел III. Средства защиты компьютерной информации.

Раздел IV. Идентификация и аутентификация. Пароли.

Раздел V. Основы криптографии.

Раздел VI. Электронно-цифровая подпись и алгоритмы хеширования.

В каждом разделе представлены вопросы четырех уровней сложности. Оценивание результатов итогового тестирования произведено средствами он-лайн конструктора TestMoz.com, данные экспортированы в MS Excel и обработаны в SPSS.

Анализ результатов итогового тестирования в трех сериях формирующего эксперимента представлен в таблице 1.

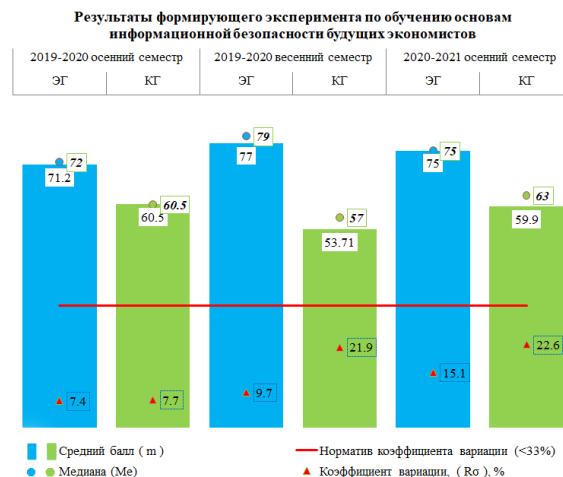
**Таблица 1. Основные статистические показатели формирующего эксперимента**

| Год, семестр               | Выборка | Количество | Среднее | Медиана | Стандартное отклонение | Коэффициент вариации | Асимметрия |
|----------------------------|---------|------------|---------|---------|------------------------|----------------------|------------|
| 2019-2020 осенний семестр  | Э Г     | 5          | 71,20   | 72,00   | 5,263                  | 7,4                  | -0,959     |
|                            | К Г     | 6          | 60,50   | 60,50   | 4,680                  | 7,7                  | -0,176     |
| 2019-2020 весенний семестр | Э Г     | 7          | 77,00   | 79,00   | 7,439                  | 9,7                  | -1,007     |
|                            | К Г     | 17         | 53,71   | 57,00   | 11,746                 | 21,9                 | -0,272     |
| 2020-2021 осенний семестр  | Э Г     | 10         | 75,00   | 75,00   | 11,353                 | 15,1                 | 0,017      |
|                            | К Г     | 10         | 59,90   | 63,00   | 13,511                 | 22,6                 | -0,368     |
| Итого                      |         | 55         |         |         |                        |                      |            |

В таблице 1 представлены основные статистические показатели результатов формирующего эксперимента: среднее значение, медиана, стандартное отклонение и коэффициент вариации, асимметрия. Коэффициент вариации – отношение среднего значения к стандартному отклонению – свидетельствует об однородности всех групп по показателю оценка, т.к. его значение для каждой

группы меньше 33%. Отрицательные значения асимметрии для экспериментальной и контрольной групп (кроме ЭГ 2020-2021 уч. г.) указывает на сдвиг распределения относительно среднего значения в сторону больших значений.

Различия в средних значениях оценок в ЭГ и КГ в каждой серии формирующего эксперимента (Рисунок 1) позволяют предположить эффективность примененной в обучении информационной безопасности будущих экономистов спроектированной дидактической системы. Необходимо проверить значимость полученных различий с помощью статистических критериев. Характер имеющихся выборок (2 независимые выборки в каждой серии, меньше 30 наблюдений в каждой группе) предполагает применение непараметрических критериев [3].



**Рисунок 1.** Статистические показатели формирующего эксперимента по ЭГ и КГ

Оценим статистическую значимость различий полученных результатов в ЭГ и КГ с помощью непараметрических критериев *U*-Манна-Уитни и  $\phi^*$ – углового преобразования Фишера.

### 3. Оценка значимости результатов формирующего эксперимента по критерию *U*-Манна-Уитни

Проверим полученные результаты итогового тестирования с помощью непараметрического *U*-критерия Манна-Уитни. Для его применения выполняется условие, что в каждой выборке не менее 3 наблюдений, и не требуется нормальное распределение наблюдений [5; 13; 15].

Сформулируем нулевую и альтернативную гипотезы.

$H_0$ : результаты обучения в ЭГ и

КГ статистически не отличаются друг от друга.

$H_1$ : результаты обучения в ЭГ и КГ статистически различны.

Эмпирические значения  $U$ -критерия Манна-Уитни рассчитаны по формуле 1:

$$U_i = n_1 * n_2 + \frac{n_i(n_i+1)}{2} - R_i \quad (1)$$

где  $R_i$  – сумма рангов для  $i$ -ой выборки;  $n_1$  и  $n_2$  – количество наблюдений в 1-ой и 2-ой группах.

Критические значения критерия Манна-Уитни  $U_p$  ( $n_1$ ,  $n_2$ ) определены по таблицам [13, с. 316] для  $n_1$  и  $n_2$  и уровней значимости  $p=0,01$  и  $p=0,05$  и внесены в таблицу 3.

$U$ -критерий Манна-Уитни, в отличие от большинства других критериев, предполагает, что статистические различия существенны, если эмпирическое значение ( $U_{\text{эмп}}$ ) меньше критического ( $U_{\text{крит}}$ ). Т.е. нулевая гипотеза  $H_0$  о статистической незначимости различий между средними значениями в двух выборках принимается на уровне значимости  $p$ , если  $U_{\text{эмп}} > U_{\text{крит}}$ . И, наоборот, альтернативная гипотеза  $H_1$  о статистической значимости различий между средними значениями в двух

выборках принимается на уровне значимости  $p$ , если  $U_{\text{эмп}} < U_{\text{крит}}$ .

Результаты расчета  $U$ -критерия Манна Уитни для трех серий формирующего эксперимента представлены в таблице 3.

**Таблица 3. Критерий Манна-Уитни для выборок формирующего эксперимента**

| Год, семестр               | Выборка | Количество студентов | $U_{\text{эмп}}$ | $U_{0,05}$ | $U_{0,01}$ | Значимость $p$ | Гипотеза |
|----------------------------|---------|----------------------|------------------|------------|------------|----------------|----------|
| 2019-2020 осенний семестр  | ЭГ      | $n_1=5$              | 2                | 3          | 1          | 0,017          | $H_1$    |
|                            | КГ      | $n_2=6$              |                  |            |            |                |          |
| 2019-2020 весенний семестр | ЭГ      | $n_1=7$              | 4                | 33         | 28         | 0,000          | $H_1$    |
|                            | КГ      | $n_2=17$             |                  |            |            |                |          |
| 2020-2021 осенний семестр  | ЭГ      | $n_1=10$             | 21               | 27         | 19         | 0,029          | $H_1$    |
|                            | КГ      | $n_2=10$             |                  |            |            |                |          |

|           |  |    |  |  |  |  |  |
|-----------|--|----|--|--|--|--|--|
| ест<br>р  |  |    |  |  |  |  |  |
| Ито<br>го |  | 55 |  |  |  |  |  |

Анализируя данные таблицы 3, видим, что в каждой серии формирующего эксперимента подтверждается гипотеза  $H_1$ . Об этом свидетельствуют полученные в каждой серии  $U_{эмп} < U_{крит}$ .

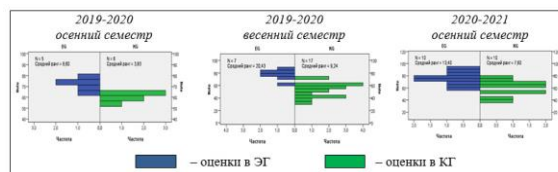
По результатам итогового тестирования в осеннем семестре 2019-2020 уч. г. определено, что  $U_{эмп} = 2 \leq 3 = U_{0.05}(5;6)$ , то есть гипотеза  $H_0$  отвергается, и принимается альтернативная гипотеза  $H_1$  на уровне значимости  $p=0.017$ , свидетельствующая о существовании статистически значимых различий между средним баллом в ЭГ и КГ.

По результатам итогового тестирования в весеннем семестре 2019-2020 уч. г. определено, что  $U_{эмп} = 4 \leq 28 = U_{0.01}(7;17)$ , т.е. гипотеза  $H_0$  отвергается и принимается альтернативная гипотеза  $H_1$  на уровне значимости  $p=0.000$ , свидетельствующая о существовании статистически значимых различий между средним баллом в ЭГ и КГ.

По результатам итогового тестирования в осеннем семестре 2020-2021 уч. г. определено, что  $U_{эмп} = 21 \leq 27 =$

$U_{0.05}(10;10)$ , то есть гипотеза  $H_0$  отвергается и принимается альтернативная гипотеза  $H_1$  на уровне значимости  $p=0.029$ , свидетельствующая о существовании статистически значимых различий между средним баллом в ЭГ и КГ.

Можно сделать вывод, что уровень обученности (средний балл) в ЭГ статистически значимо выше, чем уровень обученности в КГ на уровне значимости  $p=0,05$  в каждой серии формирующего эксперимента (Рисунок 2).



**Рисунок 2.** Значения  $U$ -критерия в трех сериях формирующего эксперимента

#### 4. Оценка значимости результатов формирующего эксперимента по $\phi^*$ -критерию Фишера

Оценка значимости полученных результатов итогового тестирования проверена с помощью непараметрического  $\phi^*$  – критерия углового преобразования Фишера. Для его применения необходимо использовать только альтернативные значения признака, и в каждой выборке должно быть не менее 5 наблюдений. В



ходе итогового тестирования студент может набрать максимум 100 баллов. За признак «есть эффект» примем верный ответ на 2/3 и более вопросов (66 баллов и более), а за признак «нет эффекта» – менее 2/3 вопросов (менее 66 баллов).

Сформулируем гипотезы:

$H_0$ : доля студентов набравших 66 баллов и более в ЭГ не больше, чем в КГ.

$H_1$ : доля студентов набравших 66 баллов и более в ЭГ больше, чем в КГ.

Вычисление эмпирического значения  $\varphi_{\text{эмп}}^*$  произведем по формуле (2) [12, с. 162; 14, с. 166]:

$$\varphi_{\text{эмп}}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}} \quad (2)$$

где  $\varphi_1$  – угол, соответствующий большей % доле;  $\varphi_2$  – угол, соответствующий меньшей % доле;  $n_1$  – количество наблюдений в выборке 1;  $n_2$  – количество наблюдений в выборке 2.

Значение  $\varphi_i$  можно найти по справочным таблицам [14, с. 330; 12, с. 285] либо по формуле 3 [13, с. 159; 15, с. 154]:

$$\varphi_i(P_i) = 2 * \arcsin \sqrt{P_i} \quad (3)$$

где  $P_i$  – это процентная доля эффекта в каждой группе;  $i$  – номер выборки.

Критическое значение определены по таблицам [13, с. 162; 15, с. 159]:  $\varphi_{0,01}^* = 2,31$  для уровня значимости  $p=0,01$  и  $\varphi_{0,05}^* = 1,64$  для  $p=0,05$ . Для принятия решения о статистической достоверности эмпирическое значение сравнивают с критическим заданного уровня значимости.

Если  $\varphi_{\text{эмп}}^* < \varphi_{\text{крит}}^*$ , то с вероятностью  $1 - p$  принимается гипотеза  $H_0$  о статистической незначимости различий в исследуемых группах, т.е. доли испытуемых достигших «эффекта» в обеих выборках статистически не различаются.

Если  $\varphi_{\text{эмп}}^* > \varphi_{\text{крит}}^*$ , то с вероятностью  $1 - p$  отклоняется гипотеза  $H_0$ , и принимается гипотеза  $H_1$  о том, что доля испытуемых, достигших «эффекта», в ЭГ статистически достоверно больше, чем в КГ.

Результаты расчета  $\varphi^*$ -критерия углового преобразования Фишера для трех серий формирующего эксперимента представлены в таблице 4.

**Таблица 4.  $\varphi^*$ -критерий для выборки формирующего эксперимента**

| Год, сем естр | Выборка | Количество студентов | $\varphi_{\text{эмп}}^*$ | $\varphi_{\text{крит}}^*$<br>$p_{\text{ит}} = 0.05$ | $\varphi_{\text{крит}}^*$<br>$p_{\text{ит}} = 0.01$ | $p$ | Принимается гипотеза |
|---------------|---------|----------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----|----------------------|
|               |         |                      |                          |                                                     |                                                     |     |                      |



|                                  |    |    |      |      |      |       |                |
|----------------------------------|----|----|------|------|------|-------|----------------|
| 2019-2020<br>осенний<br>семестр  | ЭГ | 5  | 2,27 | 1.64 | 2.31 | 0,011 | H <sub>1</sub> |
|                                  | КГ | 6  |      |      |      |       |                |
| 2019-2020<br>весенний<br>семестр | ЭГ | 7  | 3,91 | 1.64 | 2.31 | 0,000 | H <sub>1</sub> |
|                                  | КГ | 17 |      |      |      |       |                |
| 2020-2021<br>осенний<br>семестр  | ЭГ | 10 | 1,84 | 1.64 | 2.31 | 0,033 | H <sub>1</sub> |
|                                  | КГ | 10 |      |      |      |       |                |
| Итого                            |    | 55 |      |      |      |       |                |

Эмпирическое (расчетное)  
значение  $\varphi^*$ -критерия ( $\varphi^*_{\text{эмп}}$ ) сравнивают с критическими значениями:  $\varphi^*_{\text{кр}} = 1.64$  при  $p=0,01$  и  $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$  при  $p=0,05$  [11; 12].

По результатам итогового тестирования в осеннем семестре 2019-2020 уч. г. определено,  $\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{крит}}$  ( $2,27 > 1.64$ ). Таким образом, гипотеза H<sub>0</sub> отклоняется, и принимается гипотеза H<sub>1</sub> на уровне значимости  $p=0.011$  о том, что в осеннем семестре 2019-2020 уч. г. доля студентов достигнувших уровня 66 баллов в ЭГ выше, чем в КГ.

По результатам итогового

тестирования в весеннем семестре 2019-2020 уч. г. определено, что  $\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{крит}}$  ( $3,91 > 2,31$ ). Таким образом, гипотеза H<sub>0</sub> отклоняется, и принимается гипотеза H<sub>1</sub> на уровне значимости  $p=0.000$  о том, что в весеннем семестре 2019-2020 уч. г. доля студентов набравших более 66 баллов в ЭГ выше, чем в КГ.

По результатам итогового тестирования в осеннем семестре 2020-2021 уч. г. определено,  $\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{крит}}$  ( $1,84 > 1,64$ ). Таким образом, гипотеза H<sub>0</sub> отклоняется, и принимается гипотеза H<sub>1</sub> на уровне значимости  $p=0.033$  о том, что в осеннем семестре 2020-2021 уч. г. доля студентов набравших 66 баллов и более в ЭГ выше, чем в КГ.

Можно сделать вывод, что в каждой серии формирующего эксперимента подтверждается гипотеза H<sub>1</sub>, т.к. эмпирические значения  $\varphi^*$ -критерия больше критического при  $p=0,05$ , и даже больше табличного значения при  $p=0,01$  в весеннем семестре 2019-2020 уч. г. Таким образом, результаты расчетов можно представить следующим образом: уровень обученности в ЭГ статистически значимо выше, чем уровень обученности в КГ на уровне значимости  $p < 0,05$  в каждой серии формирующего эксперимента

(Рисунок 3).



**Рисунок 3.** Границы принятия гипотезы по  $\varphi^*$ -критерию в трех сериях формирующего эксперимента

## 5. Выводы и предложения

Особенности обучения основам информационной безопасности будущих экономистов рассмотрены и проанализированы с помощью системного подхода. При проектировании и реализации педагогического эксперимента применен информационно-кибернетический подход, позволивший построить педагогическую модель обучения будущих экономистов основам информационной безопасности.

Эффективность реализации педагогического эксперимента по построенной модели, применение проектного метода в обучении, видеоматериалов учебного характера, подтверждена статистически значимым более высоким результатом обучения информационной безопасности будущих экономистов в экспериментальной

группе в ходе трех серий испытаний формирующего этапа с участием 55 студентов. Гипотеза о случайности различий в средних оценках и достигнутых уровнях в изучении информационной безопасности опровергнута с вероятностью 95%.

Информационно-кибернетический подход к проектированию педагогического эксперимента помогает строить оптимальную модель обучения, и в дальнейшем ее оптимизировать.

*Articol realizat în cadrul proiectului de cercetări științifice „Metodologia implementării TIC în procesul de studiere a științelor reale în sistemul de educație din Republica Moldova din perspectiva inter/transdisciplinarității (concept STEAM)”, inclus în „Program de stat” (2020-2023), Prioritatea IV: Provocări societale, cifrul 20.80009.0807.20, cu suportul financiar oferit de Agenția Națională pentru Dezvoltare și Cercetare.*

## Библиография

1. АБИССОВА, М.А. Сервисы обучения информационной безопасности в теории и методике обучения информатике студентов гуманитарных и социально-экономических специальностей: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2006. 214 с.
2. БЛИНКОВ Ю.В. Основы теории информационных процессов и

систем. Пенза: ПГУАС, 2011. 184 с.

3. БОГДАНОВА, В.А.  
Методология обработки педагогической информации с помощью критериев  $\phi^*$ -углового преобразования Фишера и Манна-Уитни (accepted for publication).

4. БОЯРОВ, Е.Н.  
Концептуальные подходы к обучению специалиста информационной безопасности в университете: дис. . канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2008. 151 с.

5. ГУБЛЕР, Е.В.  
Вычислительные методы анализа и распознавания патологических последствий. Ленинград: Медицина, 1978. 295 с.

6. ДИМОВ, Е.Д. Методика обучения студентов вузов технологиям защиты информации в условиях фундаментализации образовани: дис.. канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2013. 181с.

7. ЗАГВЯЗИНСКИЙ, В.И., АТАХАНОВ, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 208 с.

8. ЗИМНЯЯ, И.А.

Педагогическая психология: учеб. для вузов. М.: Логос, 2001. 208 с.

9. МАЙЕР, Р.В.  
Кибернетическая педагогика: имитационное моделирование процесса обучения: монография. Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2014. 141 с.

10. ПОЛЯКОВ, В.П.  
Методическая система обучения информационной безопасности студентов вузов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Нижний Новгород, 2006. 538 с.

11. РОМАНОВ, А.А.  
Становление экспериментальной педагогики в Германии (к 150-летию со дня рождения В.А. Лая и Э. Мёймана). Историко-педагогический журнал. 2012. №4. С. 122-138.

12. СИДЕНКО, А.С.  
Педагогический эксперимент: понятие и этапы деятельности. Эксперимент и инновации в школе. 2008. №2. С. 21-25.

13. СИДОРЕНКО, Е.В. Методы математической обработки в психологии. С.-Пб.: ООО «Речь», 2000. 350с.

14. Теория систем и системный анализ в управлении организациями: Справочник: Учеб. пособие /Под ред. В.Н. Волковой и А.А. Емельянова. М.: Финансы и статистика, 2006. 848 с.

15. УРБАХ, В.Ю. Статистический

анализ в биологических и медицинских исследованиях. М.: Медицина, 1975. 297 с.

16. ФЕДОТОВА, Г.А.  
Методология и методика психолого-педагогических исследований: Учебное пособие для студентов психолого-педагогических факультетов высших учебных заведений. Великий Новгород: НовГУ, 2010. 114 с.

17. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования РФ  
[fgosvo.ru/news/5/1495](https://fgosvo.ru/news/5/1495).