

ISSN 1857-0119

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

Revista de științe socioumane

Nr. 2 (27), 2014

Chișinău, 2014

Dragi cititori,

Aveți în față numărul 2 (27) al *Revistei de științe socioumane*, fondată de UPSC „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://www.upsc.md> sunt prezentate integral numerele revistei.

Cu respect, Colegiul de redacție al *Revistei de științe socioumane*

Recomandări pentru autori

Revista de științe socioumane, fondată de UPSC „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 dischetă sau pe JetFlash în forma 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 CNAA):

- ✓ numele și prenumele autorului, date despre autor;
- ✓ titlul lucrării (centrat, Bold, 12);
- ✓ date despre recenzenți;
- ✓ textul lucrării propriu-zise;
- ✓ 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 CNAA);
- ✓ recenzie în formă scrisă, A4.

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

Colegiul de redacție:

Redactor-șef: Nicolae Chicuș, prof. univ., dr., rectorul UPSC „Ion Creangă”

Redactor științific: Igor Racu, dr. hab., prof. univ., prorector pentru știință

Redactor-șef adjunct: Aliona Zgardan-Crudu, conf. univ., dr., șefa Catedrei de limbă română și filologie clasică

Dumitru Vitcu, dr., prof. univ., Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

Ioan Caproșu, Doctor honoris causa al UPS „Ion Creangă, prof. univ. dr., Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași

Vasile Cojocaru, prof. univ., dr. hab.

Mihail Șleahțițchi, conferențiar universitar, doctor în pedagogie, doctor în psihologie

Sergiu Musteață, conf. univ., dr.

Roza Dumbrăveanu, conf. univ., dr.

Alexandru Vatavu, conf. univ., dr.

Gabriela Topor, conf. univ., dr.

Larisa Sadovei, conf. univ., dr.

Carolina Perjan, conf. univ., dr.

Angela Solcan, conf. univ., dr.

Ludmila Braniște, conf. univ., dr., Departamentul de limbă și literatură română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „A.I. Cuza” din Iași

Gina Namigean, conf. univ., dr., Departamentul de limbă și literatură română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „A.I. Cuza” din Iași

CUPRINS

| | |
|--|-----|
| Mihai Șleahțișchi O introducere în conceptul de „zonă mută” a reprezentării sociale..... | 3 |
| Nina Petrovski Noile valori ale învățării..... | 7 |
| Оксана СЫВЫК Эстетическая культура в контексте воспитательного процесса..... | 19 |
| Liliana Saranciuc-Gordea Educația pentru mediu la orele de dirigiență în clasele primare..... | 29 |
| Rodica Ursachi Valorificarea tradițiilor populare în pictura moldovenească..... | 37 |
| Liliana Saranciuc-Gordea Aspecte practice de integrare a educației pentru mediu în cadrul curriculei școlare primare..... | 41 |
| Ludmila Ursu Repere teoretice, constatări și sugestii practice de optimizare a strategiilor didactice pentru pregătirea praxiologică a studenților în cadrul lecțiilor de laborator..... | 54 |
| Rodica Ursachi Interferențe stilistice în pictura națională..... | 65 |
| Ludmila Mokan-Vozian Valori ale spațiului în creația artistică..... | 72 |
| Elena Petrov Formarea inițială a cadrelor didactice: context național..... | 85 |
| С.П. Нечай О готовности будущих воспитателей к аудиальному развитию дошкольников..... | 96 |
| Vera Osoianu O carte despre hypertext și comunicarea online..... | 106 |
| Tatiana Barbaneagra Deixisul spațial: semnificație, referință și mijloace de exprimare..... | 109 |
| Iulia Bănică Inspecția școlară – un nou cadru de concepere și funcționare..... | 114 |
| Wojciech Świąch Primul Război Mondial și chestiunea Slovaciei..... | 121 |
| Л.Ю. Дудорова Традиции и инновации в образовательном туризме..... | 126 |
| Elena Țap Repere metodologice ale sistemului informațional în managementul formării cadrelor didactice..... | 134 |

O introducere în conceptul de „zonă mută” a reprezentării sociale

Mihai Șleahițchi, dr. în psihologie,
dr. în pedagogie, conf. univ.

Abstract

The „mute zones” of the social representations convey „subsystems of beliefs or cognitions which are not expressed spontaneously by subjects in usual circumstances, because of the normative pressures exerted on them”. Impossible to be revealed by the classical methodology of data collection, the constituent elements of the zones mentioned above, illustrate by excellence the *intimate conviction of the individual*. Strongly rooted in the obscure sublayers of the ontogenetic act, they are what „is forbidden”. Or, in other words, what embodies „a minority point of view opposed to the majoritary attitudinal stream”. As a result of their intercession, there is a „masking” of certain portions of the representational space (*the masking effect*), of certain portions that represent, as a matter of fact, the *real attitude of the subject towards the object of the representation*.

The attention with which the „mute zones” of the social representation have been lately considered, is far by being accidental. On one hand, it indicates that we assist at a revigorating evidence of researches that aim the problem of the „reading grids of the reality”. On the other hand, the same attention proves that an investigational track has finally appeared, through which hidden elements of the mentioned grids can be outlined, elements which cannot constitute the object of the classical models of collecting experimental data. The importance of shaping all these elements is even greater as they, according to what specialist say, „are linked especially to certain 'sensible social objects', which could not be studied in depth in different circumstances and on different occasions”.

„Zonele mute” ale reprezentărilor sociale redau, conform unui punct de vedere pe larg vehiculat în mai multe surse de specialitate [1, p. 62; 2, p. 30; 4, p. 52], „subansambluri de credințe sau cogniții care nu sunt exprimate spontan de subiecți în condiții obișnuite din cauza presiunilor normative exercitate asupra lor”. Neputând fi dezvăluite prin intermediul metodologiei clasice de culegere a datelor, elementele constituante ale zonelor nominalizate ilustrează, la cel mai înalt grad, *convingerea intimă a individului*. Puternic ancorate în *substraturile obscure ale actului ontogenetic*, ele sunt ceea ce „este interzis” sau – în alți termeni – ceea ce înfățișează „un punct de vedere minoritar opus curentului atitudinal majoritar”. Într-un asemenea caz, după cum susțin C. Flament, C. Guimelli și J.-C. Abric [3, p. 17], asistăm la „*mascarea*” unor anumite porțiuni ale spațiului reprezentational (*the masking effect*), a unor porțiuni care reprezintă, de fapt, *poziția reală a subiectului față de obiectul reprezentării*.

În principiu, existența „zonelor mute” confirmă, o dată în plus, că nucleul central al reprezentării sociale, pe lângă multe alte caracteristici distincte, mai deține și calitatea de *sediul al unor constructe psihomente care pot fi active sau, invers, „adormite”**. Or, așa cum menționează J.-C. Abric [1, p. 62], fiecare dintre aceste zone, concentrând în sine energii ideatice inexprimabile, capătă individualitate „în raport cu subansamblul elementelor care sunt „adormite” pentru că nu sunt activate”.

„Infiltrarea” *zonelor mute* în componența nucleelor centrale ale reprezentărilor sociale se produce de o manieră *selectivă*. Altfel spus, zonele la care ne referim nu sunt proprii *tuturor* „categoriilor de cunoștințe cu funcționalitate socială”, ci doar unei *anumite părți* a acestora, părți care, potrivit specialiștilor [4, p. 53; 2, pp. 29-30], se centrează pe obiecte sociale *sensibile*, adică pe niște realități (fapte, fenomene etc.) care integrează în spațiul reprezentational cogniții, opinii, atitudini, mituri și credințe „*susceptibile de a pune în discuție valorile morale sau normele existențiale valorizate de grupul de apartenență al subiectului*”.

Astfel, recurgând, în anul 2000, la o cercetare empirică orientată spre identificarea impactului pe care-l exercită contextul asupra procesului de reprezentare socială, C. Guimelli și J.C. Deschamps [4] arată că apelativul etnic „*țigan*” exprimă un obiect social susceptibil, care este interpretat într-un fel atunci când *se resimte din plin acțiunea unor norme implicite de non-discriminare* [„*nomazi*” + „*familiști*” + „*muzicieni*”] și cu totul altfel atunci când *acțiunea unor asemenea norme se resimte slab sau nu se resimte deloc* [„*nomazi*” + „*hoți*” + „*cerșetori*” + „*murdari*”].

La o descoperire similară ajunge, cu trei ani mai târziu, și J.-C. Abric [1], care stabilește că obiectul social *omul magrebian* este *tolerat* în *contexte normative* [nucleul central al respectivei reprezentări sociale se impune, la acest moment, prin elemente indicând la stări de *comizație* ori *indulgență*] și ținut la distanță în *contexte mai puțin normative* [acum, elementul reprezentational *delincvență* capătă puterea unei caracteristici definitorii].

Recent, ca să mai dăm un exemplu, F. Botoșineanu [2, pp. 29-31], figură exponențială a noii generații de psihosociologi români, discipol al lui A. Neculau, arată că și despre *persoanele cu dizabilități* se poate spune că înfățișează un obiect social sensibil. Motivându-și poziția, el spune că „[...] obiectul reprezentării sociale a persoanei cu dizabilități comportă o sumă de cogniții și credințe care, deși existente în stare latentă, nu pot fi exteriorizate, în condiții normale de producere, decât cu

* Teoria schemelor „adormite” ale reprezentărilor sociale, vom reaminti, a fost lansată, în septembrie 1998, de către C. Guimelli, în *Représentations sociales des gitans et effet de contexte sur la production d’associations verbales* (Communication au Deuxième Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française, Torino, Italia).

riscul punerii în discuție a înseși postulatelor morale valorizate de grup”. Și de această dată se observă cum, din cauza unor evidente presiuni de ordin normativ, poate deveni posibilă „mascarea” anumitor segmente ale spațiului reprezentational.

Purtând însemnele unor constructe psihomentele de extracție contra-normativă, pe care, din considerente de securitate personală, individul se străduiește să nu le aducă în atenția celorlalți, *zonele mute* fac dovada faptului că reprezentările din care provin nu sunt o *proprietate exclusivă a grupului*. Existența unor asemenea zone – arată, în context, F. Botoșineanu [2, pp. 30-31] – indică „la importanța individului ca ființă gânditoare și parte activă a vieții sociale”. Or, prin felul în care se manifestă, ele „[...] ne apar ca fiind puternic individualizate, exprimând convingerile subiectului ca parte componentă a grupului, dar care păstrează în forul său interior și o opinie proprie în legătură cu obiectul reprezentării, opinie pe care nu o poate face publică, pentru a nu intra în conflict cu normele grupului sau pentru a nu contrazice flagrant o serie de norme general valabile (drepturile omului, dreptul la libera circulație, discriminarea rasială etc.)”.

Deși în majoritatea surselor de specialitate axate pe problematica „ansamblurilor cognitive care construiesc o viziune comună asupra lumii” punctul de plecare în definierea *zonelor mute* ale reprezentărilor sociale îl constituie studiile efectuate, la începutul mileniului trei, de către C. Guimelli, J.-C. Deschamps sau J.-C. Abric [„*Effets de contexte sur la production d'associations verbales*” (2000) și, respectiv, „*La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales*” (2003)], va trebui, totuși, să remarcăm că despre prezența tipului vizat de zone în „rețelele de idei, metafore și imagini cu funcționalitate socială” se vorbește – într-o formă sau alta – încă de prin anii '60-'80 ai secolului XX. În „*La psychanalyse, son image et son public*” (1961) [6], S. Moscovici, bunăoară, observă că unele elemente ale teoriei psihanalitice (în mod special, conceptul de „*libido*”) nu s-au regăsit în discursurile formale ale persoanelor investigate. Deloc întâmplător, faptul în cauză, după faimosul psihosociolog francez, se explică prin acțiunea unui sistem de valori ori a unor norme restrictive care aveau ieșire la modul de interpretare a sexualității. La fel, cu aproximativ treizeci de ani mai târziu, D. Jodelet constată, în „*Folies et représentations sociales*” (1989) [5], că anumite aspecte vizând pericolele pe care le pot provoca oamenii bolnavi mintal (*potențialul contagios al indivizilor cu maladii psihice*, spre exemplu) nu sunt întotdeauna verbalizate de către actorii sociali. Ca și S. Moscovici, D. Jodelet este de părerea că explicația fenomenului ține de prezența unor valori, credințe sau stări de spirit (*teama de-a nu arăta ridicoli, depășiți de timp sau angoasați*, de pildă), care ne fac să manifestăm maximum de circumspecție, atunci când vine vorba despre subiecte „susceptibile”, „delicate”, „discrete”. Așadar,

afirmând, pe bună dreptate, că noțiunea de „zonă mută” a reprezentării sociale a căpătat un contur clar la începutul mileniului trei, nu vom ezita, oricum, să specificăm că bazele acesteia au fost puse la începuturile celei de-a doua jumătăți a secolului XX, când s-a putut constata, în câteva rânduri, următoarele: „*chiar dacă reprezentările sociale sunt construite, în general, în conformitate cu norma sau valoarea grupală, ele ar putea, în anumite cazuri, să includă și o serie de convingeri care contravin acestei norme sau valori*”.

Rezumând, vom releva că atenția cu care este abordată „zona mută” a reprezentării sociale nu este deloc întâmplătoare. Pe de o parte, ea indică la faptul că asistăm la o evidentă revigorare a cercetărilor care iau în vizor problematica „grilelor de lectură a realității”. Pe de altă parte, aceeași atenție face dovada faptului că a apărut, în sfârșit, o pistă investigațională prin care pot fi scoase în relief elementele ascunse ale grilelor vizate, elemente care nu pot constitui obiectul metodelor clasice de culegere a datelor experimentale. Importanța profilării tuturor acestor elemente este cu atât mai mare cu cât ele, expresia lui F. Botoșineanu, „sunt legate în special de anumite „*obiecte sociale sensibile*”, care nu ar fi putut fi cunoscute în profunzime în alte condiții și cu alte ocazii”.

Referințe bibliografice

1. *Abric J.-C.* La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales//*J.-C. Abric* (ed.). Méthodes d'étude des représentations sociales. – Ramonville Saint-Agne: Editions *Erès*, 2003. – P. 59-80.
2. *Botoșineanu F.* Un concept modern: zona mută a reprezentării//*F. Botoșineanu.* Reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități din România. – Iași: Editura *Alfa*, 2011. – P. 29-31.
3. *Flament C., Guimelli C., Abric J.-C.* Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale//*Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale.* – 2006. – No. 69. – P. 15-31.
4. *Guimelli C., Deschamps J.C.* Effets de contexte sur la production d'associations verbales. Le cas des représentations sociales des Gitans// *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale.* – 2000. – No. 47-48. – P. 44-54.
5. *Jodelet D.* Folies et représentations sociales. – Paris: *P.U.F.*, 1989.
6. *Moscovici S.* La psychanalyse, son image et son public. – Paris: *P.U.F.*, 1961/1976.

Noile valori ale învățării

Nina Petrovski, *dr. hab., conf. univ.,*
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The intense process of globalization requires the learner to be able the better prepared for adapt to rapid and multidimensional changes of life. In this new conditions is outlined a typology of learning based on transverse conceptual and methodological structures inter, pluri, many, and three – dimensional, holist.

Key-words: *values, constructivism, Global learning, learner- centred learning.*

Astăzi tot mai mult se vorbește despre învățarea de tip constructivist, constructivismul fiind nu doar o teorie a cunoașterii, ci și o filosofie de viață, punându-se accent nu atât asupra psiho-logicii și logicii conținuturilor, cât asupra logicii comportamentale – particularitatea și viabilitatea cunoștințelor, situarea cunoașterii, autenticitatea situațiilor propuse în exerciții, relevanța personală și profesională a situațiilor concrete propuse [B Трайнев, 17; J. Bergeron, 1; N. Burbules, 2; E. Glaserfeld, 8]. Constructivismul nu elimină metodele de învățare, doar că „admirația” pentru ele nu îi este proprie, fără a uita să adauge că sunt potrivite toate metodele care te pun pe gânduri, care mijlocesc și care stimulează o schimbare a perspectivei și deschid privirea asupra unor orizonturi noi, mai largi. În acest proces, pedagogii nu dețin educația, dar trebuie să constituie un model (doar unul dintre cele mai multe) prin eforturile lor educative [14, p. 9].

Învățare înseamnă schimbare structurală, adică o schimbare survenită în structurile cognitive, în modelele de interpretare, în construirea realității, în strategiile de rezolvare a problemelor. Învățarea este un proces total, fără ca totul să se întâmple în același timp. F. Simon pleacă de la ideea că învățarea nu constituie neapărat un progres și nici nu este, în general, „însoțită” de o înclinație. Mai mult chiar, afirmă că uneori învățarea este inutilă, ceea ce contravine societății informaționale. Prin urmare, învățarea nu este o valoare în sine și trebuie să medităm constant asupra *învățării raționale și iraționale*. Învățarea este, la fel ca și gândirea și cunoașterea, un proces automat, determinat structural de atribuirea de semnificații. În felul acesta, H. Siebert constată că una dintre tezele centrale susținute de constructivism constată ca hotărâtoare *semnificația* pe care o atribuim unei persoane, situații, conținut. În funcție de această semnificare, se va decide care dintre provocările informaționale/educative sunt utile și care nu. În acest sens, chiar și refuzul de a învăța poate fi

justificat, dacă slujește integrității proprii identități și propriilor intenții. Învățarea este un proces activ și constructiv, care are loc întotdeauna într-un context, deci este situativ, multidimensional și sistemic. Rezultatele învățării nu pot fi prevăzute, deoarece procesele de construire a realității sunt individuale și situaționale [14, p. 30]. Procesele învățării nu pot fi imaginate prin înlocuirea tuturor conținuturilor vechi cu altele noi, învățarea fiind o activitate a reconstrucției cognitive în mintea elevilor. Modelul „înainte-după”, „uită ce e vechi și învață ce e nou” nu funcționează în acest fel. Constructivismul afirmă că reprezentările existente dețin o funcție importantă în sistemul psihic și în concepția cognitivă despre lume. Dacă este distrus acest echilibru, intervine disconfortul.

Pedagogia învățării nu caută să inventeze cu orice preț ceva pentru a se declara modernă sau postmodernă. Studiul problematicii învățării este o acțiune complicată, însă destul de tentantă, deoarece lărgeste *frontierele cunoașterii și antrenează o mișcare spre „câmpurile” interdisciplinare*. Întrebarea este dacă pot fi inventați noi factori comprehensivi, noi rigori sau atitudini în domeniul învățării, care să restructureze, să transforme pozitiv imaginea, reprezentările și motivațiile în raport cu acest fenomen important. Noile modele de gândire, de imaginare și de acțiune au influențat, evident, și poziționarea față de învățare. Printre acestea se înscrie modelul învățării autoorganizate, teoriile procesării în abordarea cunoștințelor, modelele de analiză tranzacțională, colaborativă, algoritmi euristici în învățare etc. I. Neacșu menționează aici câteva schimbări de factură modelatoare la nivelul orientărilor în educație, printre acestea înscriindu-se:

- învățare semidirijată sau chiar prin autoorganizare, în loc de învățare dirijată;
- încurajarea reflecției în procesul învățării;
- valorizarea experiențelor pozitive ale celor ce învață;
- elevul devine tot mai mult un constructor al propriei cunoașteri;
- personalizarea rutelor de învățare;
- stabilirea unor noi tipuri de relații educaționale;
- învățarea e plină de reprezentări noi, este deschisă experienței personale [12, p. 228].

Actualmente, se conturează o tipologie a învățării în baza structurilor conceptual-metodologice transversale, inter-, pluri-, multi- și transdisciplinare, holistice. În acest sens, două modele sunt relevante, prin modernitatea lor:

- *Învățarea structural-sinergetică*, dominată de valențele combinatorice de extensiv și intensiv, de selectiv și constructiv, de structural organizat și autoorganizator, de cooperativ și sincron și evolutiv transformatoare [Ibidem, p. 241];
- *Învățarea globală*, specifică societății cunoașterii, corespunzătoare întâlnirii între

dimensiunile orizontale ale vieții, cele verticale și cele transversale [6, p. 82].

În opinia lui I. Neacșu, învățarea este eficace, dacă elevii sunt activi, angajați/implicați în procesul concret al acesteia; este creat un climat de cercetare stimulat, elevii simt provocările acestuia și le conectează la rosturile educației în general; activitățile instructive sunt interesante, le creează elevilor oportunități pentru creșterea diversității experiențelor de învățare; mediul de învățare oferă situații reflexive, facilitează crearea și explorarea propriilor interese, le schimbă și le dezvoltă noi practici, noi înțelegeri alternative ale propriei lumi; elevii văd/simt sensul și relevanța celor învățate pentru evoluția lor personală; elevii învață și se comportă într-un relativ acord cu stilurile lor de viață și cunoaștere [12, p. 247].

Din perspectiva modelului procesual-organic al capacităților de procesare umană a informației, care reprezintă o *psihologie nouă*, se redimensionează și se restructurează, primind un nou conținut, teoria învățării. Învățarea este acceptată ca o modificare, păstrare sau sedimentare a posibilităților funcționale ale *interpretorilor*, singurii care generează comportamente interpretative și motrice noi. Învățarea se interpretează ca intervenție în procesorii de informații ce fac posibil omul ca ființă socială. Învățarea presupune specificarea/diferențierea interpretorilor, precum și sporirea fineței și preciziei funcționale a fiecărui gen de interpretor. De asemenea, învățarea înseamnă păstrarea și modificarea tipurilor de interpretori: verbali, figurativi, muzicali. Învățarea nu se poate realiza în lipsa unor disponibilități importante ale funcționalității procesorului de informații, cum ar fi motivația și memoria [13, p. 39].

Este evident că pedagogia constructivistă insistă asupra caracterului procesual al învățării: construcție, reconstrucție, deconstrucție permanentă a realității prin efortul celui care realizează actul de învățare. Se insistă, de asemenea, pe dimensiunea afectivă în învățare și punerea în evidență a diversității, pluralității, recunoașterii și acceptării diferențelor [16, p. 155].

Pentru înțelegerea procesualității și modalității de desfășurare a actului învățării, este necesar să descoperim și să descifrăm principalele variabile și elemente componente, să surprindem ponderea și valoarea calitativă a factorilor implicați și incidența condițiilor și contextelor în care se produce activitatea de învățare. Din această perspectivă, în viziunea lui Gh. Dumitru, transmiterea de cunoaștere nu înseamnă doar comunicarea de cunoștințe, ci și acțiunile întreprinse pentru dobândirea și stăpânirea informațiilor, a operațiilor și comportamentelor cognitive corespunzătoare. În acest sens, trebuie avut în vedere faptul că procesualitatea și rezultatele învățării sunt determinate și influențate, în mare măsură, de factori psihologici (capacitatea intelectuală, structura cognitivă, interese, stil cognitiv, atitudini, trăsături de personalitate, stare afectivă, grad de conștiință etc.);

psihosociali (relații interpersonale, statusuri și roluri sociale, procese de cunoaștere, organizare, comunicare etc.); personalitatea profesorului (aptitudini didactice și științifice, trăsături de caracter, stiluri de predare, tact psihopedagogic etc.); contextul socioeducațional (norme, valori, principii socioculturale, cerințe și oferte, prestigiu sociomoral etc.) [7, p. 34].

Complexitatea epocii contemporane solicită din partea celui care învață să fie tot mai bine pregătit, pentru a alege și estima alternativele de acțiune, pentru a se adapta la transformările rapide și multidimensionale ale vieții.

În procesul tot mai intens al globalizării, elevul trebuie să gândească mai rapid, să fie mai flexibil și imaginativ în găsirea soluțiilor pentru problemele necunoscute. Aceste noi orientări reclamă promovarea de paradigme constructiviste.

Constructivismul se impune ca epistemologie în perioada modernă, deși idei și sugestii semnificative pentru această paradigmă se regăsesc și în Antichitate. După cum afirmă E. Glasersfeld, scepticii Antichității surprind paradoxul că „orice cunoaștere este adevărată, dacă poate fi considerată reprezentarea mai mult sau mai puțin exactă a realității, o realitate care există în sine, înainte și independent de experiența celui care cunoaște” [9, p. 115].

E. Glaserfeld consideră că paradoxul vizează convingerea filosofilor „dogmatici” că pot oferi o cale către reprezentările adevărate ale realității, pe de o parte, iar pe de altă parte, vizează incapacitatea spiritului uman de a ști, independent de procesul cunoașterii, cum arată realitatea, pentru a putea evalua măsura în care descrierile sunt adecvate sau nu realității respective.

Comentând influența lui Vico și Im. Kant în configurarea paradigmei constructiviste, care considerau că oamenii pot cunoaște doar lucrurile pe care ei înșiși le-au creat, E. Glasersfeld afirma că noi toți dispunem de cunoștințe demne de încredere, în funcție de care adoptăm decizii privind acțiunile noastre și că suntem capabili să descoperim cum este lumea reală.

O sursă a constructivismului se regăsește și în controversele legate de statutul științei. Astfel, Osiander, apoi Bellarmino au afirmat că știința nu oferă imaginea lumii „reale”. Ei susțin că știința și calculele sunt doar instrumente utile în anticiparea rezultatelor experiențelor umane, dar nimeni nu a pretins niciodată că ar cuprinde adevărul [9, p. 110]. Concepția lor instrumentalistă a fost dezvoltată de E. Mach, apoi de pragmatici, iar dintre precursorii mai apropiați, pot fi menționați S. Ceccato și J. Piaget.

S. Ceccato a pus accentul pe capacitatea constitutivă a minții și pe rolul atenției în producerea conceptelor. Opera lui J. Piaget se bazează pe două idei fundamentale: cogniția produce structurile

conceptuale prin intermediul reflecției asupra materialului care este disponibil în cadrul sistemului existent și a operațiilor prilejuite de acest material; funcția cogniției este adaptivă în sens biologic.

Se știe că cunoștințele se construiesc printr-o interacțiune permanentă a elevului cu mediul, iar a explica mecanismele de achiziție și utilizare a cunoștințelor înseamnă a explica inteligența prin modalitatea în care se construiește.

Paradigma constructivistă are consecințe și în registrul învățării prin fundamentarea unei teorii specifice. Conform paradigmei constructiviste, învățarea este procesul de reajustare a modelelor mentale în vederea acomodării lor cu experiențele noi. Reflectând asupra experiențelor proprii, fiecare individ construiește propria sa concepție despre lume, își elaborează propriile reguli și modele mentale, pe care le va utiliza pentru a-și înțelege experiențele. În viziunea constructivistă, învățarea se întemeiază pe pluralitatea realității, pe diversitatea soluțiilor, pe acceptarea adevărurilor relative și a probabilității erorii, pe considerarea cunoașterii ca o construcție personală.

O sursă importantă a dezvoltării constructiviste o constituie neurobiologia. Din perspectiva acesteia, H. Siebert constată că schemele cognitive sunt considerate rețele neuronale, care sunt întărite prin învățare. Învățarea, subliniază H. Siebert, reprezintă o formulare permanentă de ipoteze pe baza rețelelor neuronale, care s-au format prin experiențe. Rezultă că învățare înseamnă schimbarea schemelor cognitive de interpretare și construire a realității, schimbarea strategiilor de rezolvare a problemelor [11, p. 24].

Elevii își construiesc, ca și adulții, o realitate, de multe ori cu mai multă creativitate decât adulții. Or, adulții își controlează constructele mai riguros, pe fondul experiențelor precedente. Prin urmare, cei care învață construiesc cunoașterea pentru ei înșiși, fiecare elev construiește înțelesul în mod individual, în ritmul în care învață.

Conform perspectivei constructiviste, un loc central, în învățare, îl ocupă *sensul*. Atât obiectul cunoașterii, cât și procesul ca atare nu sunt concepute ca având o stare finită: ele se construiesc, se deconstruiesc și se reconstruiesc continuu pe parcursul investigării. Prin urmare, paradigma constructivistă a învățării presupune trei secvențe:

- a) construcție – elevii construiesc realități, se raportează afectiv la acestea, le acordă semnificații, le verifică viabilitatea;
- b) reconstrucția – construirea realităților presupune apelul la „rețele neuronale existente”;
- c) deconstrucția – convingerile, obișnuințele sunt puse la îndoială, ceea ce presupune chiar contestarea identității individului [15, p. 161].

Referindu-se la educație ca reconstrucție, J. Dewey are în vedere o reconstruire permanentă a existenței, în vederea transformării ei calitative. Ceea ce s-a învățat cu adevărat în fiecare etapă a experienței constituie chintesența unei experiențe. Experiența reprezintă o activitate importantă a vieții în orice element al său, pentru a face ca viața să contribuie la îmbogățirea semnificației sale perceptivă [4, p. 105].

În viziunea concepției constructiviste, la baza realizării procesului învățării stau deconstrucția, construcția și reconstrucția. În procesul învățării, astfel conceput, experiențele, cunoștințele și perspectiva de abordare a unor realități, diversitatea soluțiilor propuse pentru rezolvarea problemelor sunt valorificate, exersate și îmbunătățite, fapt care conduce la crearea unei noi viziuni asupra lumii.

În învățarea constructivistă nu acțiunea exercitată din exterior asupra elevului prezintă importanță, ci acțiunea care își are originea în interioritatea acestuia, care pune în joc operațiile mentale prin care se acționează asupra obiectului cunoașterii. La baza învățării este pusă experiența proprie a elevului, care implică procese interne în interacțiunea cu mediul înconjurător.

În acest sens, orice achiziție nouă este privită ca un construct, ca un produs al activismului. Elevul care învață este elevul care își elaborează prin el însuși cunoștințele. Rezultă că, pentru a atinge esența cunoașterii, elevul trebuie să acționeze direct, să câștige experiență de învățare, să învețe prin acțiune proprie.

În conformitate cu cele analizate mai sus, menționăm că învățarea trebuie să înceapă cu problemele în jurul cărora elevii construiesc înțelesul, iar scopul învățării este ca elevul să-și construiască propriul său înțeles. În acest scop, predarea va începe cu crearea oportunităților de „a forța” gândirea elevilor, de a-i determina să trăiască o stare care să-i oblige la reflecție. Pentru a sprijini construcția propriului înțeles al elevului, profesorul trebuie să știe modalitățile lor de a gândi, ideile și concepțiile lor. În felul acesta, el va putea să le orienteze construcțiile și reconstrucțiile conceptuale. În învățarea constructivistă profesorul nu mai reprezintă sursa fundamentală de informații. El implică elevii în experiențe care contrazic ideile și concepțiile lor anterioare, orientează activitatea în funcție de întrebările și răspunsurile elevilor, încurajează discuțiile între elevi, utilizează informații neprelucrate și surse primare, nu separă cunoașterea de procesul producerii acesteia.

Constructivismul acceptă caracterul conflictual al sălii de clasă, pentru că sunt acceptate și încurajate autonomia și inițiativa elevilor, stimulează gândirea abstractă, elevii sunt încurajați să se angajeze în dialog cu profesorul, să experimenteze și să formuleze ipoteze.

Școala constructivistă urmărește deci *învățarea prin înțelegere, învățarea cu sens*, ceea ce presupune că lucrurile nou învățate sunt construite pe cele deja cunoscute. Înțelegerea unui concept, în acest cadru, înseamnă capacitatea de a-l explica prin referire la alte concepte. Acest tip de învățare este un proces fizic, deoarece atunci când se învață ceva nou se produc legături între neuroni, creându-se o rețea ce codifică noile elemente în învățare. Când trebuie să reținem ceva nou învățat, avem nevoie ca neuronii să citească informația. Dacă înțelegem ce învățăm, atunci informația nouă se conectează la cea existentă. Gândurile „călătoresc” pe conexiunile dintre învățarea nouă și cea existentă. În același timp, învățarea cu succes are loc într-un proces personal de construire. Cel care învață își construiește cunoștințele.

Prin urmare, în cadrul constructivismului, profesorul trebuie să formuleze sarcini de lucru de *nivel înalt*, iar competențele de nivel înalt trebuie formate, ele nu sunt un dar „ceresc”. Or, învățarea lor implică realizarea unor sarcini repetate, precum analiza problemelor, elaborarea soluțiilor etc. Profesorul trebuie să stabilească trepte ale sarcinilor, utilizând metodele active, valorificând cât mai plenar concepte; să verifice și să corecteze permanent, făcând ca atât învățarea, cât și evaluarea să fie plăcute. Strategiile didactice constructiviste implică descoperirea ghidată, formularea întrebărilor de diagnostic, formularea întrebărilor de nivel înalt, identificarea punctelor-cheie și legarea lor într-un întreg etc.

Ideea centrală a constructivismului este, așadar, următoarea: *cunoașterea umană se construiește printr-un proces creator și activ, cei ce învață construiesc o nouă cunoaștere pe temeliile învățărilor anterioare, experimentând și reflectând asupra experiențelor*. În jurul ideii de cunoaștere construită gravitează două noțiuni importante: (a) cei ce învață *construiesc înțelegeri noi*, folosind ceea ce deja știu. Cei ce învață *vin în „întâmpinarea” experienței de învățare* cu achizițiile pe care le-au dobândit și modifică reflectarea pe care o vor construi pe baza noilor situații de învățare; (b) învățarea este un proces activ, mai mult decât o simplă recepționare pasivă a informațiilor, cei ce învață confruntă cunoștințele lor cu ceea ce întâlnesc în ocaziile noi create de învățare. Dacă noul material nu se potrivește cu ce sunt informați elevii, atunci se caută modalitățile de adaptare și de îmbogățire a înțelegerii, în situația dată. Acest fapt presupune reflecție și aplecare asupra experiențelor de cunoaștere. Prin urmare, constructivismul definește învățarea ca o construcție pozitivă a realității, în care subiectul devine conștient de caracterul relativ al realității, recunoaște modul de percepere a partenerilor, acceptând în același timp diversitatea, varietatea și chiar opoziția interpretărilor [10, p. 91].

Cele zece principii ale cunoașterii, în viziune constructivistă, enunțate de K. Muller [Apud 10, p. 93], sunt următoarele:

- Dobândirea cunoașterii depinde constructiv de cunoașterea anterioară, percepție, context și starea afectivă;
- Dobândirea cunoașterii are loc individual, nepremeditat și de-a lungul stadiilor unei cunoașteri intermediare continue;
- Dobândirea cunoașterii nu poate fi determinată, ci doar ghidată; așadar, cunoașterea este autoorganizată și emergentă;
- În cazul ideal, cunoașterea este dispusă în conexiuni, deci este productivă și flexibilă interdisciplinar;
- În esența ei, cunoașterea presupune existența unei semnificații și a unui sens, este deci fundamentată lingvistic și reconstruibilă ca interpretare;
- Cunoașterea este dinamică și se reconstruiește permanent, progresiv sau regresiv, și cunoașterea „fosilizată” sau pasivă poate deveni din nou disponibilă, prin creativitate;
- Cunoașterea se negociază social și este localizată social, de la interacțiunile dialogate autentice, până la interacțiunile text-cititor, până la interacțiunile mediatice sau prin intermediul calculatorului;
- Cunoașterea se naște din situații problematice, care necesită o soluționare a problemelor, precum și o competență de rezolvare în domeniile în care ne specializăm;
- Cunoașterea este o dimensiune antropologică manifestă, de exemplu, în etică, în capacitatea de percepție și în educația memoriei și nu are nici cea mai mică legătură cu cunoașterea din domeniul calculatoarelor sau cu învățarea programată;
- Cei care transmit această cunoaștere sunt cei care configurează mediile de învățare și încearcă să-i inițieze pe participanții la învățare în anumite domenii.

Așadar, *centrarea pe învățarea celui ce învață* poate fi considerată cea mai importantă contribuție a constructivismului. În viziune constructivistă, învățarea presupune existența unor structuri anterioare, pentru că toate cunoștințele se bazează pe acumulările existente, iar experiențele noi se raportează la alte experiențe, punându-se accent pe interacțiunea dintre subiect și lume. Sistemele cognitive sunt determinate structural, aceasta însemnând că individul stabilește, în conformitate cu propriile structuri formate, ce semnificație să dea evenimentelor/mesajelor venite din exterior. Importantă în învățare este *semnificația* pe care o acordă subiectul situației, *experienței cu care vine în contact*. Acest fapt argumentează necesitatea și valoarea conștientizării de către elevi

a necesității însușirii unei teme anume, prin cunoașterea obiectivelor, prin captarea atenției și menținerea interesului. Constructivismul promovează ideea că „sunt de preferat metodele care te pun pe gânduri, care stimulează o schimbare a perspectivei și deschid orizonturi noi, mai largi”. Activitățile trebuie să fie experimentale, active, interactive. Constructivismul promovează ***învățarea din viața reală pentru viața reală***, stimulând astfel curiozitatea naturală și interesele elevilor [10, pp. 95-96].

Mesajul etic al constructivismului este acela de a presupune că „cei ce gândesc altfel decât tine au la fel de multă rațiune și responsabilitate ca și tine, cel puțin până la proba contrară”, iar *mesajul pedagogic* al constructivismului este faptul că elevii sunt capabili și dornici de învățare, însă de cele mai multe ori nu așa cum și când vor alții, ci așa cum consideră ei înșiși” [14, p. 212]. În felul acesta, pedagogia constructivistă are în vedere stimularea participării elevului la procesul de elaborare a cunoștințelor, elevul construindu-și singur înțelegerea. Or, activ este elevul care depune eforturi de reflecție personală, interioară și abstractă, care întreprinde o acțiune mentală de căutare, de cercetare și redescoperire a adevărilor, de elaborare a noilor cunoștințe.

Așadar, constructivismul reprezintă cea mai importantă teorie a învățării, deoarece adevărurile se construiesc prin experiențe relevante pentru elev. Cel ce învață devine un *elev pragmatic*, care intervine implicit în activitatea didactică și îi modifică variabilele prin acțiunea sa personală, bazată pe experiență, care depune eforturi de reflecție personală, de gândire, care efectuează acțiuni mentale și practice de căutare, cercetare, redescoperire a noilor adevăruri, care reelaborează noi cunoștințe, conștientizând faptul că influențele experimentale acționează prin intermediul condițiilor interne.

Abordarea procesual-operațională sau operațional-structurală a cunoașterii sau a formării cunoștințelor a dezvoltat, după cum afirmă I. Cerghit [5, p. 95], o didactică *constructivistă centrată pe acțiunea elevului*, acțiune care „își are originea în interior, în operațiile mentale prin care acesta acționează asupra obiectelor cunoașterii. Este deci o metodologie ce promovează efortul de construire a cunoștințelor, reprezentărilor. În această viziune, actul învățării apare ca o construcție activă de reprezentări, cunoștințe și comportamente, pe baza construirii operațiilor mentale, a schemelor și structurilor operatorii de care elevul se folosește pentru a transforma și structura realul, inclusiv conținuturile culturale, care, pentru el, sunt tot timpul în reconstrucție”. În această idee, construcția unor conținuturi are în vedere selectarea și structurarea cunoștințelor în funcție de capacitatea acestor conținuturi de a contribui la construirea structurilor mentale și la transformarea ascendentă a acestor structuri. Prin urmare, conținuturile sunt elaborate prin activități practice ori de

câte ori acestea ar putea să pregătească activitățile verbale și conceptuale. De asemenea, pornind de la specificul fazelor învățării, asimilarea și acomodarea, se vor propune conținuturi asimilabile, pe care elevii să fie în stare să le sesizeze cu ajutorul cunoștințelor, structurilor cognitive pe care le posedă deja în minte, la acel moment. Evident, se vor propune noțiuni sau situații cu proprietăți sau caracteristici noi, susceptibile de a determina o transformare a reprezentărilor sau a schemelor achiziționate până la momentul dat. Cu atât mai mult, este preferabilă utilizarea unor activități generativ-structurale active, o predare activă, centrată pe provocarea operațiilor intelectuale și materiale, într-o manieră care să faciliteze asimilarea cunoștințelor și exprimarea ideilor, o predare care să stimuleze angajarea elevului, a capacității de adunare, de sintetizare, de organizare, de asociere și de comunicare a informațiilor. O astfel de învățare, prin procesare de informații, are întotdeauna caracter activ, deoarece angajează procese interne profunde și complexe, predominant cognitive, dar nu numai cognitive.

În sens mai larg, transformarea informațiilor, care are loc în cursul învățării, are darul să acopere mai multe funcții principale ale activității mentale: conservare, stocare a structurilor cognitive permanente în memorie; elaborarea de decizii de acțiune pentru realizarea unor sarcini; construirea de reprezentări (*structuri cognitive transitoriale*); producere de inferențe, adică producerea de informații noi, pornind de la informații existente în memorie, care poate avea o finalitate epistemologică, contribuind la elaborarea de reprezentări sau pragmatică, la adaptarea unor decizii de acțiune; construire de cunoștințe și reglare de control al activității, așa cum arată I. Cerghit [5, p. 159].

Ceea ce ne atrage atenția în procesul învățării și în rezultatele acestuia depinde, în egală măsură, de modul în care factorii de meditație înfățișează noile informații și de modul în care elevul receptează și prelucrează aceste informații. Cel mai important însă este faptul că informațiile devin cunoaștere (cunoștințe) doar prin efortul personal de învățare (procesare) al celui care învață. Accentul este pus deci pe activismul elevului, care devine un element activ al procesării informației, capabil să-și creeze prin aceste transformări noi și noi potențialități de cunoaștere și acțiune.

În altă ordine de idei, a învăța înseamnă a pune în lucru strategii cognitive care acționează asupra proceselor mentale, care vizează organizarea, orientarea și gestiunea proceselor cognitive de procesare a informației. A studia modul în care învață elevul înseamnă a studia, așadar, procesele și mecanismele prin care el ajunge să transforme informația, iar a vorbi despre *capacitatea de învățare* a acestuia înseamnă a avea în vedere capacitatea de prelucrare a informației, de care este capabil.

Este relevant faptul că prin constituirea unui mecanism specializat pentru a cunoaște subiectul ajunge să dispună de mecanisme de semnificare capabile să acopere ansamblul domeniului cu care el se confruntă și *să întoarcă actul cunoașterii asupra sa*. **Cunoașterea cunoașterii** este o performanță care condiționează însăși capacitatea cognitivă [3, p. 20].

Educația prin știință constituie demersul fundamental în formarea ființei raționale, fiind **axa educației integrale**, sfera câmpului educațional extinzându-se continuu. Ea își propune maturizarea intelectuală a subiectului, adică dobândirea concomitentă a cunoștințelor de bază și funcționale, care să-i permită integrarea într-o formă de viață spirituală. Fără a fi scop în sine, însușirea cunoștințelor selectate după criterii logice, epistemologice și pragmatice rămâne un obiectiv fundamental al educației prin știință [3, p. 20]. În acest context, menționăm că s-a schimbat și limbajul educației, și rolul său, deoarece pe prim-plan se plasează dezvoltarea competenței de a comunica eficient, care incumbă îmbogățirea și nuanțarea limbajului, cultivarea preciziei, de adaptare a limbajului la fiecare domeniu al cunoașterii, cultivarea atitudinii critice etc. De asemenea, un rol decisiv aparține cultivării **sentimentelor intelectuale**, motivării și dorinței de a cunoaște.

Educația prin știință, în accepțiunea lui S. Cristea [Ibidem, p. 21], reprezintă activitatea de formare/dezvoltare a personalității **prin știință pentru știință**. În accepția sa de „educație științifică”, acest tip de educație avansează premisele pedagogice, informative și formative necesare pentru realizarea calitativă a dimensiunilor educației. Prin resursele sale formative, afirmă cercetătorul, rigurozitate, esențialitate, obiectivitate, legitate, stabilitate epistemică, deschidere metodologică, educația respectivă reprezintă o dimensiune cognitivă de formare/dezvoltare a personalității umane. Observăm, de asemenea, că cercetătorul avansează ipoteza echivalării termenului **educație intelectuală** cu termenul **educație științifică**. Or, în toate dimensiunile, activitatea de formare/dezvoltare permanentă a personalității umane angajează valorile intrinseci adevărului științific, obiectivate pedagogic prin dobândirea unor cunoștințe, capacități și atitudini științifice fundamentale. Prin urmare, în sens larg, educația intelectuală poate fi interpretată ca o educație prin știință, angajată la nivelul procesului de învățământ, oferind cadrul principal de realizare a obiectivelor generale și specifice ale acestuia. În accepția dată, ea asigură premisele informative (cunoștințe științifice fundamentale și operaționale) și formative (capacități și atitudini științifice), necesare pentru realizarea la nivel calitativ a tuturor dimensiunilor generale ale educației. Distincția dintre **educația intelectuală** și **educația cognitivă** rezidă, în general, în faptul că intelectul reprezintă treapta superioară a activității de cunoaștere (gândire, memorie, imaginație), iar cogniția reprezintă treapta concretă a activității de cunoaștere (senzații, percepții, reprezentări), ambele prelucrând

informațiile acumulate la nivel abstract, afirmă M. Zlate [Apud 3, p. 21]. E. Joița constată, în această ordine de idei, că *cognitivul* devine o explicație adăugată interpretării clasicului *intelect* pentru înțelegerea funcționării lui, a unei noi utilizări, necesare persoanei pentru integrarea ei în mediul complex care o înconjoară. Este, în consecință, un punct superior al spiralei cunoașterii și realizării educației intelectuale. Pedagogia utilizează sintagma tradițională *educație intelectuală*, pentru a cuprinde activitatea complexă de dezvoltare a tuturor funcțiilor, facultăților de cunoaștere cognitivă și noncognitivă, dar, conform unității de sens, trebuie să se producă această mutație de evidențiere și a proceselor interne, de dezvoltare a sistemului cognitiv, care se manifestă prin cunoștințe, priceperi, abilități, capacități, competențe cognitive.

Autorii care abordează educația intelectuală, oricum, oferă soluții pentru realizarea unor aspecte ale educației cognitive: prelucrarea variată a cunoștințelor, dezvoltarea capacității intelectuale, însușirea instrumentelor de cunoaștere, formarea de scheme mentale de asimilare și structuri operatorii, dezvoltarea motivației cunoașterii, a inteligenței, creativității, formarea atitudinilor față de valorile și specificul cunoașterii etc. Educația actuală prin știință este o aprofundare a educației intelectuale clasice și are deci în vedere aspectul procesual și calitativ al *formării pentru cunoaștere*, prin cunoaștere activă, directă, având ca obiectiv micșorarea decalajului între creșterea exponențială a informațiilor, ca volum, complexitate, diversitate și capacitatea persoanelor de a le asimila, de a le aborda critic, de a le aplica eficient, dar și de a le dezvolta prin cercetare, creație.

Constatăm că reperul principal de referință este orientarea spre *centrarea pe învățarea celui ce învață* (a elevului) și valorificarea învățării ca proces de schimbare a comportamentului elevului, de dobândire a unei experiențe proprii de învățare, de concepere a lumii, fiind un proces activ și durabil. Acest proces evolutiv are ca produs învățarea sau cognitivizarea elevilor, adică formarea reprezentărilor cognitive, cu ajutorul diversilor interpretori, făcând apel la competențele interpretative și valorizând experiența prin acțiune a elevilor. Aceste două componente generează *structurarea tehnologică a învățării*, în care un rol aparte îl au activitățile de reajustare, de construire a semnificațiilor fenomenelor abordate și de personalizare a învățării.

Referințe bibliografice

1. Bergeron J.L. & Herscovics N. (EDS). Learning as Constructive Activity. Html/080.html.
2. Burbules N. Deconstructing „Difference” and the Makes to Education. <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/Pes-yearbook/94-docs/Burbules.HTM>.
3. Callo T. Școala științifică a pedagogiei postmoderne. Chișinău: Pontos, 2010.

4. Călin M. Filosofia educației. București: Aramis, 2001. 105 p.
5. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri. Stiluri și strategii. București: Aramis, 2002. 325 p.
6. Clitan Gh. Pragmatică și postmodernism. Timișoara: SOLNESS, 2002. 251 p.
7. Dumitru I.A. Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă. Timișoara: Editura de Vest, 2000.
8. E. von Glaserfeld. Radical Constructivism and Teaching. <http://www.umasss.edu/srri/> von Glaserfeld/online Papers/html/Geneva.
9. E. von Glaserfeld. Knowing without metaphysics: aspects of the radical constructivist position, <http://www.douglashospital.oyc.ca/fofg/kjf/17-TAGLA.htm>
10. Oprea C. Strategii didactice interactive. Repere teoretice și practice. București: Editura Didactică și Pedagogică, RA, 2009. 315 p.
11. Petrovski N. Învățarea interactivă în contextul paradigmei constructiviste. Univers Pedagogic, nr. 3-4, Chișinău: MET. 2008. pp. 24-29.
12. Potolea D., Neacșu I., Iucu R.B., Pânișoară I.-O. Pregătirea psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008. 542 p.
13. Popovici D. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Aramis, 2000. 125 p.
14. Siebert H. Pedagogie constructivistă. Iași: Institutul European (Euronovis), 2001. 228 p.
15. Stan E. Pedagogie postmodernă. Iași: Institutul European, 2004. 161 p.
16. Stanciu M. Didactica postmodernă. Fundamente teoretice. Suceava: Editura Universității, 2007. 315 p
17. Трайнев В.А. Конструктивная методика: учебное пособие. Москва, 2004.

Эстетическая культура в контексте воспитательного процесса

Оксана СЫВЫК,
преподаватель,
Дрогобычский государственный педагогический
университет имени И. Франка

Abstract

The tempo and nature of the changes that take place in our country, acutely raise the question of formation of moral values and spiritual revival of society. Spiritual development of society and the individual is extremely multi-faceted. In the process of improving of our society the aesthetics will spiritualize our work, upraise the man, embelish his life. Aesthetic culture is an integral part of the culture. The structure of aesthetic culture comprises thea esthetic consciousness of the individual, aesthetic aspects of the various activities and aesthetic education. Aesthetic culture of personality is a culture of sensual perception of the world in accordance with glorious goals. Sensible world is the basis of aesthetic culture of a personality, and the other important activity is the spiritual activities of the individual. Beautiful in life is the result and also the means of aesthetic education. It is focused on the arts, literature, is inseparably associated with nature, sociable and labor activity of individual. The level of aesthetic culture is associated with the adequate orientation of the individual in a diverse system of aesthetic and

artistic values, appropriate motivation of his aesthetic position relative to them, which depends in turn on the such characteristics as: - the development of creative thinking, - the formation of the analytic skills of aesthetic and artistic events in their structural givens, in the unity of the phenomenal (external) and content features (internal parameters, emotional responsiveness, etc.). Measure of the expression of these skills, abilities and needs in the individual's activities and behavior is the characteristic of aesthetic culture's level.

Анализ сложившейся ситуации в украинском образовании позволяет заключить, что эстетическое воспитание начинает играть все большую роль во всей воспитательной работе личности. Сам по себе термин *эстетическое* – интегративное понятие. Оно выражает общее, что характерно для прекрасного и безобразного, гармонического и хаотического, возвышенного и низменного, трагического и комического. Эстетическое обнаруживается повсюду: в природе, в человеке, в орудиях труда, в социальных процессах, в искусстве. Ориентация человека и общества на определенные эстетические идеалы в какой-то степени элиминирует те лишения, что неминуемо накапливаются в ходе истории. Именно поэтому утверждение в обществе эстетической культуры позволяет достичь стабильности и толерантности [2].

В современных социально-экономических условиях целью высшего образования в вузах является развитие у будущих специалистов, создание возможностей совершенствоваться в творческой деятельности. При этом особую значимость приобретает формирование эстетической культуры, предусматривающее непрерывное движение к высшим человеческим идеалам и ценностям. Неустойчивость духовного состояния современного общества указывает на необходимость усиления роли эстетического воспитания, так как оно предоставляет уникальные возможности для самосовершенствования личности в творческой деятельности. Работу по эстетическому воспитанию студентов необходимо рассматривать как одно из приоритетных направлений деятельности, что может привести к повышению ценности высшего образования, профессионального уровня специалистов и увеличению количества выпускников, работающих по специальности.

Проблема формирования эстетической культуры личности затрагивает научные исследования, интегрирующие педагогику и эстетику с опорой на их взаимодействие с культурологией, искусствознанием, литературоведением, психологией, определяющие и обосновывающие модели, пути, средства эстетического развития личности, различные способы художественно-эстетического воздействия. Проблеме исследования, а именно разработке теории эстетической культуры и художественно-эстетического воспитания

личности, посвящены работы М. С.Кагана, Г.Г. Коломийца, Е.Л. Крупник, А.А. Мелик-Пашаева, Г.А. Петровой, В.А. Разумного, В.Г. Ражникова, В.Н. Шацкой, Б.П. Юсова и др. Проблема формирования эстетической культуры личности разрабатывалась в трудах многих философов, таких как Платон, Гегель, Кант и Шопенгауэр. Особое место в этой области занимают труды выдающихся педагогов А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, Б.Т. Лихачева. Вопросы эстетического развития студентов до настоящего времени еще не стали предметом специального научно-педагогического исследования, недостаточно разработана и проблема развития эстетической культуры учащихся, поэтому и существует необходимость ее всестороннего изучения.

Многие педагоги рассматривают эстетическое воспитание прежде всего как высвобождение спонтанной экспрессии детей – взгляд, восходящий к движению «нового воспитания» начала 20 века. В педагогической теории эстетическое воспитание часто связывается только со сферой чувств и воображения и отделяется от интеллектуального воспитания, морального и т.п. Эстетическое воспитание осуществляется лишь через личное эстетическое переживание. Значение воспитания в интеллектуальном развитии человека заключается в том, что оно вовлекает в процесс познания личность как целое [1].

Искусство в качестве образного понимания действительности формирует «личностное знание», «эстетическое мышление», которое в противоположность отвлеченным знаниям, относящимся к отдельным специальным областям, носит целостный характер. Восприятие различных художественных сфер (живописи, музыки, литературы и т.д.) в их взаимосвязи позволяет уловить целостную картину культуры определенной эпохи, понять ее единство и стилистическое родство, что является необходимой предпосылкой ее теоретического освоения. Тем самым эстетическое воспитание способствует развитию интеллектуальной ориентации, умения синтезировать в мысли отдельные аналитические знания. Эстетическое восприятие является средством понимания не только внешнего мира, но и внутреннего мира человеческой личности, ее переживаний и конфликтов.

Эстетическое воспитание должно способствовать развитию творческих и конструктивных способностей: индивидуальной экспрессии, интуитивного мышления, умения выделить проблему из ее банальных контекстов, преодолеть стереотипы рассуждения. Воспитание для творчества становится одним из главных педагогических лозунгов [1].

Приобщение молодежи к сокровищнице искусства является необходимым условием достижения главной цели – формирования эстетической культуры личности. Эстетическая культура гармонизирует и развивает духовные способности человека, необходимые в различных областях его деятельности. Такая направленность в обучении оптимизирует процесс подготовки будущих специалистов, повышает значимость профессиональной деятельности молодых специалистов, представляющей совокупность осмысления, восприятия и созидания окружающего мира по законам Красоты [9].

В процессе совершенствования нашего общества эстетическое начало еще больше одухотворит труд, возвысит человека, украсит его быт. Такой подход делает актуальным изучение эстетической культуры как явления, которое в современном обществе приобретает всеобщий характер. Какой бы деятельностью человек ни занимался, в ней всегда должно иметь место эстетическое начало, но появляется оно при определенных условиях. На материализацию этого начала первостепенное воздействие оказывает характер общественных отношений, а также уровень материального и духовного состояния общества, то есть степень развития его культуры. Культура является важнейшим определителем типа социальной системы, что дает основание употреблять сдвоенное понятие – «социокультура». Процесс усвоения социального опыта осуществляется через пространство внутреннего мира личности, в котором выражается отношение человека к тому, что он делает и что делается с ним. Культура тесно связана с обществом и рассматривается как: - способ человеческого бытия, обладающий всеобъемлющими функциями и свойствами развития общества, творческих сил и способностей; - самореализация человека, развертывание его сущностных сил; - совокупность духовных и материальных ценностей, выработанных людьми, главными из которых являются добро и красота [9].

В каком бы аспекте мы ни анализировали культуру, мы везде обнаружим присутствие человека. Культура для человека – не собрание ценностей, не свод созданных когда-то знаний, правил, норм, технологий, который должен быть воспринят, а сфера активной деятельности в жизненном пространстве. Культурное становление человека – это процесс качественного развития его знаний, убеждений, способностей, чувств, норм деятельности и поведения. Подобное понимание культуры определяет ее высокий воспитательный и образовательный потенциал, делает ее значимым фактором развития человека, его социализации и индивидуализации.

Культура человека – это степень человеческого совершенства, достигнутого путем воспитания, выращивания в себе всего лучшего, что выработало человечество за свою многовековую историю, всего того, чем может и должен обладать человек. Поэтому выделяют не только внутреннюю культуру, обращенную преимущественно к душевным качествам человека, но и культуру внешнюю как форму проявления внутреннего, духовного мира личности, что непосредственно связано с феноменом культуры эстетической. Современная жизнь выдвинула по отношению к человеку комплекс требований, внутри которого одно из важнейших мест принадлежит эстетической грамотности [9].

Эстетически осваиваемый человеком мир состоит из трех неразрывно связанных между собой сторон: эстетическое в объективной действительности; субъективно-эстетическое (эстетическое сознание); обширная и многогранная сфера искусства.

А эстетическая культура является составной частью культуры, как «совокупность эстетических ценностей, способов их создания и потребления». В структуру эстетической культуры входят эстетическое сознание людей, эстетические моменты различных видов деятельности и эстетическое воспитание. Особое место в ней занимает художественная деятельность личности. Эстетическая культура человека – это в первую очередь культура чувственного освоения мира в соответствии с социально прекрасными целями. Чувственный мир является основой эстетической культуры человека. Другой важной сферой действия эстетической культуры является духовная деятельность людей. Эстетическое начало проходит через все виды деятельности человека. Как для материальной, так и для духовной деятельности проявление и развитие эстетических начал связано с конкретным способом производства. Задачи эстетического воспитания личности могут быть успешно решены лишь в случае их тесной связи с практическими задачами, выдвигаемыми самой жизнью, на основе совершенствования всех сфер общественной жизни. Эффективность в работе по эстетическому воспитанию зависит от ее систематичности, целенаправленного эстетического воздействия на личность в семье, дошкольных учреждениях, школе, вузе, на производстве. Немалая роль в этом процессе принадлежит искусству, которое в синтезированном виде отражает чувственные представления человека об окружающем его мире. Моделируя мир, оно дает возможность выявить различные соотношения и взаимосвязи этого мира, что стимулирует творческо-созидательные способности личности. Чувственная природа искусства усиливает мировоззренческое воздействие на личность, превращает искусство в сильнейшее воспитательное оружие [9].

Итоговой целью эстетического воспитания выступает становление эстетической культуры личности.

Педагогическая логика формирования эстетической культуры состоит в том, чтобы показать, как общие законы красоты проявляются в многогранных сферах человеческой деятельности и в искусстве, актуализировать заложенную в человеке потребность общения с красотой и способность бескорыстного ее переживания [9].

Эстетическая культура каждого включает не только меру освоения накопленных человечеством эстетических и художественных ценностей. Важным показателем ее является степень участия человека в художественном творчестве. Причем речь идет не о таланте, подлинном овладении элементами художественной формы, глубоком и оригинальном содержании или о мастерстве, а о том, имеются ли у человека стремление художественными средствами выразить свои эстетические впечатления, склонность к художественному творчеству, пусть еще неумелому и несовершенному. Этот вкус к творчеству прививается с детства. Детская душа особенно отзывчива на все прекрасное и совершенное, и естественно, что школьнику, увлекающемуся изучением живописи, поэзии или страстному театралу самому часто хочется попробовать силы в этих видах искусства. Кружки самодеятельности, изостудии, литобъединения, народные театры, любительские киностудии, народные хоры, многочисленные вокально-инструментальные ансамбли способствуют углублению и развитию этого желания. Человек, прикоснувшийся к художественному творчеству, начинает понимать искусство гораздо глубже, тоньше и разностороннее. Неизмеримо возрастает его культура художественного восприятия, самосовершенствуется вкус, более четкими и осознанными становятся эстетические идеалы.

Эстетическая культура является важной подструктурой общей культуры личности, так как она обеспечивает развитие способности воспринимать красоту во всем ее многообразии, создавать прекрасное в окружающей действительности, формировать ценностное эстетическое отношение личности к окружающему миру, исходя из императива красоты. Данная направленность эстетической культуры приобретает особое значение в современном мире, когда личность ребенка формируется в «эклектичных, мозаичных» социокультурных условиях неконтролируемых влияний окружающей среды. Поэтому в обществе на передний план выходит культуросообразность как один из ключевых принципов образования, возрастает роль образовательных учреждений в приобщении школьников к подлинным ценностям культуры, эстетического воспитания,

помогающего отличать подлинную красоту от мнимой, ориентироваться в многообразии, жизни и находить в ней свое место [3].

Следовательно, непосредственное соприкосновение с художественным творчеством является одним из важных практических показателей уровня художественной культуры личности. Именно потому важной задачей общественных организаций является вовлечение молодежи в активные занятия разнообразных творческих коллективов. Появление определенной степени свободы, а впоследствии и творческих моментов в трудовых операциях, учебе, научной деятельности, организаторской и пропагандистской работе с людьми, занятиях спортом и т.д. и т.п. – это и есть эстетические аспекты практической деятельности каждого человека, являющиеся основой развития его индивидуальной эстетического сознания. Наличие и степень развитости этих аспектов есть важнейший показатель уровня эстетической культуры. Итак, показателями уровня эстетической культуры личности в развитом обществе являются: уровень эстетических и художественных знаний; степень развитости и характер ее эстетических оценочных представлений (способность эстетического и художественного восприятия, вкус, идеал); степень приобщения к активному художественному творчеству; наличие и степень развитости эстетических аспектов в труде и других видах практической деятельности человека. Все они должны рассматриваться в их комплексном взаимодействии.

Воздействие произведений искусства является лишь одним, хотя и зачастую определяющим, фактором эстетического воспитания. К основным факторам эстетического воспитания молодого человека в развитом обществе относится воспитание: в труде и других видах человеческой деятельности; под воздействием окружающей предметной среды; через влияние произведений искусства; в ходе занятий художественной самодеятельностью; теоретическое эстетическое воспитание. Для современного человека становление чувства прекрасного будет односторонним, неполным и пассивным, если он только любит красоту природы, произведениями искусства или совершенными результатами материальной человеческой деятельности. Лишь обретая свободу в любом виде предметно-трудовой и вообще человеческой практики, индивид непосредственно соприкасается с истоками прекрасного в обществе и уже не умоглядно, а действительно приобщается к творчеству по законам красоты. Поэтому эстетическое воспитание есть совершенно необходимый компонент в формировании высокой и многосторонней эстетической культуры. Мастерство во всех видах человеческого труда служит фундаментом и основой

эстетического в самой действительности. А художественное мастерство – определенный эталон и катализатор появления эстетических моментов в трудовой деятельности. Немалую роль играет искусство и в формировании эстетических аспектов окружающей человека вещественной среды. Архитектура с древних времен считается особым видом искусства. И именно зодчие – создатели отделы зданий, промышленных объектов, городских комплексов, интерьеров, садов, парков и т. д. – оказывают огромное влияние на формирование окружающей человека среды [9].

Произведения искусства – главное средство формирования у личности передового эстетического идеала, привития каждому хорошего вкуса, повышения культуры чувств. Поэтому именно произведения искусства, где прекрасное и безобразное, трагическое и комическое, низменное и возвышенное, красивое и изящное в самой жизни предстает в художественно преобразованном, в какой-то степени «очищенном» от случайных моментов и эстетически заостренном виде, являются определяющим фактором такого воспитания. Однако пассивное восприятие художественных произведений, даже с учетом серьезной воспитательной работы искусствоведов, критиков и теоретиков искусства, далеко не всегда является достаточным для приобретения подлинно высокой эстетической и художественной культуры. Настоящее художественное восприятие обязательно содержит в себе момент «сотворчества» читателя, зрителя, слушателя. Понимание художественного произведения переживания, связанные с ним, у каждого человека в деталях и нюансах будут различными. В такого рода «соавторство» вливается неповторимый индивидуальный опыт и весь эмоциональный мир личности. Способность к сотворчеству и сопереживанию в процессе восприятия произведений во многом определится широтой и многообразием эстетического опыта самого читателя, зрителя или слушателя. Прекрасное в жизни и в искусстве воспринимается гораздо более глубоко и органично, если человек сам начинает «творить по законам красоты» в труде, общественной деятельности, семейном быту, спорте, своих и взаимоотношениях с людьми. И особенно важной для роста художественной культуры является причастность молодого человека к какому-либо виду художественного творчества. Важнейшим фактором эстетического воспитания являются его теоретические формы – от уроков и курсов лекций в учебных заведениях, лекций экскурсоводов в музеях и на выставках до распространения этих знаний при помощи средств массовой информации. Но это теоретическое эстетическое воспитание обязательно должно опираться на какие-то исходные эстетические аспекты деятельности самого человека, на определенное умение видеть их в

жизни, окружающей природной и вещественной среде и, главное, конечно, на определенный запас знаний, оценок и суждений в области художественной культуры. Теоретическое воспитание играет большую роль в систематизации эстетических и художественных знаний личности. Для человека, знакомого с основами истории различных видов искусства, все художественное прошлое человечества выступает в виде единого в своем бесконечном многообразии исторически развивающегося процесса, а не в форме отрывочных впечатлений о каких-либо классических художественных произведениях. Большое значение для глубины восприятия и понимания эстетического в жизни и искусстве имеет и познание его законов – квинтэссенции эстетического и художественного опыта человечества. Зная общие эстетические законы соотношения действительности и искусства, закономерности формирования художественного образа, законы соотношения формы и содержания в искусстве, закономерности эстетического и художественного восприятия и т.д. человек может глубже и содержательнее судить как об отдельных художественных явлениях, так и о прекрасном и безобразном в самой жизни. В то же время теоретическое эстетическое воспитание способствует рациональному осмыслению и углублению тех вкусов и идеалов, которые складываются, особенно у молодых людей, во многом интуитивно [9].

На теоретическое эстетическое воспитание искусство также оказывает самое непосредственное влияние прежде всего потому, что основным материалом, которым пользуются для своих обобщений и выводов теории и истории искусства, искусствоведы и критики, является материал конкретных художественных произведений. В то же время подобное воспитание намного углубляет понимание и оценочное восприятие различных художественных явлений, а также способность к сотворчеству у читателя, зрителя, слушателя как одно из основных условий эффективности их эстетического воздействия. Все факторы эстетического воспитания органично взаимодействуют между собой. Особо важно развить стремление самого молодого человека к повышению своей эстетической и художественной культуры, стимулировать его потребность в непрерывном глубоком и разностороннем самообразовании и самовоспитании. Ведь в конечном счете уровень культуры зависит от степени эстетической активности самой личности, а все рассмотренные нами ранее факторы направлены именно на то, чтобы ее развивать и стимулировать.

Заключение Уровень эстетической культуры личности – сложное структурное образование, включающее ряд взаимосвязанных между собой элементов. В него входит как теоретическое освоение эстетики, истории и теории различных видов искусства, так и,

главным образом, практическое знакомство со многими классическими и современными художественными произведениями, то есть весь запас знаний, воспринятый личностью в течение жизни, а также закреплённой в памяти художественной информации. К основным факторам эстетического воспитания человека в развитом обществе относится воспитание: в труде и других видах человеческой деятельности; под воздействием окружающей предметной среды; через влияние произведений искусства; в ходе занятий художественной самодеятельностью; теоретическое эстетическое воспитание. Все факторы эстетического воспитания органично взаимодействуют между собой. Особо важно развить стремление человека к повышению своей эстетической и художественной культуры, стимулировать его потребность в непрерывном глубоком и разностороннем самообразовании и самовоспитании. Уровень культуры зависит от степени эстетической активности самой личности, а все факторы направлены именно на то, чтобы ее развивать и стимулировать.

Процесс формирования эстетической культуры личности сложен и противоречив. Он осуществляется на протяжении всей жизни, одним из важных моментов в которой являются студенческие годы, когда происходит становление личности, приобретаются качества, необходимые для будущей профессии.

Литература

1. Горлач М.И. Основы философских знаний: учебник/Горлач М.И., Кремень В.Г., Николаенко С.М. – К.: Центр учебной литературы, 2008. – 1028 с.
2. Государева О.В. Эстетическая культура как Экзистенциальная потенция личности: автор. дис. на соискание ученых. степени канд. филос. наук: спец. 09.00.11 «Социальная философия»/О.В. Государева – Самара, 2005 г. – 28 с.
3. Грицай Л.А. Формирование эстетической культуры учащихся в современных условиях: автор. дис. на соискание ученых. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики образования»/Л.А. Грицай – Рязань, 2008. – 25 с.
4. Драченко В.В. Воспитание морально-ценностных ориентаций подростков средствами произведений мировой художественной культуры: автореф. дис. на соискание наук. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теория и методика воспитания»/В.В. Драченко – Киев, 2008. – 18 с.
5. Лармин О.В. Искусство и молодежь: Эстетические очерки. – М.: Мол. гвардия, 1980. – 191 с.
6. Левчук Л.Т., Панченко В.И., Онищенко А.И., Кучерюк Д.Ю., под общ. ред. Левчук Л.Т. – Эстетика: Учебник/Л.Т. Левчук. – 2-е изд. доклада. и перераб. – М.: Высшая школа, 2006. – 431 с.
7. Липский В.Н. Эстетическая культура и личность. – М.: Знание, 1987. – 128 с.

8. Мовчан В.С. Эстетика: история и теория/В.С. Мовчан. – Жовква: Миссионер, 2010. – 736 с.

9. Якушева С.Д. Формирование эстетической культуры студентов колледжа/С.Д. Якушева. – Оренбург: Риг ГОУОГУ, 2004. – 170 с.

Educația pentru mediu la orele de dirigentie în clasele primare

Liliana Saranciuc-Gordea, *dr., conf. univ.,
Laboratorul Științific Ecoeducație, UPSC „Ion Creangă”*

Abstract

In this article is described one of the ways to achieve the environmental education during the tutorial lessons. This modality reflects a viable ecoeducational program: topics, strategies of teaching, of learning and of assessment.

Key-words: *environmental education, objectives of environmental education, skills and attitudes to the environment, environmental education program.*

Deseori în literatura de specialitate educația pentru mediu este confundată cu ecologia, dar aceasta nu se limitează la ecologie sau la studiul științelor naturii. A învăța despre organismele vii, habitatul lor și felul în care interacționează unele cu altele și cu mediul în care trăiesc este o parte importantă a educației pentru mediu, dar nu este totul [1, p. 36].

Din perspectiva relației educație – mediu, educația pentru mediu subsumează trei domenii specifice [11]:

- **Educația despre mediul înconjurător**, axată în principal pe conținut, vizând achiziția de cunoștințe despre mediul înconjurător și de abilități necesare achiziției acestor cunoștințe. În acest caz, **mediul** este **obiectul** studiului.
- **Educația în mediul înconjurător**, reprezentând formarea în contact cu mediul. **Mediul** este în același timp **cadru** al formării și **resursă** didactică, stimulând investigarea și oferind elemente necesare pentru găsirea soluțiilor.
- **Educația în sprijinul mediului**, vizând rezolvarea de probleme și prevenirea acestora, dar și gestionarea resurselor. **Mediul** devine în acest caz **scop**.

O atenție specială este necesar a fi acordată unui concept folosit terminologic frecvent, nu întotdeauna cu precizia necesară, cel de „**educație ecologică**”, în sensul „*educației pentru păstrarea și conservarea naturii, a echilibrelor biologice și a relațiilor dintre om și natură*” [11, p. 77].

Această accepțiune s-a impus printr-o extindere a concepției conform căreia ecologia (ca parte a biologiei) este singura (sau principala) disciplină care studiază mediul înconjurător.

Pornind de la sensul clasic al termenului *ecologie*, ca **știință a interrelațiilor dintre viețuitoare și mediul care le înconjoară**, generalizarea termenul *educație ecologică* la totalitatea fenomenelor ce privesc raporturile dintre lumea vie (inclusiv societatea omenească) și mediul ei de existență este prea largă și nu acoperă toate semnificațiile. Funcția ecologiei este în principal descriptivă, explicativă și predictivă la nivelul evoluției populațiilor sau ecosistemelor, fără a avea însă o asumată funcție praxiologică [9, p. 45].

În acest sens [2], educația ecologică, respectiv achiziția conceptelor ecologice de bază și dezvoltarea abilităților de investigare a realității ecosistemice, se află printre *obiectivele educației pentru mediu*, constituind chiar premise ale demersului real presupus de **educația pentru mediul înconjurător**.

Unul dintre scopurile de bază ale educației pentru mediu la început de secol devine, în contextul internațional majoritar acceptat, **alfabetizarea întru mediu** (*environmental literacy*) [10]. O definiție adaptată a acestui tip de alfabetizare ar putea fi: „Alfabetizarea întru mediu este, în principal, capacitatea de a percepe și a interpreta sănătatea relativă a sistemelor din mediul înconjurător și de a întreprinde acțiuni adecvate pentru menținerea, restaurarea sau ameliorarea sănătății acestor sisteme. **Alfabetizarea în și pentru mediu** trebuie să fie definită în termeni de comportamente observabile. Persoanele trebuie deci să fie capabile să probeze faptul că stăpânesc conceptele-cheie, abilitățile, atitudinile referitoare la mediul înconjurător” [13, p. 121].

Evoluția actuală a educației pentru mediu, acesta din urmă privit global, în complexitatea sa sistemică, se îndreaptă, la început de secol XXI, spre un *model integrat de structurare*. În acest model, cele trei demersuri ale procesului de predare și învățare (despre, în și în sprijinul) își păstrează ariile de individualitate, dar au și zone de suprapunere. Centrul asamblării celor trei elemente, zona acestei suprapuneri constituie baza influențelor formative de care depinde continuarea procesului de (auto)formare și care trebuie să fie în atenția proiectării oricărui program [2].

Sistemul educațional actual din Republica Moldova se caracterizează prin lipsa acută a unei preocupări organizate, sistematizate pentru problemele legate de educația pentru mediu. Ecoeducația instituționalizată se face, de cele mai multe ori, în același mod, la fel pentru toți. Nu se încearcă depistarea, prin modalități moderne, a tipului de personalitate în devenire, care ar trebui ajutat să se desăvârșească, doar e știut faptul că o atitudine umană care să protejeze natura are ca punct de

plecare educația. Un om care va proteja natura o va face pentru că înțelege necesitatea acestui lucru, pentru că este educat în acest spirit [8].

Implicarea micilor școlari în activitățile de cunoaștere, înțelegere a unor fapte și fenomene din universul apropiat, în identificarea și rezolvarea unor probleme ce țin de poluarea și degradarea mediului, bazate pe cooperare și colaborare, are ca rezultat formarea unor convingeri și deprinderi de apărare, conservare și dezvoltare a mediului înconjurător – condiție de viață civilizată și sănătoasă – , asigură asimilarea mai multor reguli de comportament ecologic care se constituie ca un element de bază în formarea unei educații europene a oamenilor de mâine [7].

Din aceste considerente, vin să completeze conținutul dat *orele de dirigenție*, care prin actualul curriculum (2007), la nivel de obiective-cadru, duc în mod direct spre formarea de capacități și atitudini pentru mediu: 2. (p. 4) formarea pentru înțelegerea și respectarea valorilor fundamentale și a normelor de comportare în societate; 5. (p. 4) formarea atitudinilor și comportamentului responsabil pentru un stil de viață de calitate [6, p. 4].

Suntem de părerea că, deoarece acestea completează competențele generale de la celelalte discipline ale ariilor curriculare (2010), cadrului didactic îi va reveni funcția de a le formula, reajusta în termeni de capacități și atitudini generate de specificul disciplinelor curriculare (cl. I-IV) [12, p. 5]:

1. Dezvoltarea capacităților și abilităților de observare, explorare, investigare a realității prin folosirea unor instrumente și practici științifice.

2. Formarea capacității de a utiliza terminologia specifică în descrierea și explicarea fenomenelor/legilor obiective, relațiilor și interrelațiilor din mediul natural.

3. Formarea unei atitudini pozitive față de mediul înconjurător, prin stimularea interesului față de păstrarea unui mediu echilibrat și față de propria sănătate.

Subiectele specifice acestor ore de dirigenție, în contextul dat, pot fi sistematizate într-un program ecoeducațional care va aborda conținuturi de interes general: factorii de mediu și medii de viață:

1. Noțiuni elementare de protecție a mediului: Apa. Aerul. Solul. Lumea vie;
2. Igiena mediului: Igiena locuinței. Igiena clasei. Igiena școlii. Igiena curții. Igiena habitatului (cartier, localitate);
3. Acțiunea omului asupra mediului înconjurător: Influența omului asupra mediului înconjurător. Deșeurile. Plantele și animalele ocrotite în Republica Moldova.

Conceptele de bază ale unui program de educație ecologică sunt:

- Conștientizarea rolului fiecăruia dintre noi în construirea unei lumi mai bune și a unui mediu mai sănătos;
- Cunoașterea importanței unirii tuturor forțelor în realizarea scopurilor propuse;
- Cunoașterea necesității protejării mediului și a naturii ținutului natal;
- Încurajarea elevilor de a acționa, de a face proiecte și a lupta pentru schimbare;
- Dezvoltarea deprinderilor de a rezolva probleme și a lua decizii;
- Necesitatea de a avea conversații deschise în clasă;
- Necesitatea ca fiecare persoană să-și asume responsabilitatea nu numai pentru propriile fapte, ci și pentru starea întregii planete;
- Cunoașterea relațiilor existente între un mediu sănătos și propria noastră sănătate;
- Conștientizarea faptului că acțiunile fiecăruia sunt rezultatul unei opțiuni [11, p. 89].

De asemenea, vor fi elaborate strategii didactice în care accentul va cădea pe învățarea activ-participativă (prin experiențe, experiment, joc de rol, studiu de caz) și interactivă (*Știu – Vreau să știu – Am învățat; Turul galeriei; Diamantul; Bulgărele de zăpadă; Mozaicul; Lotus* etc.) [4; 16; 17].

Informația teoretică esențială se va dobândi pornind de la mediul apropiat, familiar și va fi transferată și aplicată în activități, în cea mai mare parte de natură practică, pliate pe condițiile comunității și adaptate la nevoile acesteia.

Activitățile de învățare la orele de dirigenție vor propune modalități de organizare a activității în clasă și în afara ei (excursia, drumeția, vizita la muzeu sau la o expoziție, plantarea și organizarea unor spații verzi). De asemenea, activitățile de învățare, în acest context, vor fi stabilite astfel încât să se pornească de la experiența elevului și să integreze strategii de învățare axate pe participarea activă a celui instruit, dar și să se ofere o oarecare flexibilitate prin contextul în care se realizează instruirea [15, p. 140].

Atât pentru activarea informațiilor elevilor, cât și pentru etapele de asimilare, exersare, aplicare și evaluare, cadrului didactic i se recomandă să practice activități precum: exprimarea de către elevi, prin mijloace diverse, a propriilor observații privind mediul natural și social al comunității, experimentarea și examinarea fenomenelor în contexte apropiate lor, realizarea de produse alese în funcție de resursele și nevoile comunității, întocmirea de proiecte/portofolii ce redau particularitățile mediului în care se învață.

În conformitate cu acestea, se propun: discutarea situațiilor-problemă existente la nivel local, elaborarea de studii de caz, dezbateri pe teme alese din realitatea imediată, vizite și excursii.

În elaborarea materialelor pentru subiectul *Lumea în care trăim* se va ține cont de faptul că durata lecțiilor de dirigenție este redusă (30-45'). Prin urmare, lecțiile trebuie proiectate într-o manieră care să asigure învățarea în clasă, prin efort propriu și prin activități individuale și/sau comune.

Ținând cont de faptul că, raportate fiind la tipologia de lecții mixte, realizează repetarea, consolidarea, sistematizarea și îmbogățirea informațiilor (recapitularea), lecțiile de dirigenție nu vor fi planificate ca etape separate. De aceea, orice conținut propus pentru învățare se va baza pe ceea ce elevii știu deja – pe cultura lor generală – și pe ceea ce au asimilat la lecțiile anterioare. Observațiile personale, experimentele și formularea explicațiilor și a concluziilor, efectuarea de teme practice individuale sau în colaborare, colectarea de informații din alte surse vor valorifica ceea ce a fost învățat deja [14, p. 145].

Reluarea informațiilor în contexte și forme diferite, simultan cu adăugarea celor noi, descoperite prin documentare sau aflate de la învățător și colegi, va permite o învățare în spirală și dezvoltarea progresivă a competențelor.

Fiecare subiect din programul propus, anterior abordat, va fi recapitulat în cadrul unei lecții cu temă nouă, în situații precum: formularea de răspunsuri și explicații la întrebări, dezbateri de probleme, prezentarea unor situații specifice comunității (cazuri- problemă identificate chiar de elevi) și activități practice.

Deoarece predarea, în postura sa de utilitate, este concepută ca interacțiune permanentă între cadrul didactic și grupul de elevi, dar și între un elev și altul, ca individualități, rolul cadrului didactic va fi de a planifica, de a organiza și dirija, de a crea contexte în care să se transmită cunoștințe și să se formeze deprinderi adaptate la particularitățile grupului de elevi (clasă) și ale cadrului în care are loc învățarea. Cadrul didactic va facilita activitatea elevului, în vederea propriei formări, și va face o atentă monitorizare, va fi intermediar între subiectul și obiectul instruirii. Astfel, acesta va realiza trei activități complementare [5, pp. 367-368]:

- definirea conceptelor în actul predării, prin descrierea unor situații, episoade, persoane, prin dirijarea observării spre fenomenele de studiat și prin identificarea lor la nivelul unor cuvinte, simboluri, mișcări;

- operația de expunere, care asigură susținerea actului predării prin aserțiunea conceptelor definite (enunțarea afirmativă sau negativă a unor adevăruri), compararea și clasificarea acestora prin demonstrații, expresii verbale, minieseri, substituiri care angajează și opiniile celor educați;

- operația de explicare, care asigură susținerea actului predării prin ordonarea cauzală consecutivă, procedurală, normativă, teleologică a cunoștințelor transmise la nivel de comunicare pedagogică.

Susținem ideea că activitatea educațională de pe poziția dată trebuie orientată spre necesitățile și interesele elevilor [7, p. 12]. Ea trebuie să dezbateze cu o diagnosticare corectă a acestora. Literatura de specialitate recomandă cunoașterea și recunoașterea individualității fiecăruia prin prisma nevoilor și aspirațiilor pe care le are, a punctelor de vedere personale, a atitudinilor și convingerilor sale, a volumului de achiziții de care dispune la acel moment. Acestea sunt derivate din resursele intelectuale și din aptitudinile fiecăruia, din experiența acumulată, din responsabilitățile generate de rolurile sociale pe care le deține fiecare. În funcție de cele menționate, demersul didactic se va axa pe [3, p. 13]:

- motivarea individuală, pornind de la nevoile și interesele proprii;
- înțelegerea sistemului de valori al elevului și utilizarea acestuia în formarea ulterioară;
- orientarea și îndrumarea activităților spre ceea ce este necesar și corespunde intereselor fiecăruia;
- elaborarea de programe de intervenție personalizate;
- distribuirea de sarcini individuale adaptate la achizițiile, aptitudinile și disponibilitățile proprii;
- implicarea în activități individuale de învățare și îndrumare (proiecte/portofolii tematice de învățare) independentă și de grup, după principiul „a învăța pe/de la alții”;
- valorificarea experienței fiecăruia în activitățile în grup și în cele frontale;
- responsabilizarea fiecăruia în inițierea și desfășurarea activităților din cadrul grupului;
- stimularea permanentă, prin recunoașterea în activitățile de evaluare continuă a progreselor pe care le-a realizat fiecare;
- antrenarea fiecăruia în activități de autoevaluare și evaluare reciprocă.

Evaluarea inițială (predictivă) va urmări determinarea nivelului capacităților specifice orei programate de dirigentie ale fiecărui elev la inițiere în tematica abordată de educație pentru mediu (capacități vizate de obiectivele-cadru), existența unui volum minim de informații din domeniul disciplinelor curriculare (cunoașterea mediului înconjurător din imediata apropiere/ținut natal), dar și a unor capacități, atitudini și a unui sistem de valori (unități de competențe): de a gândi critic, de a comunica, de a se adapta la situații diferite, de a utiliza tehnologii, de a investiga și utiliza experiența, de a înțelege sensul apartenenței la comunitate și a contribuției personale în construirea unei vieți de calitate. Se poate realiza prin interviu, completat de chestionar (*Ce știi despre...?, Ce ai vrea să afli despre...?*) [17, p. 78].

Propunem focalizarea pe evaluarea continuă, care prevede, pentru fiecare subiect din programul de educație pentru mediu, sarcini de îndeplinit, cu accentul pe utilizarea informației transmise la lecție și aplicarea acesteia cu scopul formării de competențe.

Pentru realizarea acestui tip de evaluare, învățătorul va urmări activitatea fiecărui elev sub următoarele aspecte:

- cum experimentează și cum explorează (formularea propriilor observații și a concluziilor, de exemplu, la rubrica „Lucrează și vei afla!”);
- cum valorifică informația asimilată (de exemplu, rezolvarea sarcinilor de la rubrica „Am aflat...”);
- cum caută informații necesare sau de interes, suplimentare celor transmise de către învățător, prin utilizarea altor surse recomandate (de exemplu, rubrica „Știați ca...?” și „Am aflat...”);
- cum aplică informația și cum fructifică experiența dobândită pentru rezolvarea unor probleme personale sau ale comunității (de exemplu, rubrica „Practic, util și posibil de realizat!”).

Pentru acest tip de evaluare, pentru fiecare dintre sarcinile de realizat, se vor elabora criterii care vor fi comunicate elevilor.

La finalul orelor de dirigenție cu conținut de educație pentru mediu din programul propus, se va realiza evaluarea sumativă. Vor fi evaluate filele de portofoliu sau proiectele tematice de învățare individuala sau pe grupe pe care le prezintă elevii, proiectele ecologice, lucrările de investigare proprie, studii de caz [14, p. 217].

Aceste lecții de evaluare vor evita supraîncărcarea elevilor prin solicitarea efectuării de produse finite suplimentare celor realizate pe parcursul fiecărei teme de evaluare și a fișelor de evaluare.

Considerăm că, dacă această evaluare este, mai degrabă, o analiză de bilanț a ceea ce a realizat fiecare, o sinteză a rezultatelor obținute de fiecare, ea este eficientă. Li se va oferi, astfel, elevilor ocazia de a le prezenta colegilor și cadrului didactic ceea ce au realizat. Învățătorul va evidenția observațiile sale cu privire la progresele individuale (desprinse din grila de observații, tabelele de control și de inventar privind prezența unor comportamente etc.).

Evaluarea sumativă va corela organic cu autoevaluarea și cu evaluarea reciprocă. Propunem ca examinarea de la sfârșitul lecției să se facă oral, prin prezentarea de către fiecare elev a portofoliului personal. Se vor lua în considerare și rezultatele obținute de acesta în evaluările sumative, înscrise în grilele de observații, listele de control și inventar. În această situație este necesar ca, încă de la prima oră, cadrul didactic să le prezinte elevilor modalitatea de examinare, să le explice felul în care fiecare își va întocmi portofoliul personal.

Pe parcursul perioadei de studiu, profesorul va anunța orele destinate evaluărilor sumative de sfârșit de program de învățare și îi va sprijini pe elevi să-și elaboreze sistematic și consecvent paginile de portofoliu. Totodată, va monitoriza activitatea elevilor la orele de evaluare sumativă, deoarece pe baza lor va fi posibilă examinarea de final de program [8, p. 98].

Lecturile suplimentare recomandate elevilor, sursele de completare a informațiilor pot fi: colecția de reviste *Arborele Lumii*, *Terra*, *Lumea pe care o descoperi*, enciclopedii pentru copii, de genul: *Larousse – prima mea enciclopedie*, *Universul*, *Pământul*, *Cum e vremea*, *La țara*, pagini Web, manuale și caiete de lucru pentru clasele I-IV.

Bibliografie

1. Andon, C., Cecoi, V., Popova, E., *Științe ale naturii cu bazele ecologiei*, Chișinău, Lumina, 1994.
2. Bumbu, I., „Ecologizarea sistemului educațional”, în *Făclia*, 14 noiembrie, 2009, p. 13.
3. Burlea, E., *Teoria și metodologia științelor în învățământul primar*, Chișinău, Lumina, 2006.
4. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Iași, Polirom, 2006.
5. Cristea, S., *Dicționar de termeni pedagogici*, București, EDP-R.A., 1998, pp. 367-368.
6. *Curriculum opțional Educație ecologică și protecția mediului, clasele I-XII* (proiect), IȘE, Chișinău, 2007.
7. Dumitru, G., *Cunoașterea mediului. Lumea în care trăim. Ghidul cadrului didactic. Nivelul III*, București, Ministerul Educației și Cercetării, Proiect Phare „Acces la educație pentru grupuri dezavantajate”. Programul „A doua șansă”, 2006.
8. Fabian, A., Onaca, R., *Ecologia aplicată: Cine se teme de ECOLOGIE?*, Cluj-Napoca, SARMIS, 1999.
9. Lucas, A.M., „The Role of Science Education in Education for Environment”, în *Journal of Environmental Education*, vol. 12, no. 2, 1980-1981.
10. Rot, C.E., *Environmental Literacy: Its Roots, Evolution, and Direction in the 90's*, Columbus (OH), ERIC/CSMEE.
11. *Managementul educației ecologice. Ghid ECO pentru pici, părinți și bunici*, Zalău, Sălaj, România, 2012.
12. Saranciuc-Gordea, L., *Cum să realizăm educația ecologică a elevilor? Training pentru diriginți. Clasele I-IV*, Chișinău, UPSC „Ion Creangă”, 2010.
13. Sauve, L., *Pour une education relative a l'environnement*, Montreal, Guerin, 1994.
14. Ursu, L. (coord.), *Sinteze Ecoeducaționale*, Laboratorul științific UPSC „Ion Creangă”, Chișinău, Garomond-Studio SRL, 2010.
15. Ursu, L. (coord.), *Educația ecologică în clasele primare. Centrare pe competențe* (monografie colectivă), Chișinău, UPSC „Ion Creangă”, 2010.
16. *Valorificarea în curriculum a valențelor mediului rural. Ghid metodologic*, Chișinău, Știința, 2007.

17. Паскаль, М., Ротару, И., Сичкорез, С., *Методы и технологии экологического воспитания*, Chişinău, 2002.

Webografie

www.mediu.gov.md/file/.../Cap_3.1.5.doc
<http://www.mem.md/index.php/2012-03-19-14-23-14/eco-dosare-mem/altele/324-anul-2012-demers-catre-ministrul-educatiei-cu-privire-la-importanta-educatiei-ecologice>
<http://www.ecoweb.anpm.ro/page/3-Ce-inseamna-Educatie-Ecologica->

Valorificarea tradițiilor populare în pictura moldovenească

Rodica Ursachi, *dr. în studiul artelor,*
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

Contemporary artists are influenced his creation of traditions, customs and folk art. They reflect in his works some fundamental concepts of our people mentality about their life (marriage, planting of trees, labor and others).

Key-words: *tradițional, folk art, spiritual value, artist, life.*

În condițiile presiunii universului tehnologic asupra existenței contemporane, lumea, îndeosebi ființa umană, suferă o agresiune permanentă. Acest caracter „glacial” al epocii moderne schimbă relațiile omului cu lumea înconjurătoare, îl face egocentrist, mai rece cu semenii, mai amorf față de adevăratele valori ale lumii.

Este cunoscut faptul că delimitarea ciclică a credințelor și suprapunerea unor noi fluxuri duce la dispariția unor valori spirituale și la identitatea altora. Cu toate acestea, structura celulară intrinsecă face ca spiritul uman să graviteze în jurul valorilor veritabile, indiferent de circumstanțele vitrege exterioare.

O modalitate sigură de păstrare și perpetuare a acestor valori este arta, care-și are izvorul în filonul tradițiilor populare. Chiar dacă forma a suferit schimbări, conținutul și-a păstrat conotațiile ritualice codificate în imagini-simbol. Tradițiile unui popor înglobează întreaga lui experiență – religioasă, socială, cosmică, psihologică – și sunt generate atât de spiritualitatea națională, cât și de cultura materială a oamenilor.

Specificul cultural și geografic contribuie la producerea valorilor estetice cristalizate în diferite genuri de artă populară. În crearea acestor genuri artistice un rol important îl au și particularitățile psihoindividuale ale artistului, care, după părerea noastră, sunt influențate, pe lângă educație și gust estetic, și de interferența mediului ambiental (în cazul nostru, deseori, de origine rurală). Această influență

este de multe ori subconștientă, deși trebuie ținut cont și de gradul de cultură estetică a creatorului, ce poate fi ghidat de anumite stări psihoafective (emoții, sentimente) și intelectuale (gânduri, amintiri ș.a.).

Am insistat asupra mediului ambiental, deoarece el păstrează sau trezește în sufletul artistului amintiri din copilărie ori impresii despre aspectul pitoresc al așezării satești, cu căsuțe amplasate pe culmile dealurilor, cu povârnișuri și drumuri șerpuitoare. Indiferent de arhitectură (case, biserici, poduri, mori ș.a.) și reliefurile reprezentate, artiștii se lasă atrași de acest spațiu nostalgic, devenind martori oculari ai vestigiilor unei culturi ancestrale. O parte din artiști se rezumă doar la înfățișarea unor imagini poetice, realizate când într-o cheie romantică, când abstractizată, ce creează impresia unui sentiment de liniște, melancolie. Alții încearcă să releve aspectul spiritual și moral, cu cote informaționale simbolice, al problemelor existențiale, abordând, preponderent, subiecte eterne și atemporale, dar cu vădite rezonanțe în actualitate (ritualurile legate de nuntă și moarte, numeroase datini populare, copacul și spicul de grâu, pământul cu propriul destin, aspirația eternă către frumos ș.a.) Ei, prin viziunea generalizată, au încercat, pe de o parte, să rupă monotonia acestei lumi suspendate în timp, iar pe de alta, să redea imaginea unui spațiu metaforic în care realitatea concretă servește doar drept pretext pentru o idee filosofică.

În literatura de specialitate s-a discutat mult despre influența artei populare asupra picturii contemporane, dar n-a fost elucidat profund în ce măsură ea își extinde aria de dominație, totul reducându-se doar la relatarea „asemănării” aspectului exterior. Această influență a artei populare este reprezentată în operele picturale doar etnografic (*Natură statică*, M. Grecu).

Ciocnirea cu tradițiile populare a determinat transformări importante în concepția estetică și în percepția despre lume a artiștilor, începând cu anii '60 ai secolului XX, deși încă în 1954 G. Sainciuc a folosit în tabloul său *Masa mare* o optică folclorică cu imagini generalizate și decorative. În tablou este reflectat unul dintre obiceiurile importante din viața omului – nunta – , eveniment ce consolidează temelia comunității prin unirea tuturor membrilor ei și care sugerează continuitatea vieții (*Tinerii* (1966), V. Zazerscaia).

O verigă de legătură cu strămoșii este și lucrarea lui M. Grecu *Ospitalitate* (1967), care ne amintește de obiceiul poporului nostru de a întâmpina cu bucurie oaspeții la poartă sau în fața casei. Prin mijloacele plastice folosite, în special prin gama cromatică extrem de deschisă, în tonuri de alb, artistul a evidențiat atmosfera morală a poporului nostru, calitățile lui spirituale, bunătatea, sinceritatea, puritatea, generozitatea, plasând subiectul nu într-un spațiu-eveniment, ci în unul concret, spiritual. Deși, aparent, subiectul este unul comun pentru mentalitatea noastră, artistul i-a conferit, prin structura cromatică folosită, un sens metaforic, ce relevă caracterul și conștiința poporului român.

O altă datină a societății noastre ce exprimă tendința spre o viață liniștită în viitor, credința și devotamentul față de țară este „plecarea la armată”, care, în viziunea sătenilor, era concepută ca un motiv de bucurie pentru tinerii comunității, ce vor fi inițiați în experiența maturității (*Recruții* (1965), M. Grecu). În acest tablou, atmosfera exaltantă a zilei de sărbătoare este accentuată prin intermediul culorii roșii, care, pe lângă expresia emoției artistului, mai prezintă, datorită simbolisticii acestei culori în arta populară, o metaforă picturală ce trebuie să sugereze forța și măreția poporului [1, p. 173].

Un obicei tradițional al poporului nostru, astăzi dispărut, este petrecerea timpului liber al comunității, ce se manifestă, deseori, în dansuri și hore. Aidoma muncilor comune, precum este claca, dansurile și horele de la țară aveau potențial educativ și serveau drept promotor al unor modele morale, sociale pentru tânăra generație. Această practică purta caracter pozitiv pentru întreaga comunitate, oamenii având posibilitate să facă schimb de experiențe materiale (port, costum ș.a.), spirituale (cântece, „vorbe de duh” ș.a.), (*La joc* (1957), V. Rusu-Ciobanu; *Fetele din Ceadâr-Lunga* (1960), M. Grecu; *Sărbătoare în sat*, E. Romanescu ș.a.).

Preocupați de dezvăluirea unor valori de esență spirituală, artiștii români-basarabeni recurg, deseori, la o viziune narativ-simbolică, iar limbajul plastic poate fi foarte variat. Lucrările reflectă concepția omului despre realitatea înconjurătoare, despre problemele fundamentale ale existenței sale – viață, moarte, dragoste, sacrificiu etc. Simbol al vieții devin tablourile lui M. Grecu *Pâinea și soarele* (1976), *Înflorire și rodire* (1986), *Izvorul* (1976), *Ulucul* (1976), care se asociază cu izvorul spiritual, în care germinează viața, iar moartea, memoria sunt întruchipate în lucrarea *Masa pomenirii* (1976) ș.a.

Imagini cu conotații simbolice de maximă profunzime se întâlnesc și în tripticul lui I. Vieru „*Fericirea lui Ion* (1967), ce exprimă ideea de împlinire și fericire a omului, generată de trei componente de bază – dragostea, munca, creația. Plasate într-o ambianță lirico-poetică, personajele tripticului sunt învăluite de „duhul vieții”, vizibil în cromatica lucrării, în elementele figurative – copaci, vase cu flori, păsări –, toate creând impresia de zbor, de viață fără de moarte (în concepția populară, pasărea reprezintă sufletul, ideea avântului spiritului, dar mai semnifică și apogeul fericirii umane) [3]. Imaginea atinge cele mai sensibile corzi ale sufletului, exprimând izbucnirile patetice ale spiritului eroilor, ce se impune prin virtuți morale a căror forță învie speranța și visul iubirii. Pentru intensificarea consistenței ideii, artistul plasează imaginea într-un spațiu sacru, atemporal, timpul real fiind anihilat de un timp spiritual, permițându-i eroului să aspire la eternitate.

Ideea continuității vieții se resimte și în lucrările *Primăvara* (1960), *În satul natal* (1964), *Săditul pomilor*, *Baladă despre pământ* (1969) de I. Vieru; *Plantarea pomilor* (1961) de V. Rusu-Ciobanu, toate acestea înglobând motivul săditul pomilor. În aceste lucrări, ce reflectă o tradiție milenară a poporului

nostru (de altfel, și a altor popoare), autorii au prezentat ideea reînnoirii naturii, ce se asociază cu transformarea omului, acesta devenind protector al naturii, cu satisfacția individuală și prosperitatea socială (omul făurindu-și mediul și viața). Folosirea tonalităților deschise are menirea să scoată în evidență seninătatea și preocupările pașnice ale poporului român.

Tematica legăturii omului și pomului se întâlnește și în lucrările *Mărțișor* (1972), *Vremea logodnelor* (1970), *În doi* (1968) ș.a. (I. Vieru), aici pomul devenind un obiect de venerație, ca simbol al continuității vieții, energiei forțelor vitale ale naturii și prilej de sărbătoare pentru acest dar divin (de fapt, motivul *Arborele vieții* este unul dintre cele mai importante în tradiția artistică românească, fiind prezent în ceremonii și ritualuri – la naștere, la nuntă, la moarte), el având o mare varietate de reprezentări plastice. Artistul utilizează un vocabular când decorativ-convențional, când unul simbolic, metaforic, ce trebuie să trezească în mintea spectatorului un registru bogat de asociații, pentru a sublinia natura alegorică a subiectului abordat. Uneori, subiectul este prezentat în afara substanței semantice a mesajului său interior, ceea ce duce la accentuarea formei exterioare (*Sărbătoare la Cernoleuca* (1972) ș.a.).

În prezent, artiștii plastici continuă să se inspire, în crearea lucrărilor, din cultura, arta, tradițiile populare. Unii transpun spiritul satului moldav, cu nuanțe pitorești, cu case și porți întredeschise, într-un limbaj plastic, de cele mai multe ori figurativ-abstract, alții întruchipează fenomenul unei tristeți și dezamăgiri provocate de consecințele tragice ale progresului tehnico-științific și ruptura spirituală a oamenilor cu matricea străbunilor (*Malanca* (1973) de E. Bontea, *Poartă la Orheiul Vechi* (I. Morărescu) ș.a.).

Prin lucrările lor, pictorii contemporani contribuie la valorificarea și păstrarea tezaurului culturii naționale și la renovarea culturii societății. Ei au rolul de salvatori ai identității etnice a poporului român, deci și a existenței umane, deoarece poluarea spiritului autohton poate deveni o catastrofă psihologică pentru întreaga umanitate (conform teoriei vaselor comunicante).

Prezentate în multitudinea fațetelor ideinice (simbolico-poetică, estetic-filozofică), tradițiile populare reflectate în arta plastică basarabeană au menirea de a revitaliza sistemul atrofiat al culturii naționale și a-l salva de descompunere (în epoca modernă).

Transmise prin tradiție și folclor, unele obiceiuri și datini au ajuns până la noi; deși forma unora a suferit modificări, spiritul esenței a rămas încă viabil. Aceasta demonstrează că există valori eterne cristalizate în mentalitatea poporului nostru, ele constituind patrimoniul societății, tezaurul universului uman.

Bibliografie

1. Chevalier, J., Cheerbrant, A., *Dicționar de simboluri*, vol. I, Artemis, București, 1995.
2. Toma, L., *Mihai Greco*, Editura Uniunii Scriitorilor, Chișinău, 1997.
3. Vulcănescu, R., *Mitologia română*, București, 1985.

Aspecte practice de integrare a educației pentru mediu în cadrul curriculei școlare primare

Liliana Saranciuc-Gordea, *dr., conf. univ.*,
Laboratorul Științific Ecoeducație, UPSC „Ion Creangă”

Abstract

In this article are highlights some of the scientific and curricular premises about the intersection and the connection of the environmental education with the curricular disciplines (grades I-IV). It is brings the praxiological arguments of this intersection in the methodological plan, at the level of the skills training, elements of the curricular content areas and, within them, of the disciplines that explicitly reflect the dimensions of the environment education.

Key-words: *environmental education; integration; school curricula; school subjects; coherent program; stage cross-curricular.*

Educația pentru mediu contestă convingerea în superioritatea umană asupra altor forme de viață și preconizează atitudini de respect și grijă față de natură. Fără implicarea sentimentelor, educația pentru mediu își pierde scopul și eficiența [8, p. 123]. Educația pentru mediu îi pune pe elevi în contact direct cu natura, pentru a le dezvolta dragostea față de toate formele de viață [4, p. 167].

Din perspectiva obiectivelor de educație pentru mediu, tindem să menținem și să îmbunătățim calitatea mediului, să prevenim problemele mediului în viitor; la nivel școlar, educația de mediu înseamnă informarea și sporirea cunoștințelor elevilor despre mediul înconjurător. Elevii învață despre încălzirea globală, despre deșeurile solide și alte probleme ale mediului, despre ecologie și cum „funcționează” pământul, despre urmările degradării mediului și care este rolul lor în crearea și prevenirea problemelor mediului [5, p. 140].

Din altă perspectivă, educația pentru mediu sporește conștientizarea problemelor și înțelegerea valorilor personale prin „descoperirea” atitudinii și înțelegerii, ajutându-i pe elevi să-și evalueze și să-și clarifice sentimentele în ceea ce privește mediul și cum contribuie la soluționarea problemelor acestuia.

Educația pentru mediu ajută fiecare persoană să înțeleagă faptul că oamenii au valori diferite, iar conflictele dintre acestea trebuie abordate pentru a preveni și rezolva, în final, problemele de mediu [2, p. 19].

Sumând aceste perspective, constatăm că educația pentru mediu este și practică, în sensul învățării unor lucruri cum ar fi plantarea unui copac, reducerea consumului sau cum să trăim producând un impact negativ cât mai mic asupra mediului. Și, în final, educația pentru mediu accentuează abilitățile de a acționa ca cetățean – de la elaborarea reușită a unei scrisori până la influențarea consiliilor locale sau a oamenilor politici de stat și a instituțiilor internaționale.

În mod specific, educația pentru mediu relevă următoarele cinci obiective [3, p. 67]:

- *Conștientizarea* ajută elevii să capete înțelegere și sensibilitate față de întreg mediul și problemele lui; le dezvoltă abilitatea de a pricepe și de a deosebi stimulentele, de a procesa, rafina și extinde aceste percepții; contribuie la folosirea acestor noi abilități în mai multe contexte.
- *Cunoașterea* ajută elevii să capete o înțelegere de bază privind funcționarea mediului, interacțiunea oamenilor cu mediul și despre cum apar și cum pot fi rezolvate problemele legate de mediu.
- *Atitudinea* ajută elevii să capete un set de valori și sentimente de grijă pentru mediu, motivația și devotamentul de a participa la menținerea calității mediului.
- *Deprinderile* ajută elevii să capete abilitățile necesare pentru identificarea și investigarea problemelor mediului și să contribuie la rezolvarea problemelor acestuia.
- *Participarea* ajută elevii să capete experiență în utilizarea cunoștințelor și abilităților dobândite, în vederea unor acțiuni pozitive și bine gândite care vor conduce la rezolvarea problemelor mediului.

În baza cercetărilor recente, am constatat [5, pp. 51-66] că educația pentru mediu are legături nu numai cu planul de învățământ al obiectului *Științe*; aceasta se intersectează cu toate celelalte obiecte de studiu, prin recunoașterea scopului educației de mediu: de a crește oameni cu o conștiință ecologică, adică oameni care posedă sensibilitate față de întregul mediu înconjurător; de a crea o diversitate de experiențe și o înțelegere de bază a problemelor de mediu, un set de valori ecologice și un sentiment de preocupare pentru mediu, motivația și dispoziția să participe activ la îmbunătățirea și protejarea mediului, abilități pentru identificarea, cercetarea și rezolvarea problemelor mediului.

Integrarea educației pentru mediu în cadrul curriculei școlare implică diferite etape, de la planificarea procesului și până la implementare [Ibidem, p. 59]. Atunci când este planificată o

activitate de educație de/pentru mediu, trebuie să se realizeze o serie de conexiuni cu disciplina școlară.

Un alt spectru investigativ propus de noi în direcția dată este analiza curriculumului în uz [1] pentru învățământul primar, prin prisma căruia am identificat modul în care sunt reflectate în programele școlare ale diferitor obiecte de învățământ elemente referitoare la problematica mediului înconjurător, care pot constitui premise ale unei corelări mai bune a acestora sub raportul unei viziuni integratoare [5, pp. 67-74]. Această analiză a vizat atât competențele educaționale, cât și elemente de conținut, ariile curriculare și, în interiorul acestora, disciplinele școlare care au în mod explicit asumate dimensiuni educaționale referitoare la mediul înconjurător [5, pp. 67-74].

Prin analiza dată sa constatat că toate disciplinele școlare au (Limbă și comunicare, Matematică, Științe, Educație tehnologică) și pot avea (Istoria, Educația moral-spirituală, Educația muzicală, Educația plastică, Educația fizică) o anumită contribuție la educația pentru mediu, existând o mare variație între disciplinele componente din perspectiva abordării unor teme sau a vizării unor obiective referitoare la mediul înconjurător.

De asemenea, din analiza curriculumului școlar actual (2010) derivă un ansamblu de constatări și sugestii referitoare la posibilități, axate pe patru mari grupe de posibilități reale referitoare la inovarea educațională în domeniul educației pentru mediu [6, pp. 73-75]:

1. realizarea unor **structuri interdisciplinare relativ autonome**, cu o puternică coerență interioară (de obiective asumate, conținuturi și metodologie), la treapta primară de învățământ, sub forma unui domeniu educațional autonom;
2. realizarea unei **inovări prin „infuzie”** în toate disciplinele școlare, în condițiile oferite de curriculumul școlar actual (2010);
3. realizarea **unor modele de curriculum la decizia școlii (în principal, interdisciplinare)**, care să aibă, în mod specific, asumată educația pentru mediu prin obiective, conținuturi, metodologie;
4. **stimularea unor experiențe și inovații** de natură extracurriculară și nonformală/informală;
5. **identificare și transfer de bune practici locale.**

Totodată, noi optăm pentru realizarea unui program coerent, asigurând spațiul cuvenit fiecăreia dintre aceste variante, din punct de vedere metodologic, în cadrul fiecărei discipline din curriculumul școlar (cl. I-IV), asigurând o primă etapă transcurriculară a abordării domeniului în sistem și existența unor modele de educație pentru mediu interdisciplinare, însoțite de experiențe de natură extracurriculară.

Prin prisma unui asemenea program coerent privind educația pentru mediu, considerăm că este necesar să cuprindem [6, pp. 75-77; Ibidem, pp. 89-93; 7, pp. 34-44]:

observarea realității înconjurătoare, care se poate centra pe **elemente reale**, pe **imagini ale acestora** sau pe diferite reprezentări sugestive (directă, indirectă; difuz/întâmplător, semidirijat, dirijat, întâmplător). În mod real, prin observare, cadrul didactic va încerca să dirijeze activitatea de observare a elevilor, să o realizeze activ, conștient, asumat, cu o anumită finalitate;

analiza elementelor, fenomenelor și proceselor, care se poate realiza: direct (în urma unei observări directe); indirect (prin mijlocirea unor imagini, convenții, simboluri, a elementelor simple (forme de relief, zone climatice, elemente de hidrografie, obiective etc.)); prin mijlocirea succesiunilor (evoluția reliefului, anotimpurilor, stările de vreme, evoluții spațiale etc.); structurilor (ansambluri teritoriale, structuri spațiale); sistemelor (sistemul geomorfologic, climatic, sisteme umane etc.); informației tehnologice (informații din CD-uri și diferite programe).

Analiza se poate realiza în mai multe modalități concrete: empirică (bazată doar pe experiența anterioară); difuză (nedirijată); dirijată (pe baza unei proiectări anterioare); globală (sintetică, holistică, comprehensivă);

utilizarea informației, care presupune: perceperea informației (sesizarea caracterului util al unei informații); selectarea informației pertinente și utile; înțelegerea sistemului de simboluri și semne; transferul informației dintr-un mod de prezentare în altul (transformarea informației); structurarea informației transformate; producerea informației noi (simple și structurate); exprimarea informației (oral, în scris, grafic, cartografic, prin IT);

investigația obiectivă prin: metode și tehnici simple (observare, analiză, notare, cartografiere); metode experimentale; metode de simulare (îndeosebi IT); abordarea unui demers dat (algoritm) similar investigației științifice; construirea unui demers nou, original, de investigare;

formarea unui sistem coerent de limbaj și comunicare prin: utilizarea corectă (oral și în scris) a limbii materne; utilizarea unor denumiri și termeni în limbi străine; utilizarea tehnologiei informatice (IT); utilizarea terminologiei științifice (generale și specifice);

capacități intelectuale prin exersarea: gândirii convergente și divergente; a raționamentului critic; a gândirii anticipative și proiective; a creativității;

raportarea corectă în spațiu și timp, prin: utilizarea dimensiunii spațiale (la diferite scări); localizarea corectă a elementelor, fenomenelor, sistemelor și structurilor; integrarea taxonomică și

ierarhizarea (sisteme, structuri); construirea unor repere de timp (la dimensiunea experienței universului și la scară planetară);

înțelegerea (și demonstrarea acestei înțelegeri) la nivelul: elementelor simple, dispartate sau cu o complexitate redusă; sistemelor spațiale (explicarea sistemelor); structurilor (explicarea structurilor observate); succesiunilor; interacțiunilor; interdependențelor; cauzalității;

capacități de organizare (management) prin: diagnoza sistemelor spațiale; prognoză (a sistemelor, succesiunilor și interdependențelor); conducerea unor sisteme de structuri;

capacități acționale/practice: conservarea mediului; activități economice; activități practice individuale;

capacități integratoare: operarea constructivă cu simboluri, semne, convenții; operare cu tehnologia informațională (IT); construirea unor reprezentări cartografice originale; utilizarea unor demersuri metodologice structurate.

Propunem în continuare, de pe poziția dată, unele viziuni practice de integrare a educației pentru mediu în cadrul curriculei școlare.

Aria curriculară **Limbă și comunicare**. Disciplina **Limbă și comunicare** – în direcția cercetată, există o varietate de activități ce pot fi realizate pentru a preda într-un mod inedit materia, în cadrul cărora elevii își vor forma imaginația, creativitatea, vorbirea, exprimarea literară/artistică. Una dintre acestea poate fi ținerea orelor de clasă, la alegere, în aer liber, chiar și în cazul în care se învață o poveste/nuvelă/roman la limba română. Exemple:

- înscenarea unei povești, după ce, în prealabil, aceasta va fi citită în sala de clasă – li se poate solicita elevilor să schimbe firul epic al poveștii (pentru a evita haosul și dezorganizarea, elevii vor fi pregătiți pentru activitate cu o zi înainte, vor fi sprijiniți în acest proces, fără însă a interveni în deciziile lor pentru stabilirea unui nou fir epic);
- activitatea nu va presupune o repetiție propriu-zisă, dar se recomandă ca elevii să fie lăsați să acționeze spontan, să gândească în prealabil cum să schimbe firul epic, însă pentru exemplificare vor fi încurajați să improvizeze;
- identificarea anumitor elemente naturale cu care elevii pot scrie: pe pământ, pe pietre sau frunze;
- alegerea unui obiect din natură la începerea unei povești (un copac, o floare, etc.) și încurajarea elevilor să continue povestea;

- crearea de către învățător, împreună cu elevii, a unui loc sau a mai multor locuri de citit (atunci când învățătorul are o lectură la clasă, se poate merge în acel loc);
- încurajarea elevilor să compună poezii cu denumiri de diverse obiecte, ființe și fenomene din jur (*copac, iarbă, flori, animale, vânt, ploaie, soare* etc.);
- organizarea miniexcursiilor: în timpul plimbărilor de afară, se vor căuta obiecte denumirea cărora începe cu anumite litere ale alfabetului; la zărirea unei vietăți (furnică, veveriță, gândac, floare etc.), li se va cere elevilor să scrie despre aceasta sau să deseneze o poză cu vietatea prezentată sub litera alfabetului;
- scrierea de povești-poeme despre obiectele, viețuitoarele și fenomenele mediului înconjurător. De exemplu: *Povestea copacului*.

Învățătoarea va așeza elevii în grupuri de lucru lângă un copac, în liniște, pentru o perioadă de timp. Va întreba: *Ce sunete se aud? De unde vin? Dacă ar putea vorbi, ce povești ar putea spune copacul? Scrie o poveste/un poem despre copac.*

Aria curriculară ***Matematică și Științe***. Disciplina ***Matematica*** oferă și ea oportunități care mai de care mai diversificate; prin compunerea sau rezolvarea de probleme, elevii sunt puși în situația de a evalua în cifre exacte anumite aspecte. De exemplu:

- se va aduna o grămadă de pietre, din care învățătorul și fiecare elev își vor alege una, elevii vor compara piatra aleasă cu cea a învățătorului, iar pentru a simplifica acțiunea dată, cine are piatra cea mai mare sau piatra cea mai mică va desena cu creta semnele $<$, $>$, $=$;
- în curtea școlii, elevii vor forma diferite figuri geometrice; astfel, vor învăța să compare în mod interactiv formele geometrice ale edificiilor din curtea școlii – răzorul cu flori are formă ovală, scaunul din fața clasei are formă dreptunghiulară etc.;
- se vor elabora *peisaje de calcul* în timpul plimbărilor, căutând diferite culori, forme sau obiecte. Li se va cere elevilor să păstreze o foaie de calcul, pe care să noteze obiectele găsite de clasă. Se vor elabora simple grafice, pentru a reprezenta numerele din categoriile variate și a descrie zona în care s-a realizat peisajul de calcul;
- se vor efectua diverse clasificări – elevilor li se va cere să adune 20 sau mai multe frunze pe care le găsesc pe jos, să le sorteze pe grămezi diferite (după culoare, formă etc.). Se va discuta despre modul cum diferite criterii de clasificare duc la diferite distribuiri de grămezi, apoi vor fi întrebați: *Ce criterii folosim pentru a clasifica grupuri de organisme cum ar fi mamiferele, păsările,*

plantele și insectele? Cum ar putea să se schimbe ordinea noastră, dacă am sorta folosind criterii diferite?;

- se vor organiza și desfășura jocuri dinamice. De exemplu, jocul *Atingerea ciclopului*. Durata: 15-25 de minute. Locul de desfășurare: orice zonă în aer liber, preferabil plană. Împărțiți elevii în perechi. O persoană va urmări și va încerca să o prindă pe cealaltă, însă persoana care urmărește va avea un dezavantaj. Trebuie să facă litera „o” cu mâna dreaptă și să o pună pe ochiul lor drept. Apoi iau brațul stâng și îl pun prin triunghiul format de mâna dreaptă. Ei trebuie să țină ochiul stâng închis și să încerce să atingă cealaltă persoană cu mâna stângă, folosind numai ochiul drept, cu litera „o” în jurul lui. Pune-ți bariere cumva mai aproape, astfel ca cei care fug să nu se poată îndepărta prea mult de urmăritori. Apoi, lăsați să înceapă haosul! Variație: selectați doi sau trei elevi care să aibă dezavantajul descris mai sus și care să-i urmărească pe ceilalți. Cei care sunt atinși devin și ei ciclopi.

Disciplina **Științe** le poate forma elevilor deprinderi legate de ocrotirea calității mediului înconjurător. Regulile de comportare corectă față de natură trebuie să fie respectate de toți. Or, totul pornește de la deprinderile simple. Hârtiile, ambalajele alimentelor, sticlele și alte deșeuri nu se aruncă la întâmplare, pentru a împânzi dezagreabil împrejurimile școlii, ci se depozitează ordonat în containere speciale. Grupurile sanitare trebuie păstrate curate și igienizate permanent. Substanțele chimice din grupurile sanitare nu se aruncă pe sol, pentru ca acesta să nu se degradeze. Loturile agricole școlare, spațiile verzi, cu flori și copaci, trebuie curățate și, prin grija micilor ecologiști ai școlii, se pot organiza acțiuni periodice de ecologizare, de colectare de sticle, pungii de plastic, cutii metalice ruginite.

În cadrul lecțiilor de *științe*, elevul dobândește organizat cunoștințe cu privire la plantele și animalele din natură și mediul înconjurător, informații despre conviețuirea organismelor vii în mediul înconjurător, la poluare și consecințele acesteia. Prin urmare, valențele educative ale lecțiilor de *științe* pot fi puse în valoare prin: plantarea și îngrijirea plantelor în grădina școlii, în clasă, vizite la grădina zoologică, la grădina botanică, participarea elevilor la acțiuni de protecție a mediului; drumeții în pădure și construire de căsuțe pentru păsările sedentare; fotografierea vietăților din mediul înconjurător (animale și plante); organizarea și desfășurarea jocurilor didactice. De exemplu, jocul *Cine sunt eu?* pune accent pe învățarea diferitor plante și animale. Locul de desfășurare: oriunde. Obiective: elevii vor interacționa unii cu alții, în timp ce vor învăța despre animalele și plantele care trăiesc în jurul lor. Materiale: cartonașe pentru fiecare jucător, scotch sau ace de siguranță, un fir de lână. Pregătire: scrieți numele diferitor plante sau animale din regiunea ținutului

natal pe cartonașe. Este suficient ca fiecare elev să aibă un cartonaș. Învățați câte ceva despre relațiile dintre toate aceste plante și animale, pentru o discuție despre pânda trofică. Desfășurare: aranjați elevii într-un cerc. Explicați-le că toți vor avea o plăcuță (etichetă) prinsă pe spate cu numele a ceva pe ea. Sarcina lor este de a adresa întrebări generale, pentru a afla ce sunt ei. Elevii pot pune doar o singură întrebare, unei singure persoane. Elevul poate răspunde doar cu „da,” „nu,” sau „poate.” Toți trebuie să se întoarcă și prindeți o plăcuță pe spatele fiecărui elev. Lăsați-i să înceapă în același timp, așa încât fiecare să termine aproape în același timp. Când au ghicit ceea ce sunt, cereți-le să-și pună plăcuța în față. Odată ce fiecare a realizat acest lucru, elevii revin în cerc și cereți fiecărui elev să-și prezinte plantele sau animalele. Discutați despre importanța fiecăruia/fiecăreia în „pânză de viață” (rețea de lanțuri trofice).

Variante și extindere. O variantă mai simplă este *Ce animal sunt?*. Folosiți doar denumirile de animale cunoscute oriunde în lume. Copiii vor învăța cum să folosească întrebările prin descoperire. Odată ce au terminat, puneți instructorul să fie *soarele* și dați o minge din fir de lână unei persoane. Când elevii primesc firul de lână, îl pun pe degetul mic și spun grupului un lucru pe care îl vor face, ca să ajute pământul, atunci când își va încheia activitatea.

Această activitate poate, de asemenea, conduce la jocul *Nodul uman*. Fiecare persoană își prinde mâinile cu o altă persoană, de care ar depinde, până când fiecare are o mană de care se prinde și se formează un nod uman. Foarte important este ca fiecare persoană să aibă ambele mâini legate de alte două persoane. Desfaceți nodul fără a desprinde mâinile. Elevii for trebui să treacă peste și sub brațele lor unite, pentru a desface nodul. Acesta este un bun exercițiu de comunicare și veți obține un sistem energetic circular.

În loc de a folosi cartonașe, dați fiecărui elev o eșarfă pentru legarea ochilor, după care unul spune o denumire de animal și altul imită sunetul aceluia animal. Când sunt legați la ochi, se spune că este noapte, iar elevii trebuie să-și găsească partenerul care imită sunetul animalului respectiv. Puteți introduce în acest joc și un prădător, care urmărește îndeaproape animalele, când încearcă să-și găsească partenerii. Puteți, de asemenea, pune etichete pe frunțile elevilor, astfel încât ei să nu le poată vedea, dar ceilalți elevi le pot vedea, iar ei trebuie să se organizeze într-un șir bazat pe energia transferată (de exemplu, plantă, animal mic, animal mai mare).

Aria curriculară **Educație socioumană**. Disciplina **Istoria**. Identificați și vizitați împreună cu elevii un monument istoric din localitate, reconstituiți un traseu istoric, organizați ad-hoc în curtea școlii anumite momente istorice importante, vorbiți-le elevilor despre marile personalități istorice ale neamului, relevând, dacă este posibil, anumite elemente- cheie. Țineți lecții de istorie în aer

liber, în curtea școlii și organizați, astfel, o dezbatere – încurajați elevii să-și exprime creativitatea prin schimbarea imaginativă a istoriei.

Disciplina **Educația moral-spirituală**. Se pot oferi *modelele cognitiv-sociale de schimbare a comportamentului*, care au **scopul** de a sublinia natura complexă a comportamentului moral-spiritual prin utilizarea tehnologiilor educaționale oportune de planificare a intervențiilor de schimbare comportamentală și identificare a indicatorilor lor de eficacitate la serbările școlare cu conținut moral-spiritual.

Conținutul abordat va urmări promovarea cunoștințelor corecte privind diverse aspecte ale valorilor moral-spirituale și formarea de atitudini și deprinderi indispensabile unui comportament moral în mediul înconjurător (preocuparea pentru bunăstarea celorlalți, respectul față de norme și față de bunuri, receptivitatea față de problemele comunității, dorința de a coopera, de a oferi ajutor, preocuparea pentru calitatea relațiilor interumane și respectarea intereselor legitime ale celorlalți), promovate de sistemul de valori educaționale din Republica Moldova: valori creștine, care sunt definiții pentru orice ființă umană, manifestate prin credință, nădejde, dragoste, identitate, educație, familie, prieteni, preferințe, toleranță etc.; valori general-umane: Viață, Adevăr, Sfințenie, Bine, Frumos, Iubire, Răbdare, Chibzuință, Voință, Demnitate, Verticalitate, Curățenie, Iertare, Milostenie, orientate spre desăvârșirea moral-religioasă.

Exemplu: *Activitatea O mână de ajutor*

Obiective urmărite: la finele acestei activități, elevii vor fi capabili: să înțeleagă noțiunea de „ajutor”; să explice cum îi ajută pe cei din jur; să aprecieze diversitatea umană, văzând cum unii oameni îi ajută pe alții și alte vietăți din mediul ce-i înconjoară; să solicite ajutor, în caz de nevoie.

Cuvinte-cheie utilizate: *ajutor, familie, prieteni, comunitate, contur*.

Materiale: foi pentru desen și materiale de colorat, bandă adezivă.

Desfășurare:

1. „*Ce este Ajutorul?*” Inițiați o discuție, întrebând copiii: „Ce înseamnă ajutor/a ajuta? Ce faceți, ca să vă ajutați unii pe alții la grădiniță, în familie, între prieteni? De ce au nevoie oamenii de ajutor?”.

2. „*Ajutorul desenat*” Distribuți-le copiilor câte o foaie și alte materiale pentru desenat. Spuneți-le să pună o mână pe hârtie, iar cu alta să-i traseze conturul. Dacă simt nevoia, pot lucra împreună cu un partener, pentru a se ajuta reciproc să traseze conturul mâinii. Apoi, fiecare va alege culoarea potrivită, pentru a colora amprenta. Pe spațiul rămas, copiii vor desena sau vor scrie cuvinte despre felul în care aceste mâini ajută alți oameni. Afișați în sală toate „mâinile de ajutor”.

Reflecție și evaluare: acordați-le copiilor timp să-și prezinte desenele, apoi discutați cu ei despre metodele diferite prin care oamenii și comunitățile se ajută reciproc: *Pe cine ajutați voi? Cum îi ajutați? Pe cine ați mai putea ajuta?* (Gândiți-vă la persoanele/ființele din curtea, mahalaua, strada, satul, comunitatea voastră.) *Ce este o comunitate? Cum se pot ajuta oamenii dintr-o comunitate unii pe alții? Cum se pot ajuta comunitățile între ele? Cum puteți cere ajutor din partea cuiva?*

Variante: puteți plasa o coală mare de hârtie pe podea, în mijlocul sălii de clasă. Toți copiii vor lucra concomitent, fiecare lăsându-și amprenta unde va dori pe această coală. Ampretele pot fi lăsate și pe o bucată de plastilină. Astfel, ele vor putea fi păstrate în grupă sau în familie.

Propuneți-le copiilor să exerseze modalități de a solicita ajutor de la diferite persoane (părinți, vecini, prieteni, polițist, vânzător, cineva necunoscut etc.) în diferite situații: incendiu, boală, conflict, pierderea unui lucru, indispoziție etc.

Aria curriculară **Arte**. Disciplina **Educație muzicală**. Activitatea *Creioanele colorate ale Naturii*. Puneți-i pe elevi să adune mostre de frunze, crenguțe, pământ, boabe și să le frece pe o bucată de hârtie, pentru a determina ce culoare, dacă există una, are creionul lor natural. Puneți-i să deseneze o poză, folosind culorile pe care le pot găsi în zona lor. Preveniți-i despre materialele pe care nu trebuie să le folosească (iedera otrăvitoare, urzici, animale vii etc.).

Exemplu desfășurat. Activitatea „*Hărți ale sunetului*”. Durata: 15-30 de minute. Locul de desfășurare: afară. Obiective preconizate: cunoașterea senzorială și capacitatea de cunoaștere a unei zone din mediul înconjurător. Materiale: planșe, markere. Încălzire: discutați cu elevii ce înseamnă poluarea sonoră. Ce ar fi poluarea sonoră?

Desfășurare: Cereți-le elevilor să se îndepărteze singuri către un loc din zonă. Spuneți-le să stea jos liniștiți timp de 15-30 de minute în acel loc și să asculte sunetele din jurul lor. De fiecare dată când aud o pasăre, un alt animal sau chiar sunetul mașinii, puneți-i să facă un semn care reprezintă sunetul pe care l-au auzit. Copiii trebuie să încerce să noteze toate sunetele auzite. Spuneți-le să noteze pe hartă unde au stat. După cele 15-30 de minute este timpul să-i puneți pe copii să-și schimbe părerile în legătură cu ceea ce au auzit. Comparați ceea ce a auzit fiecare elev. Sunt toate sunetele naturale?

Disciplina **Educație plastică**. Disciplina dată dezvoltă abilitățile practice, oferă posibilitatea manifestării depline a creativității și sensibilității copilului. Desenele, colajele, afișele cu mesaj ecologic constituie o îmbinare a esteticului cu informația științifică. Prin aceste activități capătă valoare artistică unele obiecte realizate din materiale refolosibile. Documentați-vă, identificați și

vizitați împreună cu elevii un monument din comunitatea dumneavoastră, o operă de artă din apropierea localității, încurajați elevii să-și exprime părerile față de obiectele vizitate – de exemplu, ce reprezintă acestea –, oferiți-le informații despre autorul/autorii creațiilor. În acest fel, elevii își formează vorbirea, exprimarea, creativitatea, gândirea analitică și critică.

Activitatea „*Ochii*”. Puneți-i pe elevi să „probeze” ochii celorlalte animale. Pentru a simula un ochi în vârful capului, țineți o oglindă mică cu fața în sus și planul în mână și uitați-vă direct în ea. Încercați să mergeți câțiva metri cu această vedere. Pentru ochiul de pe partea capului, țineți oglinda perpendiculară pe pământ și cu fața în afară. Întrebări: *Cum diferă aceste vederi ale lumii de cea a noastră? Unde crezi că ar vrea unele animale să aibă ochii? Ce rol joacă în artă vederea lucrurilor în diferite moduri?*

Aria curriculară **Sport**. Disciplina **Educația fizică**. Aceasta arie disciplinară se pliază cel mai bine cu acest concept de educație în/pentru mediu. Unde în alt loc poți ține orele de curs, dacă nu în aer liber? Aveți de ales dintr-o varietate de activități sportive – tenis, fotbal, volei, handbal, ping-pong, diferite exerciții fizice –, toate aceste activități contribuie la dezvoltarea fizică și psihică a elevului într-un mod armonios; elevii cu probleme de obezitate vor fi încurajați să ducă un stil de viață sănătos. Or, printr-o viață activă, ce poate fi modelată în timpul orelor de educație fizică și sport, pot fi prevenite anumite probleme de sănătate.

Exemplu: Activitatea de observare „*Corpul omenesc*”. Obiective educaționale: să recunoască, să enumere, să descrie părțile componente ale corpului omenesc (ale copilului); să denumească organele de simț, precizând și funcțiile acestora; să stabilească reguli de igienă personală și să numească obiectele de toaletă necesare; să recunoască semnele exterioare ale unor emoții, să le numească și să le mimeze; să respecte normele de protecție a sănătății; să manifeste prietenie față de toți copiii (indiferent de religie, rasă).

Strategii didactice: observarea, conversația, explicația, demonstrația, problematizarea, jocul didactic. Desfășurarea activității: se aduce un copil în fața clasei și se observă. Li se cere celorlalți să recunoască și apoi să denumească părțile componente ale corpului (indicate de învățător). Se cere altui copil să le enumere. Concomitent, toți copiii le indică la propriul corp. Se observă și se analizează părțile componente ale corpului copilului. Se descriu, precizându-se rolul fiecăreia. Cu ajutorul întrebărilor adresate copiilor, se vor reține următoarele cunoștințe: „Capul poate avea formă rotundă sau ovală. La cap, se află doi ochi, cu pleoape și gene (iar deasupra lor se află două sprâncene), două urechi, un nas cu două nări, o gură cu dinți și limbă. Pe cap se află părul. Capul se leagă de trunchi cu ajutorul gâtului”. Se enumeră organele de simț, precizându-se rolul lor, se

denumesc simțurile și se stabilesc regulile de igienă și de protecție pentru organele de simț: „De trunchi se leagă două membre în partea de sus, fiecare se termină cu mâna, care are o palmă și degete, și două membre în partea de jos, care se termină cu laba piciorului și degete”.

Prin jocul de mișcare „*Ghici ce e?*” se identifică umerii, coatele, unghiile, genunchii, gleznela, mijlocul. Se poartă o discuție despre necesitatea respectării normelor igienico-sanitare, respectiv despre îngrijirea corpului prin baia zilnică și săptămânală, îngrijirea dinților, a părului și a unghiilor. Se stabilesc regulile de protecție a corpului prin folosirea îmbrăcămintei potrivite ca mărime, grosime (adecvată temperaturii), curățenie, aspect estetic.

În încheiere, se insistă asupra îngrijirii corpului prin respectarea regulilor de igienă sau de protecție colectivă în cadrul școlii, respectiv în sala de clasă: mânguirea cu grijă a obiectelor folosite la jocurile copiilor și în timpul desfășurării lecțiilor (de exemplu, foarfecele, acul, pensula), păstrarea curățeniei: la grupurile sanitare (de exemplu, folosirea prosopului individual, spălătul pe mâini, folosirea corectă a toaletei), pe hol, în curte, pe stradă (de exemplu, să circule civilizată, fără să alerge sau să se îmbrâncească).

Aria curriculară **Tehnologii**. Disciplina **Educația tehnologică**. Exemple pentru modulul *Arta culinară și sănătatea. Activități agricole*. Li se propune elevilor să găsească pentru fiecare grupă de alimente, prezentată în tabel, alte produse ale aceleași grupe și să le scrie în coloane corespunzătoare: *produse lactate: iaurt, ...; legume: roșii, ...; fructe: mere, ...; cereale: porumb, ...; produse zaharate: bomboane, ...; grăsimi: ulei, ...*

Sarcini care pot fi propuse elevilor:

1. Procură o carte despre plantele medicinale și rezolvă următoarele sarcini: citește și notează în agenda ta informații despre plantele care pot servi la vindecarea unor boli sau la îndepărtarea urmărilor unor accidente; împreună cu alți colegi, adună plantele medicinale respective, usucă-le și pune-le în punguțe de hârtie, pe care să scrii ce conțin; punguțele pot fi păstrate la colțul *Micii sanitari* de la școală sau acasă, în dulăpiorul medical.

2. Elaborează o fișă de lucru pentru portofoliu, în care să consemnezi zicători, proverbe, cugetări, ghicitori legate de sănătatea organismului, prevenirea pericolelor, ajutorul dat sau primit la nevoie.

3. Desenează caricaturi ale căror mesaje să conducă la învățăminte care să te ajute să îți păstrezi sănătatea, să te ferești de pericole, să acorzi primul ajutor celui ce are nevoie de el, să eviți nepăsarea în fața pericolelor și față de cei bolnavi.

4. Împreună cu învățătoarea și colegii de clasă, realizați o expoziție sanitară, la care să invitați copiii din școală și din alte școli, profesori, medici. Expoziția se poate realiza sub genericul *Prietenii sănătății*.

Exemple pentru modulul *Croșetarea. Sărbători calendaristice. Modelarea artistică din lut. Tricotarea. Activități agricole. Jocul „Primul ajutor”*. Desfășurare: Fiecare copil va primi o sarcină, legată de primul ajutor în caz de: hemoragie, luxații, entorse, fracturi, degerături, arsuri, electrocutare, insolație, înțepături, mușcături de animale. Fiecare copil va avea la el o păpușă și cele necesare pentru acordarea primului ajutor, în funcție de sarcină primită.

Jocul se poate desfășura sub formă de concurs, câștigători fiind copiii care au îndeplinit corect sarcina și s-au încadrat în timpul dat. Se pot acorda premii: reviste, cărți despre sănătate, truse medicale cumpărate de la magazinul de jucării, materiale necesare pentru acordarea primului ajutor ș.a.

Bibliografie

1. *Curriculum școlar (modernizat), cl. I-IV*, Chișinău, www.edu.md.
2. Dumitru, G., *Cunoașterea mediului. Lumea în care trăim. Ghidul cadrului didactic. Nivelul III*, București, Ministerul Educației și Cercetării, Proiect Phare „Acces la educație pentru grupuri dezavantajate”, Programul „A doua șansă”, 2006.
3. Fabian, A., Onaca, R., *Ecologia aplicată: Cine se teme de ECOLOGIE?*, Cluj-Napoca, SARMIS, 1999.
4. Momanu, M., *Introducere în teoria educației*, Iași, Polirom, 2002.
5. Ursu, L. (coord.), *Sinteze Ecoeducaționale. Laboratorul științific UPSC „Ion Creangă”*, Chișinău, Garomond-Studio SRL, 2010.
6. Ursu, L. (coord.), *Educația ecologică în clasele primare. Centrare pe competențe: monografie colectivă*, Chișinău, UPSC „Ion Creangă”, 2010.
7. Saranciuc-Gordea, L., Ursu, L., *Formarea cadrelor didactice în direcția realizării educației ecologice la treapta primară de învățământ*, Chișinău, Tipografia UPSC „Ion Creangă”, 2012.
8. Алексеев, С., *Образование для устойчивого развития: поиск стратегий, подходов, технологий. Методическое пособие для учителя*, Изд-во СПб., Москва, 2000.

www.mediu.gov.md/file/.../Cap_3.1.5.doc
<http://www.mem.md/index.php/2012-03-19-14-23-14/eco-dosare-mem/altele/324-anul-2012-demers-catre-ministrul-educatiei-cu-privire-la-importanta-educatiei-ecologice>
<http://www.ecoweb.anpm.ro/page/3-Ce-inseamna-Educatie-Ecologica->

Repere teoretice, constatări și sugestii practice de optimizare a strategiilor didactice pentru pregătirea praxiologică a studenților în cadrul lecțiilor de laborator

Ludmila Ursu, *conf. univ., dr., UPSC „Ion Creangă”*,
Tatiana Rusuleac, *conf. univ., dr., UPSC „Ion Creangă”*

Résumé

Dans cet article on reflète les aspects théorétiques spécifiques à la leçon de laboratoire. On y présente, aussi, les points forts et les carences, constatés pendant le processus d'assistance, concernant la planification et la réalisation de ce type de leçons au niveau universitaire; des situations d'effets originaux exploités par les enseignants pendant le processus didactique.

Mots-clé: *leçon de laboratoire, compétences professionnelles, évaluation, critères d'évaluation.*

Elementul formativ de bază al planului de învățământ pentru ciclul I (studii de licență) este disciplina (unitatea de curs), care reprezintă activități unitare atribuite unui conținut formativ distinct. Disciplina poate fi realizată prin prelegere, seminar, seminar de cercetare, curs practic, laborator, studiu personal ghidat, studiu individual, stagiul de practică, muncă în proiect etc. [1]

Lecției de laborator îi revine un rol important în formarea profesională a studenților. În acest context, pe parcursul lunii noiembrie 2013, în cadrul Catedrei de pedagogie a învățământului primar s-a desfășurat *o sesiune a lecțiilor publice de laborator*. Scopul sesiunii a vizat schimbul de experiență și optimizarea strategiilor didactice pentru pregătirea praxiologică a studenților în cadrul lecțiilor de laborator. Sesiunea s-a finalizat prin organizarea unui seminar metodic-științific al catedrei, la care au fost prezentate aspecte teoretice referitoare la lecția de laborator și aspecte practice, constatate în cadrul analizei lecțiilor susținute, au fost formulate concluzii, recomandări și sarcini de perspectivă.

❖ ASPECTE TEORETICE

Necesitatea abordării teoretico-științifice a lecțiilor de laborator a fost determinată de faptul că referințele în literatura de specialitate vizează, în cea mai mare parte, activități de verificare și confirmare a unor legități în cadrul anumitor discipline școlare, cum ar fi: biologia, chimia, fizica.

Analizând literatura de specialitate, am desprins câteva idei relevante asupra lecției de laborator în învățământul pedagogic superior.

✓ „Lecțiile de laborator sunt parte componentă a pregătirii teoretice și profesionale a studenților. În cadrul lecțiilor de laborator are loc integrarea cunoștințelor teoretico-metodologice și a capacităților practice ale studenților, cu scopul apropierii de activitatea profesională reală” [9].

✓ „Lecția de laborator este o formă a procesului didactic, care integrează cunoștințele teoretico-metodologice, priceperile și deprinderile practice ale studenților într-un proces unitar de activitate didactică și de cercetare. Acest tip de lecție solicită din partea studenților: inițiativă de creație; independență în procesul de luare a deciziilor, de rezolvare a problemelor; cunoașterea și înțelegerea profundă a materiei de studiu. În cadrul lecțiilor de laborator se creează condiții de modelare a activității didactice” [7].

✓ „Scopul lecțiilor de laborator, spre deosebire de cel al lecțiilor practice, este de a forma capacități specifice: a formula corect întrebări și sarcini; a aprecia elevii; a proiecta și realiza diverse activități (de exemplu, dictări, compuneri); a crea și a aplica materiale didactice etc.” [8]

✓ „Lecțiile de laborator contribuie la formarea capacităților profesionale ale studenților: capacitatea de a observa un proces didactic real, un anumit fenomen pedagogic dintr-un context complex, a-l analiza, a-i determina importanța; capacitatea de a face generalizări ca rezultat al celor observate; capacitatea de a formula concluzii corecte; capacitatea de a expune și a argumenta rezultatele obținute” [5].

✓ „Lecțiile de laborator asigură pregătirea studenților pentru aplicarea diverselor metode, a formelor și mijloacelor didactice necesare pentru proiectarea lecțiilor” [6].

✓ „Eficiența lecțiilor de laborator se validează prin gradul de pregătire a studenților pentru stagiile de practică pedagogică” [11].

✓ „Activitățile proiectate pentru lecțiile de laborator constituie o formă de pregătire pentru activitatea practică în școală. Acestea trebuie să urmărească:

a) consolidarea, aprofundarea și detalierea cunoștințelor studenților privind didacticele disciplinelor;

b) formarea la studenți a capacităților de utilizare intenționată și creativă a diverselor metode și forme de organizare în procesul activității didactice” [3].

✓ „Sub aspectul metodelor folosite, în cadrul lecțiilor de laborator se acordă prioritate metodelor problematizatoare, care măresc gradul de activitate cognitivă a studenților și implică învățarea situativă, formulare și rezolvare de probleme de ordin pedagogic, metodologic etc.” [7]

✓ „Obiectivele de bază ale lecțiilor de laborator vizează:

- familiarizarea studenților cu procesul de pregătire pentru lecție, formarea capacității de identificare a dificultăților tipice întâlnite la proiectarea și realizarea lecțiilor;
- analiza structurii tipurilor de lecții, a specificului și locului fiecărui tip în procesul de instruire;
- identificarea cerințelor metodologice specifice procesului de selectare a conținuturilor și a strategiilor didactice, în conformitate cu cerințele actuale față de proiectarea și realizarea unei lecții;
- formarea competențelor de elaborare a proiectelor de lecție în funcție de tipul acestora;
- identificarea și analiza principalelor forme și tipuri de activități extracurriculare specifice unei discipline; formarea priceperilor de realizare a activităților extracurriculare;
- formarea priceperilor de evaluare și autoevaluare a lecțiilor și a activităților extracurriculare” [11].

Se disting mai multe *tipuri de lecții de laborator*:

- *de inițiere*, care au drept scop concretizarea și consolidarea materialului teoretic, studierea situațiilor pedagogice;
- *experimentale*, care vizează validarea anumitor date, fenomene prin experimentare;
- *problematizatoare*, care urmăresc formarea gândirii creative și critice;
- *aplicative*, realizate în vederea formării unor priceperi și deprinderi de rezolvare a problemelor, care reflectă esența pregătirii în cadrul unei discipline de învățământ;
- *analitice*, care au drept scop obținerea de noi informații;
- *creative*, care urmăresc obținerea informației noi, prin aplicarea unor demersuri individuale de rezolvare a problemei [7; 4].

În sursele analizate se menționează și *elementele structurale ale lecției de laborator* [10; 4]:

1. Etapa de organizare:

- a) apelul; monitorizarea aspectului exterior al studenților și al sălii de curs etc.;
 - b) anunțarea temei, a obiectivelor lecției și a etapelor de realizare;
2. *Evocarea cunoștințelor teoretice necesare pentru desfășurarea lecției;*
 3. *Realizarea activităților preconizate:*
 - a) introducere: anunțarea algoritmului activității; estimarea timpului; înaintarea aspectelor și criteriilor pentru observare și analiză;
 - b) realizarea activităților propriu-zise;
 4. *Reflecții asupra activității și evaluarea acesteia.*

În baza analizei și sintezei aspectelor teoretice relevate, formulăm următoarele **concluzii cu privire la lecția de laborator în învățământul pedagogic superior:**

- ✓ Este o formă de structurare a unui curs universitar și parte integrantă a procesului de formare profesională a studenților.
- ✓ Ține de formarea componentei praxiologice a competențelor profesional-didactice, de latura efectorie/acțională a acestora.
- ✓ Poate fi realizată atât într-o școală de aplicație, cât și în aula universitară.
- ✓ Presupune realizarea de sarcini diverse: observarea, proiectarea, modelarea, simularea, analiza lecțiilor sau a secvențelor de lecții, a activităților extracurriculare; elaborarea și analiza materialelor didactice; lucrul cu piesele curriculare și cu auxiliare didactice etc.
- ✓ Necesită valorificarea judicioasă a formelor de organizare (frontală, în grup, în perechi, individuală) și a metodelor bazate pe acțiune practică: metode active (studiul de caz, asaltul de idei, proiectul etc.); metode simulative (modelarea, simularea, jocul de rol).
- ✓ Solicită, din partea studenților, activism maxim; activitatea studenților prevalează asupra activității cadrului didactic, care are rol de consultant și coordonator.

❖ ASPECTE PRACTICE

În sesiunea lecțiilor publice de laborator, la Catedra de pedagogie a învățământului primar au fost realizate cinci lecții de laborator la didactici particulare ale învățământului primar, două lecții practice la cursuri de praxiologie a disciplinelor din învățământul primar și patru lecții-seminar la discipline general-pedagogice (lecțiile practice și seminarele au conținut activități de laborator). În rezultatul clarificării aspectelor teoretice, s-a constatat că toate lecțiile de laborator susținute au fost de tip aplicativ și s-a recomandat varierea tipurilor acestora.

Prezentăm rezultatele generalizate pe trei direcții prestabilite.

1. Strategii didactice: forme de organizare, metode didactice, mijloace instrucționale.

Lecțiile eficiente s-au remarcat printr-o îmbinare armonioasă a tuturor formelor de organizare: frontală, individuală, în perechi, în grup și invers – lipsa alternării formelor de organizare, abordarea formală a activităților prin colaborare au știrbit din eficiența unor lecții.

Metodele didactice utilizate au cuprins întreaga gamă tipologică: metode de comunicare (povestirea, descrierea, explicația, demonstrația; conversația euristică, discuțiile în grup; lucrul cu manualul etc.), metode de explorare a realității (învățarea prin cercetare, prin descoperire, informarea, documentarea, modelarea/simularea, proiectul, studiul de caz etc.), metode de acțiune

(exercițiul, jocul didactic, învățarea dramatizată, Echipe-jocuri-turnire, RAI, 3-2-1, Cinquain, Clustering, diagrama Venn etc.). S-au constatat unele deficiențe legate de aplicarea corectă a unor metode. De exemplu, în simularea unui joc didactic nu s-a ținut cont de etapele acestuia; în cadrul unor conversații euristice s-au formulat preponderent întrebări de tip închis etc.

Mijloacele instrucționale, în cea mai mare parte, s-au caracterizat prin varietate, judiciozitate și eficiență. Toate lecțiile susținute au conținut prezentări PowerPoint, la o parte din lecții a fost utilizată tabla interactivă.

S-a constatat necesitatea utilizării pieselor curriculare la lecțiile de laborator. Or, acestea sunt indispensabile pregătirii profesionale a cadrelor didactice.

1. Demersul didactic al lecției, cu referire la etapele: Evocare, Realizarea sensului, Reflecție.

La etapa *Evocare* au fost exploatate diverse situații de efect, cum ar fi: puzzleul conținuturilor de învățare; evocarea prin imagini sugestive, prin „ghicitori” pedagogice; analiza lucrului independent: proiect de grup etc.

S-a recomandat: reperarea pe curriculumul disciplinei în anunțarea cadrului normativ al lecției; formularea perfectă a obiectivelor lecției, astfel încât acestea să constituie un model de acțiune pentru studenți.

La etapa *Realizare a sensului* au predominat activitățile de simulare a secvențelor de lecție și analiza acestora. În rezultatul schimbului de experiență, au fost formulate următoarele recomandări pentru lecțiile aplicative de laborator, realizate în aulele universitare:

- anticiparea simulărilor didactice prin prezentarea criteriilor pentru analiza/evaluarea ulterioară; formularea concisă și logică a criteriilor, într-un număr adecvat; includerea unui criteriu referitor la calitatea comunicării orale și scrise, în vederea sinergiei tuturor disciplinelor universitare în educația pentru o comunicare didactică corectă și eficientă;
- prezentarea completă și clară a cadrului normativ al secvenței simulate: clasa, subcompetențele și conținuturile curriculare vizate, tipul lecției; obiectivele lecției; strategiile didactice;
- realizarea iminentă a analizei activității de simulare didactică, în baza criteriilor prestabilite; s-a constatat că realizarea unei analize comune pentru câteva simulări îi diminuează vădit efectul;
- activizarea tuturor studenților în analiza simulărilor didactice prezentate, folosind metode adecvate de interacțiune în grup și mijloace instrucționale eficiente; asigurarea unor condiții didactice, care să nu permită pronunțarea opiniilor fără argumentări științifico-metodologice;

▪ prezentarea de către profesori a unor modele de simulare a activității didactice în clasele primare. Or, cel mai eficient mod de a educa este exemplul propriu.

La etapa *Reflecție* s-au realizat reflecții personale, de grup, metarefecții, cu focalizare pe sine, pe sarcină sau pe perspectivă. Modalitățile de realizare au fost diverse și originale: structuri ierarhice de reflecție-metarefecție; fișe de interevaluare; situații-problemă; imagini sugestive; propoziții nefinalizate.

În rezultatul schimbului de experiență, s-a recomandat să fie create situații didactice care să nu permită aprecieri superficiale de tipul: „am lucrat bine/nu prea bine”, „am realizat corect/incorect...”, „n-am comis/am comis greșeli” etc. Reflecțiile realizate trebuie să formeze la studenți competențe de identificare a greșelilor proprii și a celor comise de colegi, a naturii și cauzelor comiterii acestor greșeli și, desigur, competențe de identificare a soluțiilor pentru depășirea și prevenirea acestora.

2. Comunicarea didactică: limbajul pedagogic general, limbajul metodologic particular, limbajul științific specific disciplinei, limbajul verbal și cel nonverbal.

S-a subliniat necesitatea grijii permanente pentru calitatea comunicării didactice, pentru actualizarea limbajului pedagogic.

În continuare, propunem descrierea unor situații originale de efect, realizate de cadrele didactice la diferite etape ale lecțiilor de laborator și menționate de colegii de catedră.

➤ METODA PROIECTULUI DE GRUP

Disciplina: Didactica matematicii (I) (dr. conf. univ. Ludmila Ursu)

Etapa lecției: Evocare

Scopul: Coordonarea studiului individual al studenților; formarea capacităților de evaluare reciprocă și autoevaluare, a capacităților de reflecție și metarefecție

Descriere: Proiectul a vizat realizarea reflecțiilor postevaluative, dezvoltarea capacităților studenților de a evalua produsele activității, de a identifica punctele forte și deficiențele în realizarea sarcinilor, de a formula concluzii, soluții și recomandări.

În cadrul studiului independent, studenții au realizat proiectarea didactică a unei secvențe de lecție la matematică, clasa a II-a. Lucrările studenților au fost verificate de titularul disciplinei, acesta marcând momentele care necesită corectare, perfectare, redactare, fără a oferi soluții. Grupul de studenți-proiectanți a avut următoarele sarcini: să studieze lucrările verificate; să interpreteze și să generalizeze rezultatele, ținând cont de două criterii prestabilite: *deficiențele de proiectare*,

frecvențele deficiențelor; să propună soluții de corectare, perfectare, redactare; să elaboreze recomandări pentru colegi. Grupul de proiectanți a lucrat sub coordonarea profesorului timp de o săptămână și a propus colegilor rezultatele activității în formă de prezentare PowerPoint.

Primul produs evaluat a fost *subcompetențele curriculare, proiectate*. Acestea au fost evaluate sub aspectul corectitudinii identificării lor în Curriculumul școlar și al corectitudinii ordonării lor.

Al doilea produs evaluat a fost *obiectivele lecției, formulate*. În evaluarea acestui produs s-a ținut cont de: corelarea cu subcompetențele proiectate și conținutul de învățare, corectitudinea formulării, corectitudinea ordonării, coerența formulării.

Al treilea produs – *strategiile didactice, proiectate* – a fost evaluat sub aspectul adecvantei în raport cu obiectivele lecției și vârsta elevilor.

Al patrulea produs – *demersul didactic al secvenței de lecție, proiectat* – a fost evaluat sub aspectele: corectitudinii științifice, eficienței metodologice, originalității, coerenței exprimării scrise.

Pentru fiecare produs evaluat s-au identificat deficiențele, erorile comise, s-a argumentat natura lor și s-au propus soluții de prevenire și combatere a acestor greșeli. De asemenea, s-au menționat ideile originale din secvențele proiectate, care pot fi preluate de către colegi.

Aplicarea sistematică a acestei metode are impact formativ pronunțat asupra studenților prin faptul că li se oferă un mediu integrator care facilitează sinergia cunoștințelor dobândite prin studiul diverselor discipline universitare. Studenții sunt puși în situații autentice de exersare a abilităților necesare activității profesionale, postându-se în toate rolurile aferente: de elevi, învățători, evaluatori etc.

➤ **PUZZLE/HARTA UNITĂȚILOR DE CONȚINUT**

Disciplina: Modele pedagogice de instruire (dr. conf. univ. Angela Curaciți)chi)

Etapa lecției: Evocare

Scopul: Relevarea continuității conținuturilor de învățare; structurarea și restructurarea achizițiilor cognitive dobândite în cadrul disciplinei

Descriere: La prima lecție a cursului se prezintă harta conținuturilor disciplinei, în formă de puzzle. La fiecare dintre lecțiile următoare se evocă conținuturile anterioare, se prezintă conținuturile care urmează să fie abordate la lecție, apoi cele care vor fi abordate la lecțiile ulterioare. Aceste grupuri de conținuturi sunt marcate pe hartă cu diferite culori.

| Карта современных моделей обучения | | |
|--|------------------------------------|---|
| Здоровьесберегающая модель обучения | Модель интегрированного обучения | Модель проектного обучения |
| Модель развивающего обучения | Модель коллективного взаимобучения | Личностно-ориентированная модель обучения |
| Модель обучения школы «Вальдорф» | Компетентностная модель обучения | Модель уровневой дифференциации |
| Модель рефлексивного обучения | Модель витагенного обучения | Модель обучения школы «Ховард» (Детская Академия) |
| Модель дистанционного обучения | Модель обучения «Pas cu pas» | Модель кейс-обучения |

➤ **TEHNICA ECHIPE-JOCURI-TURNIRE** [2, pp. 43-47]

Disciplina: Praxiologia matematicii (lector sup. Lilia Cârlan)

Etapele lecției: Evocare-Realizarea sensului-Reflecție

Scopul: Sinteza integratoare a achizițiilor cognitive dobândite pe parcursul unei unități de conținut

Descriere: Activitatea realizată în cheia tehnicii Echipe-Jocuri-Turnire este una complexă, cu o structură prestabilită, ce îmbină învățarea individuală, prin colaborare, și competiția.

Materiale didactice necesare:

- *demonstrative:* postere pentru fiecare turnir, poster de cumulare a punctajelor totale ale echipelor, ceas;
- *distributive:* fișe de punctaj individual; ecusoane pentru fiecare echipă; fișe evaluative pentru analiza activității de grup;
- *individuale:* suport pentru recapitularea conținutului (manual, suport de curs etc.).

La etapa Evocare se formează echipe a câte șase colegi, se distribuie și se prezintă materialele (fișele de punctaj individual, posterele demonstrative), se explică regulile activității.

La etapa Realizare a sensului se realizează cinci turnire, cu următoarea structură:

- activitate individuală: recapitularea unor conținuturi în bază de suport oferit;
- activitate de cooperare în echipe eterogene: asigurarea comprehensiunii conținutului recapitulativ de către toți membrii echipei;
- activitate competitivă: aplicarea individuală a conținutului vizat prin rezolvare de sarcini didactice oferite, cumularea punctajului individual; sumarea punctajelor individuale în cadrul echipelor și stabilirea echipei câștigătoare.

Pentru exemplificare, prezentăm conținutul unui turnir.

- Actualizați independent matricea problemelor simple de adunare și scădere (suport de curs).
- Discutați cu colegii de echipă și convingeți-vă că ați înțeles corect informația și că au înțeles-o corect colegii voștri de echipă. (Puneți câteva întrebări colegilor.)
- Realizați independent schemele problemelor date pe posterul demonstrativ și determinați tipurile acestor probleme.

După realizarea fiecărui turnir, posterul demonstrativ se întoarce pe verso, unde sunt scrise răspunsurile corecte. Fiecare student numără câte răspunsuri corecte a obținut și scrie punctajul acumulat în fișa individuală.

Studentii din fiecare echipă însumează punctajele individuale și calculează punctajul echipei. Un reprezentant din fiecare echipă completează caseta corespunzătoare a posterului cumulativ, afișat pe tablă. Se stabilește echipa cu cel mai mare punctaj – câștigătoarea turnirului.

După realizarea tuturor turnirelor, se stabilește echipa cu cel mai mare punctaj total.

La etapa Reflecție se atenționează asupra modalităților de obținere a reușitei individuale și se axează pe următoarele activități:

- activitate interactivă: acordarea de roluri (prezentator, iscoadă, rezumatori) membrilor echipei câștigătoare, în vederea realizării reflecției asupra performanțelor individuale. De exemplu, *prezentatorul* le explică colegilor modul de rezolvare a problemelor; *iscoada* le solicită colegilor să relateze despre greșelile comise, acordând întrebări, pentru a evidenția motivele comiterii greșelilor (Cum crezi, de ce ai comis această greșală?); *rezumatorii* trag concluzii referitoare la modalitățile de evitare a greșelilor în sarcini de tipul respectiv;

- activitate integrativă individuală și cooperativă: reflecția asupra performanțelor echipelor. Se reflectează asupra modalităților de obținere a reușitei echipei. În acest scop, se propune completarea în echipă a unor fișe evaluative. Câștigătorii trebuie să evidențieze acțiunile care au condus la reușita echipei, iar membrii celorlalte echipe – să propună cel puțin o acțiune care ar putea spori performanțele echipei la o altă lecție.

➤ **FIȘĂ DE INTEREVALUARE**

Disciplina: Praxiologia limbii române (dr. conf. univ. Valentina Ciobanu)

Etapa lecției: Reflecție

Scopul: Formarea capacităților de autoevaluare și evaluare reciprocă

Descriere: Fișa include cinci indicatori și cinci trepte de apreciere, cărora le corespunde un anumit punctaj. În funcție de punctajul acumulat, se stabilește gradul personal de contribuție și de antrenare a fiecărui membru în activitatea grupului.

Fișă de interevaluare în grup

| Numele, prenumele studentului | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. Contribuția personală în însușirea materiei în grup | | | | | |
| 2. Gradul de antrenare în activitatea de cooperare în perechi și în grup | | | | | |
| 3. Contribuția personală în realizarea sarcinilor în perechi și în grup | | | | | |
| 4. Sporirea efortului comun pentru realizarea sarcinilor | | | | | |
| 5. Sugestiile și ajutorul acordat grupului și în realizarea sarcinilor de grup | | | | | |
| Total | | | | | |

Aplicarea cu regularitate a fișelor de interevaluare contribuie la formarea capacităților de autoevaluare, a capacităților metacognitive de învățare și de planificare intenționată a propriilor acțiuni în cadrul grupului, stimulează motivarea intrinsecă și responsabilitatea pentru propria activitate, îi ajută pe studenți să aprecieze rezultatele obținute și să înțeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite. Fișele de interevaluare constituie instrumente eficiente de prevenire și depășire a erorilor de evaluare (efectul de anticipație, Halo, Pygmalion etc.).

➤ REFLECȚIE PE TREI CULORI

Disciplina: Teoria și metodologia matematicii (II) (dr. conf. univ. Tatiana Rusuleac)

Etapa lecției: Reflecție

Scopul: Formarea capacităților de autoevaluare, de reflecție și metareflecție

Descriere: La finalul lecției, studenții primesc fișe de culori diferite, de exemplu: albastră, galbenă, oranj. Fiecare fișă este însoțită de imagini sugestive: un coș de gunoi, o mașină de tocat, o valiză. Se acordă trei minute, timp în care studenții scriu pe fișa de culoare galbenă erorile comise și conștientizate, adică ceea ce ar arunca la coș; pe fișa de culoare albastră notează cunoștințele, capacitățile care nu sunt suficient însușite, adică ceea ce mai trebuie „prelucrat/tocat”; pe fișa de culoare oranj sunt scrise achizițiile trainice, adică ceea ce se va păstra în „valiza” profesională. La final, se prezintă reflecțiile personale și se apreciază în mod frontal.

Fiecare cadru didactic al Catedrei de pedagogia învățământului primar a apreciat experiența pozitivă trăită în cadrul sesiunii de asistență, menționând impactul pozitiv al acesteia asupra perfecționării profesionale. De comun acord, s-a decis să fie continuată organizarea sesiunilor similare atât pentru lecțiile de laborator, cât și pentru alte tipuri de lecții universitare.

În concluzie, ținem să menționăm că în pregătirea profesională a studenților trebuie să se facă o distincție clară între lecțiile-seminar (sau alte tipuri de lecții) și cele de laborator. Respectiv, acestea trebuie planificate și realizate astfel încât să comporte caracter praxiologic pronunțat, să atingă scopul de formare a componentei efectorii a competențelor profesionale ale studenților – cadre didactice în devenire.

Bibliografie

1. *Plan-cadru provizoriu pentru ciclul I (studii superioare de licență).*
<http://dmc.utm.md/utillsIRDownloads/acteNL/externe/planCadruCiclulI.pdf>
2. Ursu, L., „Tehnica *Echipe-Jocuri-Turnire* (variantă adaptată pentru învățământul matematic primar”, în *Didactica Pro...*, nr. 3 (49), 2008, pp. 43-47.
3. Смолина, Л.Н., *Дидактические материалы к лабораторным работам по методике обучения математике: в помощь студентам дневного и заочного отделений факультета начальных классов*, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2011.
4. Гаврилин, М.В., *Система менеджмента качества. Лабораторные (практические) занятия. Критерии оценок при проведении внутреннего аудита.*
<http://www.pgfa.ru/arhiv/SMK/SMK-16.pdf>

5. *Лабораторные и практические занятия.* <http://gim1.ru/laboratornye-i-prakticheskie-zanyatiya.html>
6. *Рабочая программа: „Технологии обучения математике”.* <https://www.google.md/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fumk.unialtai.ru%2Ffile.php%3Fid%3D1061&ei=DJ2tUrHcJMGdtAbOy4HYCg&usg=AFQjCNFQS1nD1KxZ13g4G6InMKcGyVGTnA&bvm=bv.57967247,d.Yms>
7. Реутова, Л.П., *Технология формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения в процессе подготовки учителя.* http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=3140
8. Садыхова, Е.В., *Программа по методике преподавания русского языка в общеобразовательных школах с русским языком обучения, Баку, 2009.* <http://bsu-edu.org/Fenn%20proqramlari/15.pdf>
9. *Семинарские и практические занятия высшей школе.* <http://allrefs.net/c13/1lt52/p2/>
10. *Требования к разработке и оформлению методических рекомендаций к лекционным, практическим, лабораторным и семинарским занятиям по дисциплине.* https://www.google.md/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.samsmu.ru%2Ffiles%2Fsmu%2Fumo%2Ftrebovaniya_lz_pz.doc&ei=Z5mtUtTLF4jOswbNz4BY&usg=AFQjCNESb7jB3HH7oG67ZqNctzpzWv39ww&bvm=bv.57967247,d.Yms
11. Шатилова, А.В, Фурлетова, О.А., *Теория и методика обучения математике: лабораторный практикум: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению, Балашов, Николаев, 2010.* <http://www.pandia.ru/text/78/143/17796.php>

Interferențe stilistice în pictura națională

Rodica Ursachi, *dr. în studiul artelor,*
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

A fine art in Moldova has evolved according to certain stylistic influences of modern artistic trends (Impressionism, Fauvism, Expressionism, abstraction etc.). Local artists have synthesized knowledge gained during their studies and travels abroad, making the original artistic works. This trend toward new artistic language of artists enriched and diversified national painting appearance.

Key-words: *painting, artist, means of expression, stylistic trends, current art, modern art.*

Panorama eterogenă a manifestărilor artistice din perioada contemporană prezintă un amalgam de tendințe și modalități de expresie, generate de un nou nivel de gândire artistică și estetică a plasticienilor. Întrucât ființa umană este o fire curioasă, atrasă mereu de nou, deducem că artiștii plastici sunt permanent deschiși spre descoperirea noului, spre găsirea soluțiilor în rezolvarea

anumitor probleme, spre schimbarea viziunii despre lume, unicul impediment al acestei tendințe intrinseci fiind condițiile social-politice și istorice în care ei activează.

Încă de la începuturile sale, pictura profesionistă româno-basarabească relevă influențe ale mediilor culturale în care s-au format plasticienii. Acest lucru a fost posibil grație rectificărilor introduse după 1918 în domeniul studiului artelor plastice, ce permiteau viitorilor artiști să-și continue studiile în marele centre europene (Paris, Bruxelles, München, Dresda, București ș.a.). Pictorii din această perioadă tind să se încadreze în coordonatele artei europene, prin realizarea sintezei curentelor „avangardiste” în creația lor.

Înainte de a focaliza atenția asupra problematicii propriu-zise, credem că ar fi binevenite câteva repere istorice care ar facilita înțelegerea cauzelor utilizării anumitor tipologii stilistice în creația pictorilor din perioada de început al artelor plastice basarabene. De exemplu, creația lui A. Baillayre (care a fost la acea vreme mentorul mai multor plasticieni) include mai multe trăsături stilistice eterogene ce înclină spre constructivism, impresionism, postimpresionism, simbolism. În faza incipientă a creației sale, el a expus la Petersburg, alături de K. Malevici, V. Tatlin, N. Goncharova, M. Larionov, K. Petrov-Vodkin ș.a. [1]

Receptivi la sugestiile venite din Occident (uneori prin intermediul artei ruse) sunt și N. Gumalic, E. Maleșevski, L. Arionescu ș.a., care utilizează în creația lor procedee caracteristice orientărilor europene ce se referă atât la tematica abordată, cât și la mijloacele plastice folosite. Atmosfera psihologică a picturii acestei perioade relevă utilizarea frecventă a limbajului plastic cu nuanță simbolică. Interesul ascendent pentru imaginea simbolică, fabulos, mistic este exprimat, deseori, prin fine nuanțări coloristice (palide și mate), forme difuze ce plasează operele în sfera largă a stilului Modern (1900) [2]: „*Primăvara*” (1918), „*Tristețe*” (E. Maleșevski), „*Portretul soției*”, „*Natură statică cu vas de metal*” (A. Baillayre) ș.a. Ținând cont de structura cromatică a lucrărilor acestor artiști, s-ar putea crede că ei au fost orientați de ideea lui Matisse, potrivit căruia „culoarea trebuie să aibă efectul unui calmant cerebral, să aducă liniște și împăcare” [3]. A. Baillayre a putut prelua această idee de la marele artist în timpul călătoriei sale la Paris în 1908. Este dificil de apreciat motivul acestei preferințe cromatice, cu atât mai mult că el a cunoscut și creația lui K. Petrov-Vodkin (în 1910-1914 au activat împreună în asociația „Treugolnik” din Petersburg), pentru care culoarea purta o tensiune înaltă de conținut în construcția tabloului [4]. Am insistat asupra acestui moment, pentru a sublinia vectorii direcționali diverși ai surselor de influență în creația unui artist.

Referindu-ne la creația primei generații de plasticieni basarabeni, cu o viziune estetică corespunzătoare cerințelor noi ale timpului, putem menționa că ei au fost puternic influențați de stilul *Modern*, mai precis de creația pictorilor europeni ce făceau parte din grupările expresioniste („*Podul*”, „*Călărețul albastru*” (Ș. Kogan, M. Kogan ș.a.), „*Lumea artei*” (viziune simbolistă – P. Șilingovski), „*Valetul de caro*” (tratare postimpresionistă) ș.a.) [5].

În paralel cu aceste curente artistice, unii plasticieni se alimentează și din alte surse de influență, din România (în urma studiilor efectuate în țară după 1918 sau a expozițiilor comune cu pictorii români în 1939) [6].

Privită prin prisma acestei duble înrâuriri, pictura basarabească din perioada interbelică denotă căutarea unor mijloace de expresie noi caracteristice stilisticii curentelor europene în vogă la acea vreme – fovismul, cubismul, expresionismul. Evident, artiștii plastici basarabeni din această perioadă au preluat din aceste curente doar selectiv unele elemente artistice, pe care le-au sintetizat într-o manieră proprie. Cu atât mai mult cu cât unii dintre ei s-au familiarizat cu tendințele noilor curente doar prin prisma creației pictorilor români (C. Ressu, I. Iser, A. Ciucurencu ș.a.). De exemplu, D. Sevastianov, în lucrarea „*Odaliscă*”, utilizează un motiv oriental văzut la A. Ciucurencu (maestrul lui M. Grecu), care, la rândul său, s-a inspirat din „odaliscele” lui Matisse, văzute la Paris [7]. Afinități picturale cu arta lui C. Ressu și I. Iser se observă în creația lui M. Gamburd, care este axată, îndeosebi, pe accentuarea expresivității dramatice a existenței țăranului („*Cosașii*” (1935), „*Țărani*” (1939) ș.a.). Creația sa din această perioadă scoate în relief coexistența diferitor tendințe artistice folosite la realizarea plastică a compoziției. El pledează pentru un schematism rigid, ce-și are originea în curentele nou apărute (expresionism), pentru generalizarea și stilizarea desenului, pentru fragmentarea și tratarea figurilor sub aspect monumental („*Blestemul*” (1945), „*Lichidarea analfabetismului*” (1949) ș.a.).

În perioada postbelică, odată cu schimbările de ordin social-politic ce au avut loc în Basarabia, întreaga cultură este influențată puternic de estetica „realismului socialist”. Pe acest fond, arta basarabească intră într-o nouă fază, ce ține de reglementarea normativă a creației artiștilor și care implică, totodată, modificări în tematică, stilistică, în tratarea coloristică etc.

Restricțiile impuse mențin arta basarabească în limitele tradițiilor academiste, în parte, ale picturii „peredvijniciste”. În perioada respectivă, pentru „îndrumarea tinerei generații” formate în spiritul artei moderne prin intermediul școlii românești (M. Grecu, V. Rusu-Ciobanu, G. Sainciuc, A. Zevin, N. Bahcevan ș.a.), sunt trimiși în Moldova pictori cu „experiență” din Moscova, Leningrad și din alte orașe din fosta URSS [8].

Aceasta a dus la schimbarea conceptuală a tematicii, ce trebuia să reflecte, cu precădere, genul istoric sau compoziția de gen (din viața oamenilor de la țară), să fie echilibrată, centrată, bazată pe principiul clarobscurului conform perspectivei aeriene, pe un colorit cald, ușor întunecat și pe o tehnică picturală plein-air-istă. Viziunea realistă cu deschideri panoramice specifice picturii ruse de la sfârșitul secolului XIX se întâlnește în peisajele lirico-poetice ale lui M. Petric, I. Jumati, A. Vasilev ș.a. („*Dimineața pe Nistru*” (1957), „*Drum spre Codru*” (1959), „*Toamna în Moldova*” (1959), M. Petric; „*Dimineața pe Nistru*” (1957), I. Jumati ș.a.).

Chiar dacă respectă principiul narativului impus de organele de control, pictorii își modifică optica artistică, parțial din cauza schimbărilor politice și culturale intervenite ulterior după Congresul al XX-lea al PCUS (1956), ce a pus în discuție cultul personalității lui I. Stalin. Acest eveniment a permis deschiderea către arta occidentală; se organizează expoziții ale pictorilor europeni – Matisse, Van Gogh, Cezane ș. a. – la Moscova (1956) (vizitate de M. Grecu, A. Zevina ș.a.) și ale pictorilor români – N. Grigorescu, T. Pallady, I. Isser, N. Tonitza ș.a. – la Chișinău (1957). Plasticienii își realizează, deseori, lucrările prin prisma viziunii impresioniste, inspirată din creația lui N. Grigorescu sau, mai târziu, a celei postimpresioniste, foviste (de la Van Gogh și Matisse): „*Răscola de la Tatarbunar*” (1959), „*Fetele de la Ceadâr-Lunga*”(1960), „*Zi de toamnă*” (1964), M. Grecu ș.a.

Aceste expoziții, dar și alte schimbări social-culturale din fosta URSS, și prin extensie și din Republica Moldova, au contribuit la un salt brusc în mentalitatea oamenilor de cultură ce puneau accentul pe exprimarea eului propriu al artistului. În perioada respectivă, se acordă prioritate mijloacelor de exprimare (colorit, forma liniilor, factura tușelor, structura compozițională), ce au rolul de a transmite gândul artistului, axat, de cele mai multe ori, pe idei inspirate din arta populară. Această transfigurare bruscă a artelor plastice se datorează, în parte, artei unionale, care la acel moment se racordează la valori estetice cu puncte de tangențe în fondul etnofolcloric (al fiecărei republici unionale).

Arta plastică din Republica Moldova nu rămâne insensibilă la unele caracteristici ale culturii artistice europene, cu care unii pictori s-au familiarizat direct sau indirect. Grație acestor confluente, ea cunoaște noi soluționări ale problemelor ce țin de limbajul plastic, concepându-l conform tendințelor stilistice contemporane, în variate interpretări individuale. Noua viziune își manifestă caracterul „inovator” prin adresarea la unele mijloace plastice specifice artei populare (decorativism, monumentalism, rigiditate și simplitate a formelor, desen naiv, expresiv ș.a.); recurgerea la stilizarea sau aplatizarea formelor a fost o reacție împotriva tratării „realismului socialist”. Decorativismul și

caracterul picturii naive se întâlnesc aproape în toate lucrările picturale din anii '60 ai sec. XX, unele având detalii sugestive specifice țesăturilor populare, altele fiind împrumutate din arta egipteană sau a unor pictori europeni (G. Klimt: „*Ospitalitate*” (1967), M. Grecu; „*În parc*” (1966), „*Tinerețe*” (1967), „*Foc de artificii*” (1966), „*Setea*” (1967), V. Rusu-Ciobanu; „*Mărgăritare*” (1967), A. Zevina ș.a.

Impactul cu tradițiile artei populare a determinat transformări importante în concepția estetică a artiștilor. Plasticienii pun accent pe expresia culorii, mizând pe spontaneitatea și dinamismul ei. Pictorii își modifică maniera de lucru, ce capătă caracter postimpresionist sau chiar fauvist, ce este în concordanță cu caracterul optimist, energetic al poporului nostru („*Natură statică pe covor vechi*” (1964), E. Bontea; „*Seara pe deal*” (1967), E. Romanescu; „*Portretul lui E. Loteanu*” (1966), V. Rusu-Ciobanu; „*Nucarii*” (1967), „*Moară la Cernoleuca*” (1974), I. Vieru ș.a.).

După perioada de „explozie cromatică” în pictură, se distinge o tendință de aplicare a elementelor experimentale ce promovează maniere stilistice proprii ale plasticienilor. Artiștii încearcă să pătrundă mai profund în esențele problematicii umane sub aspect filosofic, etic, moral, să întruchipeze idei de ordin spiritual („*Moartea salcânilor*” (1979), „*Pasărea în alertă*” (1972), „*Pace (Mai 1945)*”, „*Mona Lisa*” (1975), I. Vieru ș.a.).

Un salt surprinzător în evoluția picturii moldovenești l-a înfăptuit M. Grecu, care primul a experimentat cu forma, textura, culoarea, utilizând noi tehnici inspirate de posibilitățile coloranților moderni (bitumuri, praf de bronz auriu și argintiu, lacuri ș.a.), dar și principiile „picturii ca acțiune”, întâlnite în creația lui Jackson Pollok (preferatul său, dintre pictorii moderni) [11]. Prin aceste opere „gestuale”, M. Grecu realizează deviza sa de a atinge punctul suprem al artistului, adică libertatea [12].

Improvizatiile artistului generau efecte neobișnuite de culoare și factură, care stimulează gândirea asociativă a spectatorului („*Geneza*” (1977), „*Microcosmos*”, „*Adâncul fântânii*” ș.a.). Faptul că artistului i-a reușit combinarea mai multor tipuri de metode experimentale bazate pe tehnici de lucru „moderne” și obținerea unor soluții de exprimare artistică neîntâlnite în țara noastră l-a făcut să afirme că: „În sfârșit, mă pot considera nu doar un pictor contemporan, dar și modern” [13].

În paralel cu tehnica „experimentală” a lui M. Grecu, A. Zevin ș.a., în pictura anilor '70 ai sec. XX se întâlnesc și viziuni artistice bazate pe optica renascentistă, cu precădere a Renașterii din Țările de Jos și a fotorealismului, în vogă la acea vreme în America și Europa. Aceste influențe

stilistice sunt specifice creației V. Rusu-Ciobanu din perioada dată, ea completându-le, uneori, și cu imagini suprarealiste. Operele plasticienei au un desen riguros, meticolos, detaliat, tușe dense și factură foarte fină, culorile sunt pure, compoziția este „renascentistă” (utilizează frecvent motivul ferestrei, întâlnit la pictorii Renașterii – „*Vizita medicului*” (1971), „*Oameni și glie*” (1972), „*Micul dejun*” (1979), „*Prietenie*” (1974), „*Autoportret cu ochelari*”(1974) ș.a. În unele lucrări sunt folosite și elemente din Pop-art, cu efecte de *trompe l’oeil*, și colaj din imagini („*Imponderabilitate*” (1974), „*Saltimbancul*” (1976), „*Amintiri*” (1979) ș.a.).

Arta plastică din anii '80 – începutul anilor '90 ai sec. XX se caracterizează prin apariția unor tendințe și orientări de factură postmodernistă, impuse de viziunile derivate ale noii generații de plasticieni, formate în diverse orașe ale fostei URSS (Tallinn, Riga, Moscova, Petersburg, Budapesta ș.a.). În această perioadă se remarcă un proces de liberalizare în artă, apar tot mai mulți plasticieni cu o gândire liberă, creativă, ce încearcă să-și manifeste individualitatea „originală”.

Considerând că arta este o neconținută ucenicie, plasticienii tind să fie „în pas cu vremea”, ei experimentează cu diverse mijloace de expresie, ajungând în pragul nonfigurativului. Artiștii plastici caută să pătrundă în esența lucrurilor și folosesc un limbaj expresiv-simbolic de manieră abstractă, crezând că mijloacele vechi nu pot exprima în mod adecvat ideea și nu satisfac cerințele estetice ale omului modern. Ei au putut să-și diversifice maniera de lucru și datorită contactelor culturale cu artiștii de peste hotare (România, Germania ș.a.), ce s-au intensificat la începutul anilor '90 ai sec. XX (colaborări, expoziții, tabere de creație etc.). În creația lor se resimte influența fotorealismului, pop-art-ului, artei conceptuale (A. Sârbu), postimpresionismului, expresionismului, abstracționismului (A. Mudrea, M. Țăruș, I. Morărescu, I. Platon, D. Bolboceanu, T. Zbârnea ș.a.), suprarealismului, simbolismului (V. Moșanu, I. Matei ș.a.). Ei îmbină metodele de tratare plastică tradiționale cu cele netradiționale, creând formule plastice noi, specifice limbajului picturii moderne („*Sonet*”, „*Mere*”, „*Proiecție*”, „*Floarea-soarelui*” (A. Sârbu); „*Motiv de iarnă*”, „*Turnul Eiffel*” (A. Mudrea); „*Concert în Alb-Negru*” (M. Țăruș); „*Iradiere simbolică*”, „*Către părinți*” (T. Zbârnea); „*Porțile Orheiului Vechi*” (I. Morărescu); „*Povara*” (V. Moșanu); „*Iarna copilăriei*” (I. Platon); „*Despărțirea de sine*” (I. Matei) ș.a.).

Interferențele stilistice ale picturii naționale cu arta mondială au stimulat gândirea artistică a pictorilor români-basarabeni, au diversificat aspectul picturii naționale și i-au deschis calea spre globalizare.

Note

1. Stăvilă, T., „Arta basarabească între medieval și modern sau între est și vest”, în *Arta, Artele vizuale*, AȘM, Chișinău, 2007, p. 33.
2. Florea, V., *O istorie a artei ruse*, Meridiane, București, 1979, p. 427.
3. Vallentini, A., *P. Picasso*, Meridiane, București, 1968, p. 126.
4. Stăvilă, T., *Arta plastică modernă din Basarabia*, Știința, Chișinău, 2000, p. 14.
5. Ibidem, p. 9.
6. Idem, p. 52.
7. Toma, L., „Etapa timpurie de creație a lui D. Sevastianov”, în *Arta, Artele vizuale*, AȘM, Chișinău, 2011, p. 79.
8. Ceza, L., *Pictura moldovenească*, Cartea Moldovenească, Chișinău, 1966, p. 132.
9. Toma, L., *M. Greco*, Cartea Moldovenească, Chișinău, 1971, p. 17.
10. Purice, L., Zbârțog, V., *A patra dimensiune*, Hiperion, Chișinău, 1991, p. 185.
11. Toma, L., *Maestri basarabeni din sec. XX – M. Greco*, ARC, Chișinău, 2004, p. 31.
12. Ibidem, p. 18.
13. Ibidem, p. 48.

Bibliografie

1. Ceza, L., *Pictura moldovenească*, Cartea Moldovenească, Chișinău, 1966.
2. Florea, V., *O istorie a artei ruse*, Meridiane, București, 1979.
3. Purice L., Zbârțog V., *A patra dimensiune*, Hiperion, Chișinău, 1991.
4. Stăvilă, T., *Arta plastică modernă din Basarabia*, Știința, Chișinău, 2000.
5. Stăvilă, T., „Arta basarabească între medieval și modern sau între est și vest”, în *Arta, Artele vizuale*, AȘM, Chișinău, 2007.
6. Toma, L., *M. Greco*, Cartea Moldovenească, Chișinău, 1971.
7. Toma, L., *Maestri basarabeni din sec. XX – M. Greco*, ARC, Chișinău, 2004.
8. Toma, L., „Etapa timpurie de creație a lui D. Sevastianov”, în *Arta, Artele vizuale*, AȘM, Chișinău, 2011.
9. Vallentini, A., *P. Picasso*, Meridiane, București, 1968.

Valori ale spațiului în creația artistică

Ludmila Mokań-Vozian, dr. în pedagogie,
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

This article presents the problem of treating artistic space as a factor of organizing the work of painting. The author refers to various solutions of spatial representation, the exchange which is connected correspondence language arts to the problems a certain epoch. The changes in the artistic language and the reformulating concept of the space are based on the available resources, knowledge and innovations occurring in time.

Key-words: *artistic space, artwork, painting, composition.*

Istoria și arta se dezvoltă nu doar în timp, ele se deplasează și în spațiu. O cultură devine purtătoare a progresului uman, focarul istoriei și al artei mondiale. Istoria artelor este un tablou complex, contradictoriu al dezvoltării diverselor școli, stiluri, curente, personalități artistice și fiecare dintre ele prezintă timpul și spațiul care se întemeiază pe impresiile și observațiile nemijlocite din viață, pe experiența acumulată în artă. Artiștii fie că se sprijină pe tradițiile existente, fie că le opun o concepție proprie. Ne vom referi însă la acele personalități și mișcări/curente artistico-plastice, care, pe parcursul epocilor, au marcat, în mod special, configurația spațiului plastic.

Noțiunea de „spațiu plastic plan” descinde din *arta primitivă*. În ea lipsește sinteza care să organizeze semnele grafice. Aici, spațiul este indefinit. Omul abordează doar câteva lucruri imediate, pe care le are în posesie și le poate supraveghea.

Conform gândirii sale magice, pentru primitiv, lucrul nu există decât dacă este *numit*. Corelativ, lucrul capătă certitudine când este fixat în pictograme. Cu ajutorul acestor simboluri ale certitudinii, supuse unor anumite ritmuri, omul primitiv încearcă ancorarea sa în univers, crearea unui spațiu care să-i aparțină. În aceasta constă marele destin al plasticii bidimensionale din paleolitic [Cf. G. Popa, 7, p. 14].

Spațiul bazat pe *sistemul de proiecții ortogonale* este reprezentat de *pictura murală egipteană*, semnele distinctive ale căreia se datorează modului de viață al societății egiptene antice, care se fundamenta pe reguli stricte și tradiții stabile, consfințite de religie. Tradiția devenea lege, iar individualul se dizolva în comun, fapt ce conducea la aprobarea valorilor atemporale, trecute prin experiența seculară a generațiilor și fixate în limbaj. Imaginile picturale erau de o stabilitate maximă, care nu era supusă întâmplărilor.

Pictura egipteană este bidimensională, aici fiind absente perspectiva lineară și aeriană, precum și modeleul. Lipsa celei de-a treia dimensiuni se evidențiază și prin reprezentarea figurii umane într-un singur plan, realizând o conjugare a părților corpului din câteva poziții: față, trei pătrimi, profil.

Sistemul de limbaj al picturii egiptene, neavând tendință spre dezvoltare, poate fi considerat deplin. Aici dezvoltarea ar fi însemnat distrugere. „Lipsa perspectivei este cerută aici de o anumită concepție religioasă”, susține G. Popa [7, p. 15].

Reprezentarea spațiului la egipteni nu există ca problemă. Obiectele alese și prelucrate de imaginație îi interesează doar ca unități ale anumitor sensuri, și nu ca relații percepute vizual. Aici nu există „conflict” între tridimensional și bidimensional, deoarece imaginea este redusă la două dimensiuni, devenind prin aceasta compatibilă cu suprafața.

Spațiul cu *perspectivă paralelă* este propriu pentru *pictura medievală a Chinei și Japoniei*. Această formă de perspectivă a apărut din tendința de a corela planul geometral cu observarea directă a realității. Încercări de asemenea gen au fost întreprinse și de antici, dar acestea nu au avut drept urmare o dezvoltare și realizare finită, ca în pictura Chinei medievale, unde alături de arta religioasă exista și cea laică. Aici, caracterul învățăturilor religioase se manifestă în modul de gândire, condiționând particularitățile relațiilor personalității cu societatea. Un rol deosebit de important îl avea, în pictură, peisajul, care prezintă într-un mod specific contradicția dintre om și ceea ce-l înconjoară. *Picturii chineze* îi este proprie o esență lăuntrică a spațiului pictural, în care apare sentimentul contemplării tabloului din interior. Într-un tablou se pot succeda câteva planuri, de la stânga la dreapta: în unul pot fi schițate personaje și elemente mai importante; în al doilea, mai la stânga, persistă un desen de elemente mai puțin semnificative; restul tabloului, mai mult de jumătate, poate fi un spațiu gol. Chiar și echilibrul este nu între părțile stângă și dreaptă ale tabloului, ci între îndepărtat și apropiat.

Adâncimea spațiului, în ruloul chinez, este exprimată nu atât prin construcția lineară, cât prin mijloace cum sunt acoperirea unui obiect de către altul, perspectiva aeriană, prin care se încearcă redarea unor straturi de spațiu.

O impresie de pictură în suprafață, ce se datorează stilului linear, creează și scenele rulourilor în *pictura japoneză*. Aici, la fel, lipsește cea de-a treia dimensiune, spațiul este plan, iar în imaginile care sunt privite oblic, de la dreapta la stânga, domină o perspectivă plonjantă.

Pentru *pictura bizantină* și *pictura veche rusă*, este caracteristic un spațiu reprezentat de *sistemul perspectivei inverse*. Artă creștină s-a construit pe reminiscentele artei greco-romane, iar substratul iconografiei este pictura elenistică, ce a cunoscut imagini în volum și racursiu. Perspectiva

inversă reprezintă un spațiu subiectiv, în care totul se află în prim-plan și are același grad de frontalitate.

În icoana bizantino-rusă obiectele sunt reprezentate, de regulă, de două aspecte – minimum necesar pentru recunoașterea lor: partea de jos este reprezentată ortogonal, cea de sus – desfășurat. Aici se manifestă „principiul informativității”, menționat de B. Raușenbah [10].

Perspectiva inversă, în sens larg, se formează nu ca sistem de explicare și reprezentare a realității vizual receptate, dar, mai întâi de toate, ca sistem de legătură a semnelor simbolice ce corespund anumitor imagini ale gândirii [Cf. L. Mocialov, 9, pp. 79-80]. Pictorul bizantin prezintă și păstrează forma devenită canon. Realitatea icoanei nu putea fi o continuare a realității din afară, deoarece anume prin perspectiva inversă se fuge de raportarea la lumea reală.

Asemenea spații sunt indefinite, iar crearea luminii, redarea infinitului și perceperea planurilor la diverse distanțe și grade de adâncime se datorează culorilor.

Din punctul de vedere al geometriei receptării, esența perspectivei inverse constă în distrugerea iluziei spațialității, care se obținea mai întâi de toate prin alogismul construcției perspectivele, în raport cu experiența vizuală [Ibidem, p. 89]. Acest tip de relații între adâncime și suprafață creează un tablou de adâncime mică.

Pentru *pictura Renașterii italiene*, precum și pentru *pictura sec. al XVII-lea* este specific *sistemul perspectivei drepte*, care, de asemenea, se regăsește în perioadele și curente ulterioare acestora.

Începând cu secolul al XIII-lea, pictura și limbajul său reflectă o transformare radicală, iar noua societate, cu numeroasele-i reforme, simte necesitatea în dezvoltarea științelor exacte. „Arta, după tematica sa, rămâne să fie, în esențial, religioasă, iar după caracterul său devine tot mai laică” [9, p. 97]. Simbolistica nu dispare din pictură imediat, acest proces are loc treptat. De exemplu, în opera lui Giotto di Bondone, imaginea plastică se mai înscrie într-un context simbolic. În construcția spațială se mai păstrează viziunea planimetrică și binocularul, însă, cu toate acestea, Giotto pune începutul dezvoltării concepției spațiale a „trecerii succesive din lumea spectatorului în lumea reprezentării” [Ibidem, p. 99]. Doar odată cu *Renașterea* (în Quattrocento și, în special, în Cinquecento) se schimbă sistemul de reprezentare picturală a spațiului: viziunea planimetrică este înlocuită de perspectiva lineară și tridimensionalul monocular, bazat pe legile opticii. Spațiul pictural capătă forma unui cub sau a unui paralelipiped, la care o latură apare deschisă. Astfel, totul devine inteligibil.

Mai târziu, perspectiva lineară va fi completată de cea aeriană, inițiată de Leonardo da Vinci (bazată pe degradeurile tonale ale planurilor în funcție de adâncime), iar unitatea geometrică a spațiului – cu unitatea de ecleraj (distribuirea de lumini și umbre de la o unică sursă de plecare).

Mai des sunt utilizate două procedee de dezintegrare a spațiului bidimensional: *la veduta*, care constă în introducerea în viziunea plană a unor ferestre care deschid infinitul spațial fizic, și *compartimentarea tabloului* în secvențe spațiale, asamblate fie pe orizontală, fie pe verticală, prin care se realizează un sinoptic de scene descriind un anumit eveniment, de obicei divin. Imaginației îi revine să integreze într-un tot secvențele aparent discontinue [Apud 7, pp. 32-33].

Spațiul renescentist este lipsit de necunoscut, aici totul fiind clar și accesibil asimilării.

Linia orizontului, punctul de fugă, componentele necesare ale compoziției au devenit resorturi ascunse ale compoziției, instrument de dirijare a atenției spectatorului. În tablourile renescentiste (și în fresce) orizontul jos, de exemplu, ajută la accentuarea semnificației figurilor, la evidențierea monumentalității lor. Punctul de fugă reprezintă, deseori, un indicator invizibil, care trebuie să evidențieze esența [9, p. 109].

Se desacralizează spațiul medieval. Totul este laicizat. Evenimentele sacre sunt reduse la dimensiunile cotidianului. Un astfel de spațiu creează Michelangelo, Giorgione, Tiziano, Veronese, Tintoretto etc., unii prezentând o vastă perspectivă aeriană prin intermediul mișcărilor violente, raccourciurilor sau contrastelor luminoase, iar la alții tridimensionalul se realizează în redarea personajelor tratate sculptural.

După cum afirmă Lionello Venturi, Leonardo ajunge la acel *sfumato*, atmosferă clarobscură care construiește și absoarbe în același timp lucrurile, fluid ezitant în care reliefurile și liniile se estompează, materia își pierde densitatea și ponderea, a treia dimensiune se destramă, unitatea aparentă a lumii se dizolvă [Apud 7, p. 50]. Da Vinci, prin *sfumato*, ajunge la concepția „nedeterminatului” în pictură, iar perspectiva matematică fixă este înlocuită cu o perspectivă mobilă.

Pentru pictura renescentistă este propriu un anumit tip de construcție spațială – cea frontal-centrică, în cazul căreia planurile de bază sunt paralele cu suprafața tabloului (la fel are loc și mișcarea în tablou), iar punctul de fugă coincide cu axa verticală a lui și, de regulă, cu centrul compozițional.

Pictorul care a creat un spațiu mistic a fost *Hieronymus Bosch*. El construiește compoziții cu zeci de personaje, savant compuse, precum și raccourciuri libere și sarcastice. El prezintă o lume nebună, în care zoomorful se inserează absurd într-un spectacol uman tragicomic. Viziunile de

coșmar apar în tonuri luminoase și transparente. Asemenea lucrări sunt *Grădina desfătărilor*, *Carul cu fân* etc. În aceste spații plastice coșmarul se îmbină cu fantezia de basm.

Mai târziu, *Pieter Bruegel* creează spații tridimensionale articulate după o riguroasă geometrie, în cadrul cărora îmbină diversele sale peisaje. Aceste spații, cu mișcare pe mai multe axe, sunt populate de numeroase personaje. Lucrări de acest gen sunt: *Țara abundenței*, *Cerșetorii*, *Parabola orbilor* etc. Personajele, cel mai des, sunt parte a unor spații închise, fără ieșire, în care domină neliniștea și sentimentul neantului.

Spațiul euclidian renescentist se regăsește și în manierism, cu caracteristicile lui specifice: vid spațial, exagerarea unui detaliu, hiperbolizarea unei laturi a lumii materiale sau a unui procedeu plastic.

În *pictura barocă* sunt formulate experiențe îndrăznețe în cadrul compoziției, spațiului plastic și eclerajului. *Tintoretto* creează compoziții deschise, cu desfășurare excentrică pe duble diagonale, cu multe personaje, imaginate în atitudini patetice. Sentimentul miracolului obține un loc special în operele sale. *Caravaggio* introduce *conceptul tenebrosismului*. Trecerile gradate de la umbră la lumină sunt înlocuite de contrastele puternice între ele, creând, în acest mod, conflictul dintre maximele a două forțe.

Prin picturi cu arhitecturi iluzorii, cu numeroase personaje, în planare sau în zbor în spațiu, precum și răsturnări perspectivice, barocul a creat un nou spațiu și o nouă viziune plastică.

El Greco tratează perspectiva în mod arbitrar, ajungând astfel la un spațiu deformat, în care fundalurile deseori apar indefinite, iar peisajul – abia vizibil. Formatul tablourilor se desfășoară, de regulă, pe verticală, de aici și deformarea figurii umane. Elementele plastice nu sunt ordonate după legile realității din jur, iar spațiile nu sunt prestabilite, ci sunt în continuă transformare interioară.

Pictura lui *Rembrandt* este un spațiu spiritual construit din lumină, în care perspectiva apare foarte vagă, iar ordonarea elementelor plastice în spațiul tabloului exclude construcția geometrică.

Tabloul este compus din două planuri: unul esențial, mai puțin întins – planul clarității – și unul secundar, mult mai vast – planul întunecat. În acesta din urmă, înecate în diverse densități de beznă, se găsesc personajele negative sau neparticipante la drama din planul luminos. De exemplu, în tabloul *Întoarcerea fiului risipitor*, în lumină se află doar tatăl care iartă, fiul care se căiește și încă un personaj, simbol al echilibrului moral. Restul personajelor, care sunt simpli spectatori, sunt aruncate în umbra adâncă din jur. În *Ridicarea crucii* sau în *Punerea în mormânt* numai trupul lui Isus poartă lumină. Ea îi iradiază pe cei din imediata apropiere, pentru ca personajele care nu pot

intra în comuniune cu lumina să se mistuie treptat în întuneric. Între cele două planuri nu există legătură perspectivală lineară [7, p. 67].

Rembrandt creează un spațiu spiritual în care, prin intermediul luminii și umbrei, ordonează valori morale, iar „vidul” constituie un factor important al compoziției, care poartă o mare încărcătură de sens.

Jan Vermeer creează un spațiu geometric perfect. Aici totul este extrem de clar și imobil. Și, indiferent de faptul că suprafața tabloului este construită din dreptunghiuri și pătrate perfect regulate, acest spațiu închis are neapărat o ieșire.

Spațiul lui Vermeer este unul neconturabil, ce sugerează o absență, datorată solitudinii personajelor. Acest spațiu pictural nu are stabilitate de ordin fizic, iar motivul oglinzii transferă frecvent acest spațiu în unul presupus, în care, alături de real, există neverosimilul.

Clasicismul ne propune spații fixe determinate. *Claude Lorrain* și, în special, *Nicolas Poussin* creează spații perfect echilibrate, în care domină armonia și moralitatea. Aici peisajul și figura umană se încadrează într-un spațiu construit, fundamentat pe forme și culori perfect combinate și controlate.

Și *academismul* s-a manifestat prin spații plastice codificate în reguli. Peisajele lui *Joshua Reynolds* și *Thomas Gainsborough*, deși sunt imaginare, lirice, poetice, rămân să fie fundamentate pe desen, rațiune și standarde.

Romantismul aduce un spațiu plastic irațional. Acțiunea, culoarea și drama creează un „spațiu-dispoziție” în operele lui *Eugene Delacroix*, *Theodore Gericault*, *Caspar David Friedrich* și *J. M.W. Turner*. Subiectele medievale, fantastice sau istoria contemporană sunt dizolvate prin emoții, instincte și intuiție.

O înregistrare obiectivă a realității regăsim la *Gustave Courbet*, *Jean-Francois Millet* etc.

Realismul vine cu spații neatinsse de idealuri și estetici, dar, deseori, este răscolit de întrebări. Existența are o notă tragică. Spațiul devine metafora unor tulburătoare înțeleșuri și neînțeleșuri. Un amplu suflu liric unifică spațiul tensiunilor cromatice și sufletești.

Astfel, se pot distinge spații fixe, definite și spații mobile, la crearea cărora, în mod special, cooperează și spectatorul.

Mijloacele formale cu care operează artistul pot spațializa sau obiectualiza la extrem conținutul (figurația) tabloului, susține C. Ailincăi [1, p. 80]. În acest sens, ne putem referi la divizarea în două versiuni distincte a mișcărilor plastice moderne: una care va duce la dizolvarea obiectului în favoarea spațiului (impresionism, cubism, futurism) și alta care va urmări recuperarea obiectului și

negarea spațiului până la desființarea spațiului proiectiv (expresionism, suprarealism, pictura metafizică) [Cf. 1, pp. 80-81].

Impresionismul renunță la construcții spațiale raționale, urmând să construiască spații psihice, coborâte în realul cotidian. În impresionism, spațiul plastic este creat pe datele percepției senzoriale, este un spațiu mobil, neprelucrat de intelect.

Impresioniștii reduc și câmpul vizual. Desfășurările spațiale tridimensionale sunt înlocuite de forța interioară. Obiectele dispar, rămânând nuanțele emoționale. Organizarea spațiului se datorează nu geometriei, ci calităților spațializante ale culorilor, iar vibrația luminii transformă spațiul plastic în unul tensional.

„Aerul încărcat de lumină era pentru impresioniști substanța din care nasc toate lucrurile, prin reflexe infinit înmulțite. Nuanța devenise valoarea în sine”, scrie L. Blaga [3, p. 22], iar M. Brion menționează: „Vibrarea aerului în spațiu, freamățul frunzelor, ondulațiile apei tulburate de alunecarea reflectărilor, așa cum încerca Monet să le prezinte în tablourile sale, nu înseamnă nimic altceva decât puternica dorință de a asocia mișcarea cu forma, de a înlătura stabilitatea, care nu este, de altfel, decât o iluzie, întrucât nu există în natură nicio formă total imobilă, jocul luminii imprimând, de fapt, mobilitatea unor volume considerate teoretic ca fiind statice” [4, p. 219].

Prin vibrația tușelor divizate, intensitatea cromatică, efectele spațializante ale culorilor și metacromazie, spațiul cu perspectivă lineară este înlocuit cu unul dinamic, în care lipsesc distanțele și domină o atmosferă de irealitate și indeterminare.

Alte transformări țin de crearea mai multor centre de interes, care fragmentează spațiul tabloului, precum și de introducerea unor planuri care exclud punctul de fugă.

Postimpresionismul creează un spațiu cromatic. Adâncimea se datorează potențialului spațializator al culorilor, care în urma asocierilor transformă spațiul în unul încordat.

De exemplu, la *Van Gogh* (perioada arleziană) spațiul tabloului gravitează în jurul acordului dintre tonurile împinse la intensitate maximă. Spațiul va rămâne bidimensional și mai târziu, când pictorul va lucra în tușe frânte și linii încordate. El creează spații de încordări lăuntrice, în care culoarea și lumina devin măsură a absolutului.

Paul Gauguin reacționează la impresionism cu noi concepții, ce se referă la spațiul tabloului. Spațiul lui este, în special, o construcție intelectuală, dar nu un produs senzorial. El renunță la tușa divizată și la reflexele luminoase, pentru a anula incertitudinea formelor, a exclude modeleul și valoarea, pentru a înlătura volumul. Meditează asupra existenței prin intermediul culorii, liniei, arhitecturii tabloului și al perspectivalului. Prin culoare, el conferă lucrurilor o determinare

spirituală. Gauguin creează un spațiu planimetric, cu forme precise, monumentale, pe care le aduce la decorativism.

Cel care vine cu noi soluții în construcția spațiului este *Paul Cezanne*. Cezanne înlocuiește tridimensionalul clasic cu un câmp vizual sferoidal, dar schema compozițională este mereu schimbată, mereu sunt aduse noi formule.

Liliane Brion-Guerry relevă că, dacă în prima perioadă a creației lui Cezanne, obiectul suferea modificări psihologice care-i dădeau un aspect tensional, incert, atunci, în cea de-a doua perioadă, spațiul este acela care va reprezenta o plăsmuire a spiritului, în sensul unei construcții abstracte lipsită de mobilitate. În schimb, obiectul își păstrează aparența reală, inclusiv jocul fugitiv, instabil, al reflexelor sale luminoase. Astfel, cele două elemente – spațiul și obiectul – rămân în continuare eterogene [Apud 7].

Lumina impresionistă dizolvă lucrurile, iar Cezanne restabilește stabilitatea, structuralitatea prin implicarea intelectului. Soluția găsită va consta în geometrizare. Aici spațiul va rămâne plan, iar perspectivalul va exista în tablou ca relief al lucrurilor.

Obiectul suferă deformări, obține adaosuri sau sustrageri de volum, abateri de la imaginea reală, dar spațiul creat se îndepărtează de la concret și pare că se ajunge iarăși la ruptură. Structurile spațiale devin variate, deoarece geometria propusă cere spații diferite, pentru a ajunge la echilibru.

„Îngrămădirea formelor, interferența planurilor, jocul suprapunerilor ajung la respingerea concepțiilor scenografice clasice. Principiul unității este cerut de la viziune, și nu de la actul de înțelegere intelectuală. Valorile optice biruie imaginația”, afirmă Pierre Francastel [Apud 2, p. 252].

În statica tabloului apar inadvertențe, precum: căderea laterală a obiectelor reprezentate, apariția unor planuri spațiale incredibile, dispariția continuității unui plan etc.

La etapa constructivă a creației lui Cezanne este exclusă posibilitatea integrării depline a obiectelor în spațiu. Dublura obiectelor apare forțată, iar la momentul contemplării mai persistă o anumită instabilitate arhitecturală a tabloului.

La etapa „sintetică”, Cezanne va acorda obiectele cu spațiul și va realiza un continuum spațiu-timp, încercând îmbinarea geometricului cu oscilația luminii. Geometricul organizează spațiul prin mijlociri de tonuri, rezultate din tonuri particulare și reflexe ale atmosferei. Aici este un spațiu cromatic, unde domină forme și culori, volume și valori raportate între ele, și nu un spațiu creat prin intermediul liniei și perspectivei.

Spațiile și formele în arta lui Cezanne apar deschise, oferind posibilitatea participării receptorului la actul de *co-creație*.

Spațiile moderne sunt reprezentate, în primul rând, de creația lui *Henri Matisse*, care creează spații exclusiv prin mase de tonuri și culori pure. De asemenea, „se observă locul acordat de Matisse arabescului, care permite o legătură liniară a lucrurilor obiectiv străine”, remarcă P. Francastel [6, p. 239].

Însuși Matisse afirmă că ceea ce urmărește, în primul rând, este expresia [Apud 5, p. 138].

Foviștii exclud cea de-a treia dimensiune, iar lucrurile pictate le orientează spre spectator. Chiar dacă se încearcă o construcție tridimensională, liniile de fugă sunt excluse prin culorile de aceeași intensitate în toate planurile. Rămâne să fie un spațiu plan, construit din culori pure, în care lipsește modeleul și clarobscurul.

Spații senzoriale, nemodificate de viziuni ale intelectului, sunt create și de *Raoul Dufy*. Spațiile lui Dufy se află în permanentă mișcare și prefacere, datorită pătrunderii de pretutindeni a nemărginirii. Nicio linie nu este fixă, totul este provizoriu. Aceasta se datorează nu numai perspectivelor celor mai neverosimile și mai instabile, spațiilor celor mai neomogene, dar, mai cu seamă, calităților eterate ale culorilor, care introduc potențialul expansiunii infinite, în stare să absoarbă orice contur, să anime orice imobilitate. Dufy dizolvă universul într-o substanță fluidă, saturată de o lumină spiritualizată, dar care rămâne în același timp de natură pur senzorială [Cf. 7]. El realizează unul dintre cele mai deschise spații din pictura contemporană.

În tabloul cubist, pot fi percepute concomitent câteva planuri suprapuse. Aici dispare concordanța dintre formă și culoare, deoarece odată cu densitatea se pierde culoarea și tonul.

„Tablourile sunt făcute din planuri simple, muchii late ca la cristale, însă vârfurile și baza acestor muchii se șterg brusc. Aceste refracții superfine ale formelor geometrice, „pasaje”, constituie prima și cea mai importantă descoperire a cubismului”, remarcă A. Lhote, descriind punctul inițial în evoluția cubismului [8, p. 102].

Pablo Picasso încearcă să rezolve problema redării volumului fără a recurge la tridimensional, evitând astfel perspectiva. El concepe spațiul ca pe o suprafață plană. El prezintă obiectul în totalitatea fațetelor sale, evidențiind chiar și părțile lui invizibile, îmbină în aceeași imagine plastică ceea ce vedem cu ceea ce știm despre obiect. Spațiul se reduce la desfășurarea bidimensională a planurilor componente și la reintegrarea lor mentală de către receptor.

O particularitate a artei lui Picasso este lipsa de atmosferă în spațiul tabloului. El a consumat libertatea deplină în tratarea figurativului, a desfigurat lucrurile, pentru a le reasambla în imagini modificate, și a creat un spațiu destul de conflictual, deoarece apare deformat și deplasat de la obișnuit.

În *Guernica*, de exemplu, tridimensionalul este eliminat, iar figurile sunt lipsite de volum, astfel încât par simple imagini, decupate pe fondal întunecat. Acest spațiu plat reprezintă un profund *spațiu psihologic*, ce pare a fi scena unui spectacol tragic.

P. Francastel relevă: „Una din primele preocupări ale cubismului a fost aceea a dimensiunilor spațiului. El a pretins uneori să introducă acea faimoasă a patra dimensiune prin mișcare – deplasând anumite părți ale obiectului, unele în raport cu altele –, iar în alte momente a vrut să aducă spațiul la forme curbe, care să excludă dimensiunile tradiționale” [6, p. 205].

În multe cazuri, *Georges Braque* temporalizează conștient spațiul tabloului, obiectele obținând diferite funcționalități, ce sugerează variate acțiuni. De exemplu, spațiul unui tablou poate deveni unul al mișcării, în care se rezolvă spațialitatea obiectelor, văzută ca succesiune de evenimente, mișcare, timp. Obiectele reprezentate, printr-o descompunere analitică și stratificare, pot să exprime o zi de acțiuni, încordări, mișcări etc.

„Se vede limpede că cubismul a procedat, în esență, prin descompunerea și deplasarea părților viziunii clasice. El a accentuat caricatural anumite elemente și a omis altele, s-a bazat pe faimoasa ipoteză a celei de a patra dimensiuni, *mișcarea*, și a crezut că va fi de ajuns să îndepărteze o parte din obiect, pentru a-l face mobil. De fapt, el a schematizat fără să construiască” [Ibid., p. 256].

Astfel, în spațiul cubist pictorul desface și reface obiectele, pentru a le oferi o nouă realitate.

Cubismul monocrom va fi depășit de Delaunay, Leger, Picabia, Kupka, aceștia creând o intensă dinamică lăuntrică în pictură. „În tablouri, culoarea singură, fără clarobscur, formează însăși viața tabloului. Antidestructiv, analitic. Culoarea este o funcție a spațiului”, afirmă Robert Delaunay [Apud 6, p. 201].

Fernand Leger îmbină cubismul, mașinismul și efectul optic al tonurilor pure. El a reușit o sinteză în manieră cubistă. Totul este tratat ca simplu obiect, inclusiv ființa umană. Pe același plan, fără scară sau poziții relative, apar fragmente de diverse obiecte, ce sunt parte a unui cadru spațial.

Spațiul poate fi considerat un element fundamental în opera lui *Marc Chagall*. El este expresia detașării, mediul zborului, mișcării, în care totul planează cu sentimentul imponderabilității unui vis.

Acest spațiu, deși este mobil, rămâne plan. Doar vaga perspectivă lineară amintește de structura tridimensională. Spațiul este determinat de culori. Imaginile suferă deformări și este mai problematic a organiza compoziția după o schemă geometrică fixă, din care motiv și structura tabloului este, în special, psihică.

În *expresionism*, spațiul este bidimensional, perspectivalul fiind înlocuit cu încordări cromatice. C. Ailincăi observă că „ceea ce caracterizează curentul în ansamblul său este desființarea tradiției

spațiale academice, prin transformarea ecranului plastic într-un obiect, folosind o tehnică picturală plată și de oarecare violență cromatic-gestuală” [1, p. 84].

De exemplu, tabloul lui *Edvard Munch* prezintă un vast spațiu bidimensional, în care încordarea lăuntrică se datorează culorilor contrastante. Personajele, cel mai des, par a fi niște viduri spațiale în care există riscul de prăbușire. Astfel, spațialitatea tabloului său rămâne de ordin cromatic și spiritual, datorită neliniștii și expresiei lăuntrice.

Tridimensionalitatea nu este o particularitate nici a tabloului lui *Georges Rouault*. Aici este esențială calitatea spațializantă a culorilor. Culoarea devine și expresia dramei lăuntrice.

În *futurism*, la fel ca în cubism, sunt folosite o serie de procedee de descompunere a reprezentării, prin care se încearcă restabilirea într-o unică imagine a succesiunii mișcării.

Futuriștii îmbină haotic case, oameni, automobile, motivând prin asemenea adunare dinamica vieții și încercarea de a introduce cea de-a patra dimensiune.

În acest sens, M. Brion observă: „Eforturile futurismului pentru a realiza „sinteza momentelor” mi se pare a obține rezultatele cele mai perfecte în ceea ce este propriu-zis această combinație a factorului spațiu cu factorul timp” [4, pp. 211-212].

Spațiul, în tabloul futurist, este „ceva care se construiește [...] în timpul actului picturii, ca spațiu de acțiune și de rezonanță a purtătorului imaginii”, susține Werner Hofmann [Apud 1, p. 83].

Spațiul suprarealist este un orizont neprevăzut, în care domină sentimentul absurdului și neobișnuitului. Aici nu organizarea întregului spațiu, ci doar detaliile aparte prezintă o abordare academică, iar structura plastică a tabloului este mai des bidimensională. Drept exemplu al unui asemenea spațiu poate servi opera lui Giorgio di Chirico. Vidul activ din scenele lui Chirico dă naștere unui spațiu vag, cu tendință de transformare continuă.

Aici avem două reprezentări spațiale incompatibile: o perspectivă alterată, halucinantă, care ignoră legile sale de construcție, și o axonometrie, care, împreună, creează „imaginea stranie a unui spațiu ireal și enigmatic”, afirmă C. Ailincăi [1, p. 84].

Lucrările lui *Salvador Dali* prezintă structuri spațiale suspensive. Este complicat a fixa un element al tabloului pentru a recompune un întreg. La fel sunt și picturile lui *Yves Tanguy* și *Max Ernst*. Dezvoltarea haotică a formelor duce la crearea unui labirint în interiorul acestui spațiu.

Spațiul este bidimensional, dar obține potențial și dinamică datorită necunoscutului.

Spațiul suprarealist este de cele mai dese ori conflictual, greu sau imposibil de organizat într-o anumită structură, deoarece acest spațiu este construit în baza unor legi psihologice, iar elementele eterogene la care se recurge pentru organizarea lui sunt greu perceptibile.

Geometrismul constituie soluția artistică a lui *Paul Klee*, atât în perioada figurativă, cât și în cea abstracționistă. Realul, în pictura lui Klee, devine o geometrie imaginată. Spațiul, în special în perioada abstracționistă, este construit din semne geometrice, prin care se încearcă redarea mișcării. Adâncimea în tabloul lui Klee este sugerată prin înclinarea planurilor unul față de altul și prin corelația dintre culori, care acționează simultan asupra receptorului. Klee, prin intermediul unor forme deschise, creează spații deschise, potențiale, în permanentă desfășurare.

Spațiul abstracționist este unul bidimensional, în care formele reale sunt transformate în simple scheme cu privire la existență. Acest spațiu, nefiind orientat spre o anumită schemă compozițională, se află în permanentă schimbare.

Spațiul pictural al lui *Wassily Kandinsky* prezintă raporturi între culori, raporturi între mase de tonuri sau forme. Este un spațiu flexibil, ce vorbește prin intermediul culorilor și al formelor pure, îmbinarea cărora determină și structurile neprevăzute spațiale.

Futurismul, simultaneismul, raionismul, de asemenea, tind să creeze spații în mișcare.

Kasimir Malevich creează un spațiu plan, care în operele sale *Pătrat negru pe fond alb* și *Pătrat alb pe fond alb* este adus la forma cea mai pură. Primul prezintă un raport dintre vid și potențial, cel de-al doilea prezintă un spațiu absolut vacant și fără limite. Este spațiu fără spațiu, în afara oricăror mijloace plastice.

Spațiul lui *Piet Mondrian* prezintă o expresie a spațiului plan, din care este exclusă perspectiva și modulația. Autorul creează spații în baza raporturilor dintre linii și unghiuri, variind dimensiunile lor și încercând, astfel, să creeze o structură a spațiului plat.

„În aceste lucrări, constată C. Ailincăi, figurația geometrică este atât de perfect echilibrată și absorbită ecranului plastic, încât servește doar ca linii de forță ordonatoare a spațiului. Este vorba însă mai curând de o noțiune a spațiului concret neperceptibil – un spațiu sideral, absolut, dincolo de obiecte” [1, p. 86].

Abstracționismul gestual, cu reprezentanții săi *Hans Hartung, Henri Michaux, Jackson Pollock, Alfred Otto Wols, Willem de Kooning*, propune o nouă formulă artistică, prin care pictorul încearcă să creeze spațiul unei totale libertăți.

Spațiile abstracționiste sunt eliberate de o referire exactă la real, de aceea și implică o alegere mai deosebită a receptorului de artă, oferindu-i posibilitatea receptării picturii într-un mod personal. Receptorul este pus în situația să asimileze informația și s-o transforme în imagine plastică inteligibilă.

Viziunea spațială a picturii a pornit de la planimetrie, a trecut prin tridimensional, revenind în cele din urmă la spațiul bidimensional, în care nu există măsuri și limite, dar este o libertate a creației și noi posibilități de reprezentare a unei lumi și realități subiective.

„Fiecare model spațial a avut rațiunea sa de a fi conceput și adoptat, precum a avut rațiunea sa de a fi depășit și părăsit. O insatisfacție și o eroare au fost la originea abandonării unui anumit tip de spațiu de către o nouă sensibilitate umană, care a căutat un alt model, potrivit aspirațiilor sale. De fiecare dată nevoia de mai mult adevăr, de mai multă certitudine, de o mai intimă contopire cu viața au dus la iconoclastie și la o nouă viziune”, afirmă G. Popa [7, p. 173]. Or, tratarea *spațiului* în pictură, precum și receptarea lui, a suferit, în timp, modificări însemnate cu privire la modul de prezentare și înțelegere a fenomenului dat. În funcție de mijloacele avute la dispoziție, precum și de cunoștințele și inovațiile survenite în timp, fiecare perioadă și-a reformulat conceptul cu privire la spațiu, aducând prin aceasta și transformări în limbajul plastic.

Orice formulă de reprezentare spațială este un enorm factor de organizare a operei picturale, de schimbul căreia putem lega corespunderea limbajului artei cu problemele unei anumite epoci.

Bibliografie

1. Ailincăi, C., *Introducere în gramatica limbajului vizual*, Cluj-Napoca, Dacia, 1982.
2. Berger, R., *Descoperirea picturii: Arta de a vedea*, vol. I, București, Meridiane, 1975.
3. Blaga, L., *Scrieri despre artă*, București, Meridiane, 1970.
4. Brion, M., *Arta abstractă*, București, Meridiane, 1972.
5. Cassou, J., *Panorama artelor plastice contemporane*, vol. I, București, Meridiane, 1971.
6. Francastel, P., *Pictura și societatea*, București, Meridiane, 1970.
7. Popa, G., *Semnificațiile spațiului în pictură*, București, Meridiane, 1973.
8. Ванслов, В. и др., *Модернизм (анализ и критика основных направлений)*, Москва, Искусство, 1987.
9. Мочалов, Л., *Пространство мира и пространство картины*, Москва, Советский художник, 1983.
10. Раушенбах, Б.В., *Пространственные построения древнерусской живописи*, Москва, Наука, 1975.

Formarea inițială a cadrelor didactice: context național

Elena Petrov,
dr., conf. univ.,
Ministerul Educației

Abstract

The need to ensure the quality of initial teacher's training has become an important issue in the modern society and one of the key objectives of the Strategic Framework for Education and Training "ET 2020". A teacher is a key figure for each educational system, including national educational system. Teachers' mission is to enhance educational system, to implement student-centered learning based on learning outcomes, to train competencies, attitudes, skills, etc. The teacher has the responsibility to assure the best training and education for young children, to educate active citizens for society and valuable specialists for labor market needs. Responsibility for the design, development and implementation of policies in the field of initial teacher's education in Moldova belongs to the Ministry of Education – the central public authority in the field of education. The national legal and regulatory framework for the teacher's training was designed by the Ministry of Education taking into account best practices in this field. It defines the structure of initial teacher training in Moldova, the main elements and ideas of Moldovan teacher training system. The National Strategy "Education 2020" includes the main objectives and actions to perform and develop the national initial teacher training system.

Key-words: *initial teacher training, legal framework, educational standards, pedagogical module, ECTS credits, degrees, qualifications, Bologna Process, quality assurance, policy documents, objectives, reforms.*

Cadrul legislativ și normativ în domeniu

În Republica Moldova, deja pe parcursul a mai multor ani, educația constituie o prioritate națională și un factor major în dezvoltarea societății moderne. La etapa actuală, politica în domeniul educației este determinată de obiectivele de integrare europeană a țării, de procesele de constituire a unei societăți democratice, a statului de drept și a economiei de piață, în conformitate cu tendințele globale de dezvoltare.

Articolul 5 din Legea învățământului formulează un șir de obiective educaționale, care consună cu aceste tendințe, inclusiv: a) dezvoltarea personalității copilului, a capacităților și a aptitudinilor lui spirituale și fizice la nivelul potențialului său maxim; b) cultivarea respectului pentru drepturile și libertățile omului, indiferent de apartenența lui etnică, de proveniența socială și atitudinea fără de religie – principiile consemnate în Cartea Națiunilor Unite; c) pregătirea copilului

pentru a-și asuma responsabilitățile vieții într-o societate liberă, în spiritul înțelegerii, păcii, toleranței, egalității între sexe și prieteniei între toate popoarele și grupurile etnice, naționale și religioase; d) cultivarea simțului necesității de a munci pentru binele propriu și cel al societății, a stimei față de cei care produc bunuri materiale și spirituale¹ etc. Aceste obiective se implementează pe întreaga verticală a sistemului de învățământ național, la toate nivelurile și treptele educaționale.

Un rol aparte în acest sistem îi revine pregătirii cadrelor didactice – figuri-cheie în sistemul educațional național. De aici și importanța deosebită pentru procesele de pregătire a cadrelor didactice pentru fiecare nivel de instruire și, în special, pentru învățământul preuniversitar, care se realizează preponderent la nivelul învățământului superior, dar și la nivelul învățământ mediu de specialitate (colegiu)². Responsabilitatea pentru elaborarea, dezvoltarea și punerea în aplicare a politicilor în domeniul formării cadrelor didactice îi revine Ministerului Educației – autoritatea publică centrală de specialitate.

Politica statului în domeniul învățământului pedagogic este determinată de o serie de documente legislative și normative. Principalele documente care reglementează actualmente formarea cadrelor didactice la nivel universitar sunt: (1) Legea învățământului nr. 547, cu modificările și completările ulterioare privind organizarea învățământului superior pe cicluri (Legea nr. 71 din 05 mai 2005); (2) Nomenclatorul domeniilor de formare profesională și al specialităților pentru pregătirea cadrelor în instituțiile de învățământ superior, ciclul I (Legea nr. 142 din 07 iulie 2005); (3) Hotărârea Guvernului nr. 1455 din 24 decembrie 2007 pentru aprobarea Regulamentului cu privire la organizarea studiilor superioare de masterat, ciclul II; (4) Planul-cadru pentru studii superioare (ciclul I – studii superioare de licență, ciclul II – studii superioare de masterat, studii integrate și învățământ medical și farmaceutic), aprobat prin Ordinul Ministerului Educație nr. 455 din 03 iunie 2011; (5) Circulara Ministerului Cu privire la modulul de formare a profesorilor, 2013; (6) Ghidul de implementare a Sistemului Național de Credite de Studii, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației, Tineretului și Sportului nr. 140 din 25 februarie 2006; (7) Regulamentul-cadru privind organizarea examenului de finalizare a studiilor superioare de licență, pus în aplicare prin Ordinul Ministerului Educației și Tineretului nr. 84 din 15 februarie 2008; (8) Recomandările-cadru pentru elaborarea Regulamentului instituțional privind organizarea evaluării activității de învățare a studenților, aprobate prin Ordinul Ministrului Educației nr. 881 din 18 decembrie 2009;

¹ Legea învățământului nr. 547, 1995, www.justice.md.

² Instruirea cadrelor didactice pentru școala primară și învățământul preșcolar s-a realizat și la nivel de colegii. Totodată, în conformitate cu prevederile Legii învățământului, se preconizează lichidarea formării inițiale a cadrelor didactice la acest nivel. În acest scop, deja de doi ani a fost sistată admiterea la aceste specialități la nivel de colegiu.

(9) Regulamentul de organizare a studiilor în învățământul superior în baza Sistemului Național de Credite de Studii, aprobat prin Ordinul Ministrului Educației nr. 726 din 20 septembrie 2010 și (10) Cadrul Național al Calificărilor din Republica Moldova și Cadrul Național al Calificărilor în învățământul superior pentru specialitățile domeniului general de studii 14 Științe ale educației. La nivelul învățământului mediu de specialitate, formarea inițială a cadrelor didactice a fost și este încă, până la lichidare deplină, reglementată prin Legea învățământului, Nomenclatorul specialităților și Planul-cadru pentru învățământul mediu de specialitate.

Dimensiuni ale formării inițiale

În prezent, în conformitate cu cadrul normativ în vigoare, în Republica Moldova pregătirea cadrelor didactice pentru învățământul secundar general (gimnaziu, școală medie de cultură generală, liceu), la toate disciplinele școlare (actualmente 16 la număr, conform Nomenclatorului menționat), se realizează în instituții de învățământ superior la ciclul I, în cadrul domeniului de formare profesională 141 Educație și formarea cadrelor didactice.³ În scopul facilitării plasării în câmpul muncii a absolvenților specialităților pedagogice și asigurării pentru aceștia a unei norme didactice depline, legislația națională permite pentru domeniul general de studii 14 Științe ale educației instruirea concomitentă în două domenii înrudite (ex.: Fizică și matematică, Chimie și biologie, Istorie și educație civică etc.). Termenul de formare la ciclul I, învățământ de zi, constituie 3 ani pentru monospecialități (180 de credite de studiu ECTS) și 4 ani în cazul instruirii concomitente în două domenii (240 de credite de studiu ECTS). La învățământul cu frecvență redusă, durata studiilor este cu un an mai mare. Totodată, numărul creditelor de studiu este același pentru toate formele de învățământ: de zi, cu frecvență redusă și la distanță. Formarea inițială în domeniul 14 Științe ale educației poate fi continuată la ciclul II, prin programe de masterat profesional și academic, în volum de 90-120 de credite de studiu.

Instruirea cadrelor didactice pentru școala primară și învățământul preșcolar se realizează la nivel universitar prin studii superioare de licență la specialitățile 142.03 Pedagogie în învățământul primar și 142.02 Pedagogie preșcolară, prin programe în volum de 180 de credite ECTS. Și pentru acest domeniu legislația în vigoare permite instruirea concomitentă la două specialități înrudite prin programe în volum de 240 de credite ECTS (ex.: Pedagogie în învățământul primar și o limbă străină, Pedagogie preșcolară și informatică, Pedagogie în învățământul primar și pedagogie preșcolară etc.).

Formarea pedagogică universitară se realizează în conformitate cu planurile de învățământ, arhitectura cărora este definită prin Planul-cadru elaborat de către Ministerul Educației. Astfel, de la

³ Vezi Legea nr. 142-XYI din 07 iulie 2005 privind aprobarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională și al specialităților pentru pregătirea cadrelor în instituțiile de învățământ superior, ciclul I, Anexa nr. 1, www.justice.md.

2000 încoace, odată cu aprobarea și implementarea Planului-cadru⁴, ediția I, în învățământul superior se promovează autonomia curriculară. Actualmente, se implementează deja a treia ediție a Planului-cadru⁵, actualizată în conformitate cu cerințele de reformare/modernizare a învățământului superior în context european, precum și bunele practici dezvoltate pe plan național. Planul-cadru pentru studii superioare și Regulamentul de organizare a studiilor în învățământul superior în baza Sistemului Național de Credite de Studii determină, în prezent, cerințele față de planurile de învățământ și curricula (programul) de formare atât a educatorilor pentru grădinițe, cât și a cadrelor didactice pentru învățământul primar, gimnazial și liceal la nivel universitar.

De menționat că, conform Planului-cadru, la ciclul I planurile de învățământ includ câteva elemente obligatorii orientate spre formarea unui set de competențe distincte viitorului specialist. Astfel, unitățile de curs fundamentale (în volum de 40-60 de credite pentru programele de 180 de credite și 50-80 de credite în programele de 240 de credite) sunt destinate pentru acumularea cunoștințelor și formarea abilităților de bază, integrate în competențe, care permit abordarea științifică a domeniului dat, precum și înțelegerea și crearea de cunoștințe noi.

Unitățile de curs de specialitate se oferă într-un volum de 40-70 de credite în programele cu 180 de credite și de 50-95 de credite în cadrul programelor cu 240 de credite și realizează obiective orientate spre formarea identității profesionale a studentului.

Componenta socioumanistică, în volum de 18-25 de credite în cadrul programelor cu 180 de credite și de 25-35 de credite în cadrul programelor cu 240 de credite, include cursuri orientate spre formarea unui orizont larg de cultură juridică, filosofică, politologică, sociologică, psihologică și economică, care i-ar permite viitorului specialist să-și asume responsabilități într-o societate liberă și să se adapteze operativ și eficient la modificările din societate.

Componenta de formare a abilităților de comunicare, cu statut obligatoriu, în volum de circa 10 credite, are drept scop formarea deprinderilor de a învăța, cerceta, analiza, expune, comunica eficient oral și în scris, inclusiv prin intermediul tehnologiilor informaționale, în domeniul de pregătire profesională și în diverse contexte culturale. Pentru a asigura dimensiunea europeană în formarea universitară, componenta de formare a abilităților și competențelor generale include, cu

⁴ Plan-cadru pentru învățământul superior (universitar), aprobat prin Hotărârea Colegiului MEȘ nr. 16 din 21.12.1999, pus în aplicare prin Ordinul MEȘ nr. 607 din 26.10.2000.

⁵ Planul-cadru pentru studii superioare (ciclul I – studii superioare de licență, ciclul II – studii superioare de masterat, studii integrate și învățământ medical și farmaceutic), Ordinul Ministerului Educație nr. 455 din 03 iunie 2011; Plan-cadru provizoriu pentru ciclul I, studii superioare de licență, ordinul Ministerului Educației nr. 201 din 1 iulie 2005).

titlu obligatoriu, și un curs de limbă străină de circulație internațională, cu aplicare în domeniul de formare profesională.

Unitățile de curs/modulele din componenta fundamentală, de formare a abilităților și competențelor de comunicare și socioumanistică, constituie trunchiul programului de formare, ce reprezintă structura formativă de bază obligatorie în pregătirea viitorului specialist la ciclul I.

O componentă obligatorie a programului de formare profesională inițială este și formarea practică prin stagii orientate spre obținerea competențelor generice și specifice într-un domeniu de formare profesională/specializare. Acestea se oferă la ciclul I, în volum de 15-20 de credite în cadrul programelor cu 180 de credite și 20-30 – în programele cu 240 de credite, iar la ciclul II – în volum de 10 credite. La decizia instituției, în funcție de obiectivele stabilite și acordurile semnate cu partenerii sociali, stagiile pot fi organizate în regim compact sau în paralel cu orele teoretice.

Din prisma diversificării programelor de studii și constituirii traseelor individuale, parte componentă obligatorie a planurilor de învățământ sunt unitățile de curs opționale și la libera alegere. În cazul orientării spre o monospecialitate, planul de învățământ se completează cu unități de curs/pachete de opțiuni pentru această specialitate. În cazul instruirii concomitente în două domenii înrudite, se propun unități de curs/pachete de opțiuni pentru specialitatea de bază și pentru specialitatea secundară. Ponderea unităților de curs/modulelor opționale pe ani de studiu constituie circa 5,5-10 la sută la anul doi de studii și circa 19-22 la sută la anii trei și, respectiv, patru. Lista cursurilor la libera alegere se completează prin consultarea intereselor studenților și se oferă în volum de până la 10 credite.

În condițiile autonomiei curriculare, universităților le revine responsabilitatea pentru calitatea educației, deci pentru completarea componentelor menționate cu conținuturi relevante, în funcție de finalitățile de studiu și competențele preconizate pentru fiecare specialitate în parte.

Standarde de formare inițială în domeniul pedagogic

În scopul asigurării standardelor minime de calitate în formarea universitară inițială a cadrelor didactice și facilitării mobilității studenților pe plan național, Ministerul Educației a elaborat modulul psihopedagogic și, începând cu anul 2005, asigură implementarea modului respectiv, în volum de 60 de credite de studiu. Acesta este definit în calitate de standard de stat în formarea cadrelor didactice. Punerea în aplicare a acestui modul este obligatorie pentru toate instituțiile de învățământ superior care oferă formare profesională în domeniul general de studii 14 Științe ale educației. De menționat că la ciclul I, în cadrul domeniului general de studii 14 Științe ale educației, pregătirea psihopedagogică se realizează din contul celor 180 de credite de studiu, în

cazul monospecialităților, sau din contul celor 240 de credite de studiu, în cazul instruirii concomitente în două specialități înrudite. Potrivit reglementărilor Ministerului Educației⁶, modulul psihopedagogic cuprinde pregătirea teoretică în volum de 30 de credite și pregătirea practică în volum de 30 de credite, repartizate după cum urmează:

| <i>Componența modulului</i> | | <i>Denumirea activității didactice/disciplinei</i> | <i>Nr. de credite</i> | <i>Forma de evaluare</i> |
|-----------------------------|------------------------------|--|-----------------------|--------------------------|
| I. Pregătirea teoretică | | | 30 | |
| | <i>Modulul Psihologie</i> | | 8 | |
| | | 1. Psihologie | 6 | Examen |
| | | 2. Curs opțional la Psihologie | 2 | Examen |
| | <i>Modulul Pedagogie</i> | | 8 | |
| | | 1. Pedagogie | 6 | Examen |
| | | 2. Curs opțional la Pedagogie | 2 | Examen |
| | <i>Didactica disciplinei</i> | | 10 | |
| | | 1. Didactica disciplinei | 10 | Examen |
| | <i>Etica pedagogică</i> | Etica pedagogică | 2 | Examen |
| | <i>Educație incluzivă</i> | Educație incluzivă | 2 | Examen |
| II. Pregătirea practică | | | 30 | |
| | Stagii de practică | 1. Practica de inițiere | 2 | * |
| | | 2. Practica pedagogică | 20 | Examen |
| | | 4. Practica de licență | 8 | ** |
| | Total | | 60 | |

⁶ Circulara cu privire la modulul de formare a profesorilor, 2013, www.edu.md.

În cadrul programelor de instruire concomitentă în două domenii înrudite (în volum de 240 de credite) creditele preconizate pentru Didactică și practica pedagogică se repartizează la ambele discipline/unități de curs. Astfel, de exemplu, cele 10 credite de studiu preconizate pentru didactică se repartizează pentru disciplina A (6 credite de studiu) și disciplina B (4 credite de studiu).

Pentru a le oferi absolvenților posibilitatea de a se încadra în câmpul muncii în calitate de cadru didactic la treapta preuniversitară, universitățile pot propune modulul de formare psihopedagogică în formatul menționat și studenților de la ciclul I din cadrul altor domenii generale de studiu. Pentru această categorie, modulul respectiv se realizează, la solicitare, suplimentar, în afara celor 180 sau 240 de credite de studiu prevăzute de Nomenclator sau, parțial, din contul componentei de orientare către alt domeniu de formare la ciclul II (M). Realizarea suplimentară și promovarea modulului psihopedagogic finalizează cu acordarea calificativului de învățător/profesor în învățământul preuniversitar și oferă dreptul de a activa în calitate de cadru didactic, precum și posibilitatea de a accede la ciclul II (masterat) la domeniul Științe ale educației. Disciplinele din cadrul acestui modul se realizează în regim de activități didactice opționale, dar, fiind selectate de către student, acestea devin parte obligatorie a programului realizat. Informația privind realizarea modulului psihopedagogic și posibilitățile suplimentare oferite la angajarea în câmpul muncii se include în Suplimentul la diplomă, eliberat cu titlu obligatoriu absolventului.

Titluri și calificări

Calificările/titlurile pedagogice se acordă la nivel de universitate, ca urmare a promovării cu succes a examenului de finalizare a studiilor superioare de licență sau de masterat. Acestea sunt confirmate prin eliberarea diplomei pentru nivelul respectiv de studii, document aprobat de Ministerul Educației. În învățământul superior, absolvenților domeniului general de studii 14 Științe ale educației li se acordă titlul de *Licențiat în științe ale educației*, după absolvirea ciclului I, și de *Master în Științe ale educației*, după absolvirea ciclului II.

Profilul specialistului

În conformitate cu legislația în vigoare, descrierea finalităților de studii, a competențelor generice și specifice pentru absolvenții ciclului I și II la domeniul 14 Științe ale educației, ca parte a standardelor profesionale pentru cadrele didactice din școala primară și secundară, se găsește în Nota informativă care însoțește planul de învățământ, elaborat de către instituția de învățământ și aprobat în modul stabilit de către Minister. Principalele finalități de studii, competențele generice și specifice caracteristice absolvenților domeniului respectiv sunt descrise și în Cadrul Național al

Calificărilor, elaborat pentru toate specialitățile domeniului 14 Științe ale educației, fiind evidențiate în special următoarele: (1) capacitatea de a se perfecționa/autoperfecționa și a-și ridica nivelul propriu de formare; (2) abilități de comunicare eficiente; (3) abilități de a colabora, de a lucra în echipă; (4) capacitatea de a rezolva probleme; (5) capacitatea de a planifica și de a monitoriza timpul; (6) abilități de utilizare a TIC; (7) capacitatea de evaluare și autoevaluare; (8) abilitatea de a lucra cu grupe de vârstă corespunzătoare; (9) aptitudini manageriale de bază (la nivel de masterat).

Pentru realizarea activității profesionale în școală, absolvenții specialităților cu profil pedagogic trebuie să-și dezvolte și un șir de competențe specifice, corelate atât cu activitatea în clasă, cât și cu activitatea extrașcolară. În acest sens, sunt foarte utile abilitățile de planificare, pregătire, realizare și analiză a lecției; capacitatea de utilizare a experimentelor școlare în scopuri de formare; abilitatea de a organiza activități de rezolvare a problemelor, de proiectare, de analiză etc. cu elevii, aptitudinile de planificare și organizare a activităților extrașcolare etc.

În conformitate cu tendințele existente la nivel european, în Republica Moldova învățământul este centrat pe elev/student, cu orientare spre finalități de studii/rezultate ale învățării, precum și formarea de competențe, abilități și atitudini. Acest lucru este caracteristic și pentru formarea inițială a cadrelor didactice. În acest sens, în ultimul deceniu se perfecționează cadrul normativ, planurile de învățământ, curricula, conținutul și structura procesului de învățământ, în general. În vederea pregătirii viitorilor profesori pentru a lucra în contextul educației incluzive, la nivel național, a fost elaborată și se implementează Concepția educației incluzive. A fost elaborat un curs de educație incluzivă, care, începând cu 1 septembrie 2012, este în curs de implementare ca parte componentă obligatorie a modulului psihopedagogic. Pregătirea cadrelor didactice în domeniul educației incluzive se realizează și în cadrul cursurilor de perfecționare.

Mecanisme de asigurare a calității formării inițiale a cadrelor didactice

Asigurarea calității în formarea inițială a cadrelor didactice rămâne a fi un obiectiv prioritar în acest domeniu. În acest sens, sunt necesare acțiuni corelate, susținute logistic și financiar, atât la nivel național, cât și instituțional. Mecanismele de asigurare a calității formării profesionale a cadrelor didactice la nivel național țin de: (1) dezvoltarea continuă a cadrului normativ necesar pentru formarea inițială; (2) ridicarea prestigiului profesiei de pedagog în societate, prin politici publice susținute de întreaga societate; (3) selecția riguroasă a candidaților pentru specialitățile pedagogice; (4) motivarea și responsabilizarea studenților pentru studii de calitate; (5) motivarea/responsabilizarea cadrelor didactice pentru performanță; (6) monitorizarea respectării documentelor aprobate; (7) seminare instructive pentru personalul de conducere din instituțiile de

învățământ cu privire la punerea în aplicare a reglementărilor relevante/legislației/recomandărilor etc. Urmează a fi identificate și implementate un șir de mecanisme de asigurare a calității formării profesionale a cadrelor didactice și la nivel instituțional. O pârghie importantă în acest proces urmează să devină Agenția Națională de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional, structură legiferată prin amendamente la Legea învățământului, operate în octombrie 2013. Prin reluarea procesului de evaluare și acreditare a programelor de studii oferite de către instituțiile de învățământ superior, ANACIP va stimula procesul de perfecționare a acestora prin diverse mecanisme.

Politici de susținere în domeniu

În Republica Moldova pregătirea cadrelor didactice pentru învățământul preuniversitar se află permanent în atenția Guvernului și a ministerului de resort. În acest context, pentru formarea profesională inițială în domeniul pedagogic Guvernul alocă anual locuri cu finanțare bugetară. A fost exclus cenzul de vârstă pentru studii la zi, inclusiv pentru specialitățile pedagogice. Pentru susținerea și motivarea absolvenților care se angajează în câmpul muncii în instituțiile de învățământ preuniversitar din mediul rural, statul implementează un program de susținere a cadrelor didactice tinere. Astfel, potrivit Legii învățământului, absolvenții instituțiilor de învățământ superior care se angajează conform repartizării în instituții de învățământ din mediul rural beneficiază, în primii trei ani de activitate, de un șir de facilități, inclusiv de locuință gratuită, acordată de autoritatea administrației publice locale, pentru perioada de activitate în localitatea respectivă, sau de acoperirea cheltuielilor pentru închirierea locuinței; de o indemnizație unică în mărime de 30 de mii de lei, care se achită eșalonat; de compensarea lunară parțială pentru energie electrică.

Reforme promovate

Cerințele de bază ale educației, în general, și ale formării cadrelor didactice, în special, pentru cinci ani, sunt reflectate în *Strategia consolidată de dezvoltare a învățământului pentru perioada 2011-2015*, aprobată la Colegiul Ministerului Educației în 2010. Potrivit Strategiei menționate, este o prioritate națională *Formarea și dezvoltarea rețelei de școli prietenoase copilului (6.3)*⁷. Obiectivul general al priorității constă în sporirea accesului și îmbunătățirea calității învățământului primar, gimnazial și liceal, din perspectiva școlilor prietenoase copilului. În acest context, obiectivele specifice vizează și formarea cadrelor didactice. Astfel, obiectivul specific 2 stipulează expres: „Dezvoltarea resurselor umane din învățământul general prin crearea condițiilor optime de activitate profesională, reconsiderarea statutului cadrelor didactice în societate, crearea

⁷ Vezi: Strategia consolidată de dezvoltare a învățământului pentru perioada 2011-2015, www.edu.md.

mecanismelor de motivare și protecție socială și profesională a cadrelor didactice și a celor de conducere”.

Cu referire la învățământul superior, Strategia consolidată stabilește drept prioritate *Integrarea învățământului superior în spațiul european al învățării și cercetării*. Obiectivul general al priorității este *Modernizarea învățământului superior prin integrarea învățării și cercetării, extinderea conexiunilor cu mediul economic și implementarea în continuare a prevederilor Procesului Bologna*. Obiective specifice vizează următoarele: „(1) Armonizarea structurii învățământului superior (de licență, de masterat, de doctorat) în aspectele ce țin de curriculum, metodologii, management, cadru al calificărilor etc.; (2) Crearea și implementarea sistemului de asigurare a calității în învățământul superior; (3) Consolidarea interconexiunilor dintre învățământul superior, cercetarea științifică, piața muncii, mediul economic; (4) Elaborarea și implementarea metodologiilor moderne de integrare a instituțiilor de învățământ superior, conform tendințelor europene și necesităților interne de asigurare a calității în învățământul superior; (5) Implementarea în învățământul superior, la nivel național și instituțional, a metodelor de managementul strategic și inovațional; (6) Modernizarea curriculumului universitar din perspectiva centrării pe competențe, pe cel ce învață și pe necesitățile mediului economic; (7) Crearea școlilor doctorale în contextul integralizării instituțiilor de învățământ superior; (8) Modernizarea infrastructurii și bazei tehnico-materiale a instituțiilor de învățământ superior; (9) Perfecționarea sistemului de finanțare a învățământului superior în baza principiilor de autonomie, durabilitate, diversitate și rezultativitate; (10) Dezvoltarea resurselor umane în cadrul instituțiilor de învățământ superior”⁸. De menționat că Planul consolidat de acțiuni pentru sectorul educației (2011-2015) pentru implementarea Strategiei consolidate preconizează acțiuni concrete pentru fiecare obiectiv, cu termene concrete și resurse financiare care vin să dezvolte și să perfecționeze domeniul, în general, și formarea inițială a cadrelor didactice, în particular.

Amendamentele la Legea învățământului, recent aprobate, prin care doctoratul a obținut statutul de ciclul III al studiilor superioare și a fost decisă constituirea Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional, vin, de asemenea, să influențeze considerabil și formarea inițială a cadrelor didactice.

În conformitate cu prevederile Strategiei consolidate de dezvoltare a învățământului pentru perioada 2011-2015, precum și cu prevederile acordului de asociere „Republica Moldova – Uniunea Europeană”, continuă și procesul de perfecționare a cadrului legal și de reglementare în domeniul

⁸ Ibidem.

educației. La o etapă avansată este procesul de promovare a *proiectului Codului Educației*, care își propune să ofere cadrul juridic necesar pentru modernizarea educației în conformitate cu tendințele europene și încurajarea/promovarea reformelor eficiente la nivel național pe termen lung și scurt. După aprobarea și promulgarea noului Cod al Educației, urmează să fie actualizate un șir de acte normative, precum și elaborate noi reglementări privind unele aspecte noi de funcționare a sistemului de învățământ. Proiectul Codului prevede continuarea și aprofundarea reformelor inițiate.

Este în proces de definitivare și proiectul *Strategia Educație – 2020*, care își propune, în particular, să identifice provocările principale cu care se confruntă învățământul superior în Republica Moldova și, în funcție de aceasta, să formuleze obiectivele specifice, orientările strategice pentru redresarea situației în domeniu și rezultatele scontate.

În această ordine de idei, Ministerul Educației a elaborat și implementează o propunere de politică publică cu genericul *Reconceptualizarea învățământului pedagogic*, care și-a propus drept obiectiv general asigurarea învățământului general cu cadre didactice care corespund necesităților naționale și practicilor internaționale. Realizarea acțiunilor preconizate urmează să ridice calitatea sistemului de formare inițială a cadrelor didactice pentru învățământul preuniversitar – verigă esențială în procesul de restructurare/perfecționare a învățământului pedagogic.

Repere bibliografice

1. Legea învățământului nr. 547 din 21 iulie 1995, cu modificările și completările ulterioare, www.justice.md.
2. Nomenclatorul domeniilor de formare profesională și al specialităților pentru pregătirea cadrelor în instituțiile de învățământ superior, ciclul I, Legea nr. 142 din 07 iulie 2005, www.justice.md.
3. Hotărârea Guvernului nr. 1455 din 24 decembrie 2007 pentru aprobarea Regulamentului cu privire la organizarea studiilor superioare de masterat, ciclul II, www.justice.md.
4. Planul-cadru pentru studii superioare (ciclul I – studii superioare de licență, ciclul II – studii superioare de masterat, studii integrate și învățământ medical și farmaceutic), www.edu.md.
5. Circulara Ministerului „Cu privire la modulul de formare a profesorilor”, 2013, www.edu.md.
6. Ghidul de implementare a Sistemului Național de Credite de Studiu, 2006, www.edu.md.
7. Regulamentul-cadru privind organizarea examenului de finalizare a studiilor superioare de licență, 2008, www.edu.md.
8. Recomandările-cadru pentru elaborarea Regulamentului instituțional privind organizarea evaluării activității de învățare a studenților, 2009, www.edu.md.
9. Regulamentul de organizare a studiilor în învățământul superior în baza Sistemului Național de Credite de Studii, 2010, www.edu.md.

10. Cadrul Național al Calificărilor din Republica Moldova și Cadrul Național al Calificărilor în învățământul superior, 2010, www.edu.md.
11. Strategia consolidată de dezvoltare a învățământului pentru perioada 2011-2015, 2010, www.edu.md.

О готовности будущих воспитателей к аудиальному развитию дошкольников

С.П. Нечай,
кандидат педагогических наук, доцент,
старший научный сотрудник
лаборатории дошкольного воспитания
Института проблем воспитания
Национальной академии
педагогических наук Украины (г. Киев)

Abstract

The article discusses the phenomenon of readiness of future educators to auditory development preschoolers. The article actualizes the need this kind of musical education readiness in accordance with content updating of preschool children pedagogical education and bringing it into line of modern achievements of science. The article presented diagnostic tools to determine the initial level of preparedness, the survey results and the general trends of this phenomenon, pointing to the need for focused work in this direction.

Key-words: *readiness, components of readiness, auditory development of preschoolers.*

Одним из условий реализации модели инновационного развития образования в Украине является сближение содержания образования с современными достижениями науки. С этих позиций осуществляется пересмотр доминирующих задач педагогической деятельности, образовательных стандартов и учебных программ. Этот процесс, к сожалению, почти не коснулся музыкально-педагогической подготовки будущих воспитателей, так как на фоне важности преобразований в системе дошкольного образования и наличие в дошкольном учреждении специально подготовленного специалиста – музыкального руководителя, осуществляющего решение задач художественного воспитания детей средствами музыки – воспринимается как не достаточно актуальным.

Сегодня существует множество программ музыкального воспитания детей. Они направлены на развитие интереса и творческого отношения к музыке, музыкально-сенсорных способностей, обогащения ребенка впечатлениями, овладение элементарными знаниями и

умениями в разных видах музыкальной деятельности на основе народной и классической музыки. В то же время полноценное развитие слухового восприятия ребенка возможно лишь в том случае, когда работа в этом направлении ведется не только средствами музыки, а также и разнообразными звуковыми средствами окружающей действительности.

Особенности восприятия ребенком звуков окружающей среды являются предметом изучения малоизвестного в теории и практике дошкольного образования направления – аудиальное развитие ребенка. В широком понимании *аудиальное* (термин А.Ф. Лобовой) – это „предмузыкальное развитие детей, которое основано на умении слушать, слышать и понимать самого себя, окружающих людей, окружающий шумовой, звуковой и музыкальный мир” [6, с. 64]. Именно данное направление работы в профессиональной деятельности воспитателя способствует знакомству ребенка со всей звуковой палитрой окружающего мира, обострению слуховой чувствительности, развитию критичности к шумовой загрязненности, погружению воспитанника в творческую лабораторию композитора, ставя ребенка в положение изобретателя средств выражения собственного мироощущения.

Особенностям профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования посвящены труды В.И. Логиновой, Е.А. Панько, Л.В. Поздняк, Л.Г. Семушиной, В.И. Ядешко и др. Исследованиями вопросов музыкального воспитания детей и подготовки студентов к этой работе занимались Н.А. Ветлугина, А.Г. Гогоберидзе, А.Н. Зимина, М.Н. Корешкова, О.П. Радынова, Т.П. Танько, Т.Ю. Торяник и др.

Проблема изучения звука как универсального средства познания мира и музыки раскрывается в трудах Дж.К. Михайлова, Е.В. Висильченко; проблема выработки человеком способности правильно воспринимать окружающую звуковую какофонию является предметом научных интересов И.А. Даниленко, В.Н. Носуленко, А.С. Соколова, М. Шафера; феномен звука как средство развития ребенка на соматическом, психическом, ментальном и духовном уровнях, влияние звука на формирование представлений ребенка об окружающем мире исследуется учеными Т.А. Боровик, С.В. Казаковой, А.Ф. Лобовой, Т.Э. Тютюнниковой.

В статье представлены комплекс методов и результаты исследования готовности будущих воспитателей к аудиальному развитию дошкольников, которые уже прошли полный курс подготовки по теории и практике музыкального воспитания детей дошкольного возраста.

Степень сформированности у будущих воспитателей готовности к аудиальному развитию дошкольников определялась по таким выделенным нами компонентам как:

- *личностная* готовность, которая образовывается из сформированности системы потребностно-мотивационной ориентации и профессионально значимых личностных качеств, стремлении и способности к музыкально-творческой деятельности;
- *теоретико-методическая* готовность, которая образовывается из сформированности системы музыкально-теоретических знаний и специальных знаний в области методики аудиального развития (предметно-профессиональные знания);
- *инструментальная* готовность, которая является результатом сформированности и реализации умений практической деятельности по аудиальному развитию дошкольников.

Личностный компонент в структуре готовности будущих воспитателей к аудиальному развитию дошкольников определялся по следующим проявлениям: способность воспринимать и интерпретировать звуковую информацию; направленность на обогащение аудиального опыта детей, их аудиальное развитие.

Теоретико-методический компонент в структуре готовности будущих воспитателей к аудиальному развитию дошкольников определялся по критерию осведомленности как системы знаний: о компонентах аудиальной среды; методики аудиального развития дошкольников.

Инструментальный компонент готовности определялся по наличию навыков музыкального фантазирования.

Для обследования студентов по каждому компоненту готовности к аудиальному развитию дошкольников использовались специально разработанные методы исследования. Основными методами были письменный опрос (анкетирование, тестирование) и творческие задания.

Диагностика личностной готовности проводилась с помощью анкеты и пяти тестовых заданий. Анкета включала шесть вопросов (из них пять открытого и один закрытого типа) и была предложена студентам с целью выявления их направленности на аудиальное развитие дошкольников. Вопросы были следующими: Что, по Вашему мнению, включает понятие „аудиальное развитие ребенка”? Из каких компонентов, по Вашему мнению, состоит аудиальная среда? Как Вы считаете, равноценное ли внимание уделяется развитию зрительного и слухового восприятия в работе с детьми в дошкольном образовательном учреждении? Получаете ли Вы в процессе обучения в вузе необходимые знания и умения по ознакомлению детей с разными аудиальными средами: а) „близкая” – звуки дома, природы, села, города; б) „далекая” – звуки морей и океанов, Космоса; в) звуки, которые выражают

чувства и мысли человека: Считаете ли Вы, что в Ваши профессиональные обязанности входит работа по ознакомлению детей со свойствами музыкального звука? Как Вы считаете, на что нужно уделить особое внимание при ознакомлении детей со звуками окружающей действительности?

Способность будущих воспитателей воспринимать и интерпретировать звуковую информацию выявлялась с помощью пяти тестовых заданий. Первое задание позволяло определить способность будущих воспитателей к идентификации объектов по таким физическим характеристикам звуков как интенсивность и спектр (на примере дифференцирования звуков воды). Студентам, в аудиозаписи, предъявлялись следующие звуки: водопад, ливень, душ, фонтан. Каждый звук предъявлялся два раза в вышеперечисленной последовательности. Ответы фиксировались письменно. Второе задание было направлено на определение объема звуковой информации будущих воспитателей. Предлагалось назвать шумы и звуки, которые они знают. (Учитывалось количество и разнообразие названных звуков.) Третье задание выявляло совокупность воспринимаемых свойств звукового поля. В нем респондентам предлагали рассказать о шумах и звуках, услышанных утром. В четвертом задании будущим воспитателям предлагали дать качественную характеристику звуков. При этом использовать сравнения: „Скрип двери похож на...”, „Падение предмета подобно...”. В пятом задании исследовалось восприятие сложного звука, представляющего собой звучание музыкального отрывка, умение находить ассоциативные связи и разнообразие тембровых характеристик звуков, издаваемых инструментом. Для этого испытуемым предлагали прослушать тему *Птички* из симфонической сказки для детей С.С. Прокофьева „Петя и волк” и проанализировать ее.

Оценивание уровня теоретико-методического компонента готовности студентов педагогических вузов к аудиальному развитию дошкольников осуществлялось по результатам двух тестовых заданий. Целью первого задания было выявить наличие знаний у будущих воспитателей о компонентах аудиальной среды. Для этого им предлагали распределить по группам (шум, звук, музыка) следующие физические явления: скрип, барабанная дробь, шелест листьев, пение птиц, звучание рояля, звуки заводных игрушек, пение детского хора, стон, стук.

Третье задание имело цель выявить у будущих воспитателей наличие специальных знаний в области методики аудиального развития дошкольников, а именно знание вариативных форм построения занятий по аудиальному развитию детей. С этой целью

студентам предлагалось разработать план-конспект беседы с детьми о звуковом разнообразии окружающего мира.

Уровень инструментального компонента готовности будущего воспитателя к аудиальному развитию дошкольников оценивался по результатам творческого задания. В задании студентам предлагалось привести примеры: а) импровизации на детских музыкальных инструментах на дополнение к звукам исполняемого музыкального произведения (на выбор: Танец Феи Драже из балета „Щелкунчик” П.И. Чайковского, „Чунга-Чанга” В. Шаинского, „В огороде козел, козел” – укр. нар. песня); б) ритмического озвучивания сказки „Теремок”.

Обработка анкетных данных осуществлялась путем подсчета количества позитивных ответов (при этом каждый подпункт вопроса оценивался как самостоятельный вопрос), которые переводились в числовое измерение. Выполнение заданий оценивалось в баллах (1-8). Полученные результаты исследования распределялись по следующим уровням готовности будущих воспитателей к аудиальному развитию дошкольников: *репродуктивный* уровень (деятельность по образцу на основе копирования известных знаний и моделей поведения) – 1-2 балла; *аналитико-синтетический* (деятельность на основе анализа и синтеза известных знаний и моделей поведения) – 3-4 балла; *адаптивно-преобразовательный* (деятельность на основе адаптации и преобразования известных и новых знаний, усовершенствование моделей поведения) – 5-6 баллов; *конструктивно-творческий* (самостоятельная творческая деятельность на основе выработки новых решений и собственной стратегии поведения) – 7-8 баллов.

Экспериментальная работа была проведена на базе психолого-педагогических факультетов педагогических университетов Автономной Республики Крым. Для того, чтобы выявить, в какой мере наблюдаемые явления выражают собой определенную закономерность или тенденцию, то есть насколько они достоверны и типичны, констатирующий эксперимент осуществлялся в течение трех лет (КГ 1, КГ 2, КГ 3). В общей сложности им было охвачено 486 студентов 4-5 курсов очной и заочной формы обучения, то есть студентов выпускных курсов.

Таблица 1.1.

Уровни сформированности компонентов готовности
будущих воспитателей к аудиальному развитию дошкольников (%)

| Компоненты готовности | Уровни сформированности | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|-------------------------|---------|---------|-------------------------|-----|-----|------------------------------|-----|-----|--------------------------|---------|---------|
| | Репродуктивный | | | Аналитико-синтетический | | | Адаптивно-преобразовательный | | | Конструктивно-творческий | | |
| | КГ 1 | КГ 2 | КГ 3 | КГ1 | КГ2 | КГ3 | КГ1 | КГ2 | КГ3 | КГ 1 | КГ 2 | КГ 3 |
| Личностный | 16 | 15 | 10 | 48 | 50 | 46 | 28 | 25 | 35 | 8 | 10 | 9 |
| Теоретико-методический | 40 | 39 | 38 | 35 | 32 | 31 | 22 | 24 | 25 | 3 | 5 | 6 |
| Инструментальный | 12 | 16 | 19 | 19 | 11 | 14 | 18 | 20 | 18 | 51 | 53 | 49 |
| Общая готовность | 23 | 23 | 22 | 34 | 31 | 30 | 23 | 23 | 26 | 20 | 23 | 22 |

Анализ результатов общей готовности будущих воспитателей к аудиальному развитию дошкольников свидетельствует о приблизительно равных стартовых условиях всех групп и о необходимости специальной подготовки в данном направлении. Позитивным моментом можно считать наличие конструктивно-творческого уровня инструментальной готовности у половины всех испытуемых. Данные результаты подтверждают мысль о том, что профессиональная деятельность по аудиальному развитию дошкольников не представляет трудностей для будущих воспитателей, которые не имеют специального музыкального образования, но готовы овладеть новым направлением профессиональной деятельности, способствующего формированию абриса детского мирослышания.

Большее количество студентов с репродуктивным уровнем теоретико-методической готовности и аналитико-синтетическим уровнем личностной готовности у всех испытуемых свидетельствует о том, что такое направление как аудиальное развитие детей не попадает в поле профессиональных задач, к решению которых готовят будущих воспитателей в высшем учебном заведении.

Приведем анализ количественных и качественных результатов экспериментальной работы с группой студентов третьего года обследования (КГ 3). Результаты анкетирования показали, что большинство будущих воспитателей (46%) имеют аналитико-синтетический уровень личностной готовности к аудиальному развитию дошкольников. На вопрос о том,

что по мнению респондентов включает в себя понятие „аудиальное развитие ребенка”, 65,7% ответили, что под этим термином понимают „развитие слуха у ребенка” или „развитие ребенка с помощью звуков”, остальная часть анкетированных (34,3%) ответили – „не знаю”, „не знакома”.

Неблагоприятными для нашего исследования явились результаты анкетирования, свидетельствующие, что ни один из испытуемых не смог правильно указать компоненты аудиальной среды. 15,5% респондентов к ним отнесли звуки живой и неживой природы, звуки, связанные с деятельностью человека, звуки речи и музыкальные звуки. 34,5% респондентов ограничили перечень компонентов звуками природы, речи, музыки и звуками, связанными с деятельностью человека. Половина (50%) респондентов к компонентам аудиальной среды отнесли лишь звуки природы, речи и музыки.

65,5% будущих воспитателей считают, что в работе с детьми развитию зрительного анализатора уделяется большее внимание. Остальные анкетированные (34,5%) высказались о том, что воспитатели в профессиональной деятельности не разделяют данные виды восприятия, все зависит от вида самой воспринимаемой информации – слуховой или зрительной.

Все анкетированные указали, что курс „Теория и методика развития родной речи детей” содержит несколько тем, направленных на воспитание звуковой культуры речи, что способствует овладению необходимыми знаниями и умениями по ознакомлению детей с темой „Звуки, которые выражают чувства и мысли человека”. Однако все также высказали желание более углубленно изучить новое направление работы воспитателя – аудиальное развитие ребенка.

56,3% респондентов считают, что в профессиональные обязанности воспитателя входит работа по ознакомлению детей со свойствами музыкального звука. 40,7% будущих воспитателей ответили категорически „нет”, так как считают, что это обязанности музыкального руководителя. 3% опрошенных высказались за педагогическое сотрудничество между воспитателем и музыкальным руководителем в данном вопросе, однако отметили, что неуверенны в своих возможностях в силу собственного низкого уровня музыкальной грамотности.

На последний вопрос анкеты о том, на что нужно уделить особое внимание при ознакомлении детей со звуками окружающей действительности все респонденты ответили „не знаю”. Эти показатели говорят о том, что большинство будущих воспитателей не

придают значения ценности звука в познании ребенком целостной картины мира, что актуализирует необходимость включения сведений об аудиальном развитии дошкольников в содержание музыкально-педагогической подготовки будущих воспитателей и переподготовки педагогических кадров.

Результаты тестовых заданий свидетельствуют, что все будущие воспитатели, участвовавшие в эксперименте, способны правильно идентифицировать объекты и явления природы по звуку. Однако только 9% из них перечислили шумы и звуки всех пластов аудиальной среды. Большая часть испытуемых (46%) разделили звуковой поток на два вида шумов и звуков – природные и созданные человеком – и перечислили их в синонимичном порядке. 10% будущих воспитателей один и тот же звуковой феномен указывали и как звук, и как шум (например, гомон птиц – шум, щебет птиц – звук). 35% будущих воспитателей указали многообразие и разнохарактерность окружающих шумов и звуков (шорох, журчание, звон, скрип, стон, смех, плач, звуки играющего музыкального инструмента и т.д.), но без их дифференциации. Результаты третьего задания показали, что в совокупности воспринимаемых звуков будущих воспитателей присутствуют все компоненты аудиальной среды. Ранжирование ответов выявило, что в большей степени фиксируются механические звуки, созданные техногенной средой, следующее место занимают звуки коммуникационных процессов, еще меньше фиксируются звуки объектов и явлений природы и, к сожалению, в наименьшей степени – звуковая атмосфера музыкального искусства. Анализ результатов четвертого задания показал, что больше половины будущих воспитателей (53%) в качестве сравнения акустических событий („скрип двери похож на...”, „падение предмета подобно...”) использовали звуки, сформированные в результате целенаправленной деятельности человека (звук работающей пилы, скрежет металла). 40% респондентов в качестве сравнения указывали звуки явлений природы (скрип снега под ногами, звуки, издаваемые журавлем, треск дерева, звуки грома) и 7% студентов звуки предложенных акустических событий сравнивали с музыкальными звуками (звуки скрипки, удар в барабан). В пятом задании исследовалось восприятие сложного звука, представляющего собой звучание музыкального отрывка, умение находить ассоциативные связи и разнообразие тембровых характеристик звуков, издаваемых инструментом. Следует отметить, что выполнение данного задания для студентов имело определенную трудность – у многих первостепенным оказывался эффект психологически-эмоционального переживания, поэтому в ответах они нередко путали тембр и характер услышанного, то есть качество – окраску и

выраженное эмоциональное состояние. Несмотря на то, что все участники эксперимента правильно идентифицировали музыкальный инструмент, при характеристике окраски звука, будущие воспитатели чаще использовали прилагательные, характеризующие настроение (ласковый, радостный, задиристый), выражающие эмоциональное отношение к звуку (приятный). Меньшая часть респондентов выделили тембровые характеристики качества звука по яркости, светлости: блестящий, серебристый, звонкий. Отметим, что при оценивании красоты звука ни один из участников эксперимента не указал на различия оттенков, не использовал образные сравнения и поэтическое слово о музыке.

Качественный анализ результатов выполненного задания на выявление предметно-профессиональных знаний о компонентах аудиальной среды показал, что большинство студентов не имеют четкого представления о том, по каким характерным признакам на уровне восприятия отличаются шум, звук и музыка. Среди типичных ошибок были зафиксированы следующие: шелест листвы, барабанная дробь дифференцировались как звук, пение птиц – как музыка, звуки заводных игрушек и стон – как шум.

Третье задание показало, что оно было наиболее сложным, поскольку все студенты столкнулись с трудностями при его выполнении и только у 6% был выявлен конструктивно-творческий уровень. При оценивании плана-конспекта беседы с детьми о звуковом разнообразии окружающего мира мы обращали внимание на следующее: сообщаются ли новые факты, явления с отсылкой к уже имеющимся; создаются ли условия для сопоставления, сравнения, выявления общего и особенного; происходит ли верификация получаемой информации; интегрируются ли различные точки зрения и позиции [2, с. 104]. В результате анализа разработанных планов-конспектов с учетом всех перечисленных позиций было выявлено, что большинство будущих воспитателей предложили серию репродуктивно-мнемонических вопросов, часто неконкретных, не в логической последовательности, без конечного результата (знания, представления), к которому должны быть подведены дети.

Уровень инструментального компонента готовности будущего воспитателя к аудиальному развитию дошкольников оценивался по результатам творческого задания. При выполнении творческого задания 49% участников эксперимента проявили определенную фантазию в музыкальной импровизации на детских музыкальных инструментах. Например, к фрагменту Танец Феи Драже как сопровождение были предложены такие музыкальные композиции: глиссандо на колокольчике, ритмическая „переключка” на флейте, глиссандо и пунктирные щипки струн гуслей. К песне „Чунга-Чанга” как сопровождение было

предложено по две триоли, которые выполнялись на саксофоне, в конце каждой фразы запева; пунктирный ритм, который выполнялся на маракасах, в припеве песни.

При выполнении задания на ритмическое озвучивание сказки „Теремок” эта же группа студентов за каждым сказочным персонажем закрепляли тот или другой музыкальный инструмент, например, теремок изображался ксилофоном, мышка изображалась шорохом погремущи, лягушка – жалеюкою, зайка – коробочками, лисичка – гусями, волк – тарелками, медведь – трещотками, гонгом или большим барабаном. Лисичку озвучивали чаще всего в трехдольном размере в быстром или умеренном темпе и весело, а волка – пунктирным ритмом (удар металлическими кисточками по тарелкам).

В тоже время 51% студентов для ритмического озвучивания героев сказки из набора детских музыкальных инструментов оркестра выбирали только один инструмент, всегда ударный (треугольник, малый барабан, кастаньеты). В ходе выполнения задания типичными ритмическими „портретами” животных были отмечены следующие герои: мышка – тихие *non legato* шестнадцатые; заяц – тихие *staccato* восьмые; медведь – громкие *legato* половинные длительности. Ритмическое озвучивание таких героев как лягушка, лиса и волк часто вызывало трудности (студенты не могли определить, какой именно ритмический рисунок оправдан характером персонажа). Следует подчеркнуть, что во время фантазирования больше половины студентов в своих ритмических рисунках не использовали паузу.

Полученные результаты готовности будущих воспитателей к аудиальному развитию дошкольников свидетельствуют, что современные студенты не владеют теоретико-методическими и специальными знаниями в области методики аудиального развития дошкольников и не имеют мотивации к его сознательному и целенаправленному использованию в своей профессиональной деятельности. Следовательно, существующая модель музыкально-педагогической подготовки будущих воспитателей в условиях высшего учебного заведения не отвечает в полной мере современным требованиям науки и практики и нуждается в качественном обновлении цели, задач и содержания. Разработка теоретико-методических основ формирования у будущих воспитателей готовности к аудиальному развитию дошкольников является перспективой нашего научного поиска.

Литература

1. Казакова С. В. Аудиальная культура: сущность, структура, функции/С. В. Казакова//Известия Уральского государственного университета. Проблемы образования, науки и культуры, 2010. – С. 43-54.
2. Коротаева Е.В. Некоторые вопросы интерактивного обучения/Е.В. Коротаева//Научный диалог. Серия Педагогика. Выпуск №5. – Екатеринбург, 2012. – С. 100-110.
3. Лобова А.Ф. Аудиальное развитие детей [Текст] : Учебное пособие для педагогов/Лобова Алла Фёдоровна. – Екатеринбург. : «Урал. гос. пед. ун-т», 1999 . – 160 с.
4. Носуленко В.Н. Психофизика восприятия естественной среды: дис. ... доктора психологических наук: 19.00.01/Носуленко Валерий Николаевич. – М., 2004. – 324 с.
5. Schafer R. Murray. The Tuning of the World. New York: Knopf, 1977. 301 p.
6. Яфальян А.Ф. Теория и методика музыкального воспитания в начальной школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов [Текст]/А.Ф.Яфальян. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 380 с.

O carte despre hypertext și comunicarea online

Vera Osoianu,
*director adjunct al Bibliotecii Naționale
din Republica Moldova*

Primul gând care mi-a venit atunci când am citit titlul cărții a fost un citat din Umberto Eco – „Hypertextul și romanul interactiv ne permite să practicăm **libertatea** și **creativitatea**...”. Acestea se numără printre valorile esențiale ale oamenilor. De aici și primul imbold și interesul pentru lectura cărții. (Și) la aceste două valori se referă autoarea cărții despre text și hypertext:

„**Libertatea și democratismul relațiilor** – în spațiul internautic, prin hypertext, se atestă un foarte înalt nivel de organizare spontană. Fiecare e liber să stabilească legături cu oricine, să spună ce vrea și în orice formă, să se asocieze cu oricine vrea, să intre sau să iasă de oriunde și oricând din mediul virtual, numai să aibă acces la rețeaua globală Internet, parolă de intrare, un nickname sau nume de utilizator, să genereze „date interconectate”, să respecte convențiile impuse de acest nou mod de scriere și citire etc. (p. 115). **Creativitatea** – însușirea de a fi creativi a subiecților care practică limbajul. Cum suntem cu toții vorbitori ai unei limbi, după Eugeniu Coșeriu, marele savant de origine basarabeană, „într-un sens mai profund, vorbitorul este cel care creează continuu limba prin faptul că o vorbește”. Ideea că fiecare reinventează de fiecare dată limba atunci când o vorbește („recrearea” limbii) este aplicabilă și pentru textul scris al Internetului. (...) Mediul nou,

online solicită crearea de termeni noi, terminologia informatică fiind cea mai activă: apar noi cuvinte compuse, expresii și frazeologisme „internautice”, se schimbă punctuația, sistemul de abreviere, morfosintaxa și topica unor importante segmente ale limbajului etc.” (pp. 113-114).

Cartea „Dincolo de text: hypertextul”, editura ARC, 2014, 280 p., semnată de Elena Ungureanu, este adresată unui spectru larg de specialiști, printre care sunt nominalizați și bibliotecarii, dar are în vizor, mai ales, persoanele preocupate de comunicarea online. Este deci absolut necesară, pentru că în această sferă majoritatea potențialilor cititori sunt la început de cale. Ideea care se desprinde foarte clar, chiar de la începutul lucrării, este că textul și hypertextul vor coexista încă mult timp în istoria modernă.

Autoarea subscrie ideii că viitorul aparține hypertextului. Așa cum tehnologiile se dezvoltă și modernizează lumea cu o viteză amețitoare, nu este greu să aderăm la această idee. Pe de altă parte, prezervarea pe termen lung a documentelor digitalizate sau „născute” digital este o problemă nici pe departe rezolvată. Bibliotecarii din Germania, atunci când au schimbat legea cu privire la biblioteci, au avut ca temei anume includerea în lege a aspectelor ce țin de documentele digitale, în special prezervarea pe termen lung a acestora. Or, păstrarea informației pentru generațiile viitoare este deosebit de actuală și această informație înseamnă, după autoare, în primul rând, TEXT și, mai nou, HYPERTEXT.

Privitor la această problemă, autoarea prezintă următoarea informație: „În anul 200, într-un experiment, s-a descoperit că aproximativ un link din fiecare 200 dispar în fiecare săptămână de pe internet. S-a stabilit că jumătate din URL-urile articolelor citate de Revista D-Lib nu mai sunt accesibile după zece ani de la publicare. La examinarea linkurilor moarte în bibliotecile digitale, s-a constatat că aproximativ 3% din ele nu mai erau accesibile după un an”. Dispar deci sau ar putea să dispară conținuturi care pot fi foarte valoroase pentru știință, istorie etc., dacă nu există și varianta tipărită a documentului. (Hyper)textul este foarte sensibil, dacă nu este asigurată prezervarea lui pe termen lung.

Se poate lesne presupune că profesioniștii în TI nu sunt siguri privind evoluția și viitorul, cel puțin, la această etapă, al conținuturilor digitale. În cadrul conferinței semioticianului italian Umberto Eco, acesta menționa, în fața Academiei Italiene, referindu-se la cărți și tehnologii: „Cărțile au totuși un avantaj față de computer. Chiar și pe hârtie modernă care are durata de rezistență de numai 70 de ani, cărțile sunt mai durabile decât suportul magnetic. Pe lângă aceasta, ele nu suferă din cauza lipsei curentului electric și sunt mai rezistente la șocuri. Până acum, cărțile

încă reprezintă cea mai economică și flexibilă cale de a transporta informația la prețuri foarte scăzute” („De la Internet la Gutenberg”/Magazin Bibliologic, 2005, nr. 1-2, pp. 31-39).

Este greu de spus ce se va întâmpla în viitor cu majoritatea conținuturilor disponibile numai în format online, de vreme ce a apărut ideea editării în format tipărit a celei mai mari enciclopedii online Wikipedia (<http://kudago.com/all/news/wikipediya-1000-tomov-2002>). Se presupune că versiunea în limba engleză a enciclopediei va avea 1000 de volume, a câte 1200 de pagini fiecare. Versiunea engleză conține peste patru milioane de articole, elaborate de peste 20 000 de voluntari pe parcursul a peste zece ani. Va fi nevoie de zece metri de raft, pentru a pune toate volumele enciclopediei într-un rând. PediaPress presupune că va fi nevoie de 50 000 de dolari, pentru a edita enciclopedia în format tipărit. Anume de aceea, industria computerizată a Wikipediei (problematică nouă, luată în discuție de autoarea cărții la p. 187-203) reprezintă un aspect dintre cele mai interesante și de perspectivă nu doar pentru filologie, ci și pentru științele umaniste, în general, dar, datorită tehnologiei informației, și pentru științele exacte.

Lucrarea „Dincolo de text: hypertextul” m-a întors în timp și a trebuit să recitesc articolul lui Umberto Eco, menționat mai sus, pentru a înțelege mai bine niște idei mai greu de înțeles în anul 2005, când traduceam articolul pentru revista *Magazin Bibliologic*. Umberto Eco demonstrează cu exemple concrete avantajele hypertextului față de text, concluzionând că „Hipertextele vor face, cu siguranță, enciclopediile și manualele să pară învechite”, dar, totodată, susține că noile inovații tehnologice nu fac neapărat invențiile precedente inutile, aducând exemplul bicicletei, considerată, alături de lingură și carte, printre invențiile perfecte: „Mașina merge mai repede decât bicicleta, dar mașinile n-au înlocuit pe deplin bicicleta și nicio îmbunătățire tehnologică nouă nu poate face bicicleta mai bună decât era anterior”.

Un moment important accentuat de doamna Elena Ungureanu e că „Hypertextul, adică textul în format electronic, virtual, netipărit, este textul rețelei”; iar noi, bibliotecarii, lucrăm și vom continua să lucrăm în rețea, căci noi suntem cei care arătăm calea tuturor în marele text al omenirii. Calculatorul, internetul, hypertextul, hyperlinkul – termeni încă în curs de asimilare pentru mulți profesioniști – sunt instrumentele principale de lucru ale bibliotecarului modern. Toate acestea au fost trecute prin grila interpretativă a autoarei. Lucrarea explică noțiunile, încă destul de confuze pentru mulți, de Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0: „Web 1.0 (1990) se consideră internet pentru cititori; Web 2.0 (2005-2006) – internet pentru adunarea conținutului și pentru personalizarea utilizatorilor, iar Web 3.0 se consideră webul semantic și inteligent, când informația va veni singură la utilizator, structurată și prelucrată în funcție de necesitățile internauților. Webul semantic va schimba viața

tuturor: un computer va putea găsi, într-o noapte, mai multe legături între anumite noțiuni decât ar putea găsi un om într-o viață” (p. 103).

Bibliotecarii au învățat mai mult despre instrumentele Web 2.0 atunci când acestea au fost adoptate de lumea bibliotecară și adaptate la specificul nostru de activitate. Tragem concluzia că, așa cum biblioteca 2.0 a apărut atunci când au apărut instrumentele web 2.0, la fel și biblioteca 3.0 se va dezvolta odată cu instrumentele web 3.0.

Lucrarea în cauză este deosebit de actuală pentru filologi, dar mai ales pentru cei care nu au o pregătire specială în tehnologii informaționale și le-au asimilat prin autoinstruire. În această carte despre web, despre internet, hypertext, despre corelația dintre ele găsim explicații ale tuturor termenilor specifici domeniului TI pe care i-am învățat fără a pătrunde în esența lor, fără a conștientiza utilitatea unor astfel de concepte, precum și legăturile pe care acestea le generează și le întrețin.

Nu este nici pe departe o carte ușoară, ca, de altfel, orice abordare științifică, dar este o lucrare excelentă pentru înțelegerea unor realități foarte importante ce țin de internet, comunicarea modernă, care este greu de conceput fără Internet; asimilarea terminologiei în TI și lichidarea unor restanțe ce țin de acest aspect al activității noastre – comunicarea mediată de tehnologii și infinitele ei posibilități.

Deixisul spațial: semnificație, referință și mijloace de exprimare

Tatiana Barbaneagra,
doctorandă, Institutul de Filologie al AȘM

Abstract

The present article deals with the problem of spatial deixis, its characteristics and peculiarities. The author approaches analyzes the communication situations emphasizing the role and the expression means of the spatial deixis. Also, there are offered a set of examples that are relevant to the research.

Key-words: *spatial deixis, reference, communication situation localization.*

Deixisul spațial cuprinde mijloacele de limbă care localizează persoanele participante la actul de comunicare prin raportare la situația de comunicare. Acest tip de deixis se bazează pe coordonata spațială a situației de comunicare, constituind o reprezentare a locului în care se află cei doi interlocutori în momentul comunicării. Pentru desemnarea sferei spațiale a interlocutorilor în

momentul comunicării, se folosește adverbul de loc *aici*, acesta fiind elementul central al deixisului spațial.

De menționat însă că lingviștii definesc deixisul spațial într-un sens mai larg, incluzând aici nu numai expresiile care indică poziția locutorilor, în special poziția vorbitorului, ci toate expresiile care desemnează orice punct din spațiu stabilit prin raportare la situația de comunicare (Kleiber, 1986, p. 5). Drept exemplu ar putea fi adus adverbul *acolo*, care exprimă un loc relativ îndepărtat de cei doi interlocutori. Acest punct din spațiu poate fi identificat doar dacă este raportat la locul în care se află interlocutorii, adică prin opoziție cu adverbul *aici*. În categoria mijloacelor folosite pentru localizarea situațională a persoanelor sau a obiectelor sunt incluse adverbele de loc *aici*, *acolo*, *dincoace*, *dincolo*, *încoace*, *încolo* etc.

În felul acesta, deixisul spațial integrează toate mijloacele de limbă care se folosesc pentru localizarea spațială a persoanelor, a obiectelor sau a evenimentelor descrise în enunț, prin raportare la situația de comunicare. Aceasta este caracteristica de bază a deicticelor spațiale, prin care ele se deosebesc de toate celelalte cuvinte din limbă cu sensul general de loc. Să se compare: *aici*, *acolo*, *dincolo* și *în stradă*, *la marginea satului*, *lângă școală*. Toate expresiile prezentate mai sus se caracterizează prin sensul general de loc, deosebindu-se prin natura lor: cele dintâi au caracter deictic, deoarece indică un loc din spațiu raportându-l la cadrul spațial în care are loc actul de comunicare. Cele de la urmă desemnează locurile din spațiu, fără a le lega de situația de comunicare.

Așadar, pentru caracteristica deixisului spațial sunt importante următoarele două trăsături definitorii:

- a) deixisul spațial reprezintă un anumit tip de localizare spațială;
- b) persoanele și evenimentele desemnate în enunț sunt localizate prin raportare la un anumit punct de reper, care este reprezentat prin locul comunicării, adică locul unde se află interlocutorii în momentul comunicării.

Conținutul exprimat de deicticele spațiale are la bază raportul stabilit între punctele din spațiu descrise în enunț (L_1) și locul producerii actului de comunicare (L_0).

Pe lângă această caracteristică de bază, care este comună tuturor elementelor din clasa dată, deicticele spațiale se definesc printr-o serie de valori care le fac să se diferențieze unele de altele. Stabilirea acestor trăsături distinctive ale deicticelor spațiale presupune o analiză a laturii lor de conținut.

Coordonatele spațiului în cadrul căruia are loc actul de comunicare și locurile stabilite prin raportare la sfera spațială a celor doi interlocutori sunt exprimate cu ajutorul deicticelor spațiale. Din

punctul de vedere al formei, deicticele spațiale, care exprimă poziționarea unui obiect în spațiu în raport cu locutorul, inclusiv apropierea/depărtarea lui față de locutor, se împart în următoarele clase:

1) mijloace lexicale: adverbe (*aici, acolo, dincoace, dincolo, aproape, departe, înainte, înapoi* etc.) și locuțiuni adverbiale de loc (*la dreapta, la stânga, în față, în spate* etc.);

2) mijloace lexico-gramaticale: diferite tipuri de sintagme care conțin în calitate de element de bază un substantiv cu valoare spațială sau un pronume (*alături de mine, lângă noi, la dreapta, la stânga mea, în jurul meu, în locul acesta, aproape/departede locul acesta, la doi kilometri de aici* etc.). După cum vedem, în categoria dată intră construcțiile prepoziționale. Acestea conțin, în structura lor, următoarele prepoziții și locuțiuni prepoziționale: *lângă, alături de, în jurul, aproape/departede, în fața/în spatele, la dreapta/la stânga* etc.

De menționat că deixisul spațial este unicul subsistem deictic care nu dispune de mijloace de natură gramaticală.

Analizând construcțiile date, E. Kerbrat-Orecchioni menționează că ele nu sunt deictice în absolut toate situațiile (Kerbrat-Orecchioni, p. 49). După cum putem observa, ele au valoare deictică atunci când localizează obiectele sau acțiunile prin raportare la locutor în calitatea acestuia de centru al cadrului deictic. La nivelul structurii, acestea se manifestă prin faptul că au în poziția numelui un pronume posesiv (*meu, tău*): *Nu merge în spatele meu, s-ar putea să nu conduc. Nu merge în fața mea – s-ar putea să nu te urmez. Mergi lângă mine și fii prietenul meu. (Albert Camus) Tresar când aud pași în spatele meu. Precaut, păstram tot timpul deschis în fața mea un manual de școală. (M. Eliade)* În cazul în care aceste construcții au în poziția numelui un substantiv în genitiv, ele nu mai au valoare deictică: *în fața gării, în fața unei clădiri, în spatele unui zid* etc.

Sunt interesante comentariile pe care le face E. Kerbrat-Orecchioni în legătură cu expresiile deictice *în fața/în spatele ...* (Kerbrat-Orecchioni, p. 49).

– „*x este aproape/departede y*”;

– „*x este în fața/în spatele lui y*”;

– „*x este la dreapta/la stânga lui y*”.

Deicticele spațiale intră în categoria mai largă a cuvintelor cu sens spațial. Categoria dată este constituită de expresiile folosite pentru localizarea obiectelor (persoanelor) și a acțiunilor în spațiu. În propoziție, expresiile date îndeplinesc funcția de complement circumstanțial de loc, care poate fi exprimat prin adverbe de loc (*aici, alături, acolo, dincolo, afară* etc.), prin substantiv sau un substitut al acestuia în cazul acuzativ, cu prepozițiile *din, dinspre, de la, în, înspre, lângă, sub* etc.,

prin substantiv sau un substitut al acestuia în genitiv, cu o prepoziție ca *deasupra, în fața, dedesubtul* etc.

Caracteristica esențială a deicticelor spațiale ar putea fi scoasă în evidență prin examinarea lor din perspectiva relațiilor cu celelalte cuvinte din limbă, caracterizate prin sens spațial.

Trebuie spus că există câteva modalități de stabilire a poziției unui obiect în spațiu. Astfel, poziția orizontală a unui punct de pe Pământ poate fi precizată prin indicarea coordonatelor geografice (altfel spus, a valorilor de latitudine și longitudine), de exemplu, *Orașul Chișinău este situat la 47 de grade 2 minute latitudine nordică și 28 de grade 50 de minute longitudine estică*. Acest mod de localizare a obiectelor este caracteristic pentru specialiști, de exemplu, geografi, cartografi etc.

În comunicarea de zi cu zi, localizarea unui obiect în spațiu sau situarea spațială a unei acțiuni presupune determinarea poziției acestora față de un alt obiect luat ca reper. Prin urmare, localizarea unui obiect în spațiu presupune luarea în considerare a raportului stabilit între două obiecte: obiectul localizat și punctul de referință. După natura lor, punctele de referință pot fi de două feluri: puncte de referință cu localizare fixă (stabilă) și puncte de referință cu localizare variabilă.

Pornind de la tipul de reper implicat, se disting următoarele modalități de localizare a obiectelor în spațiu prin mijloace de limbă:

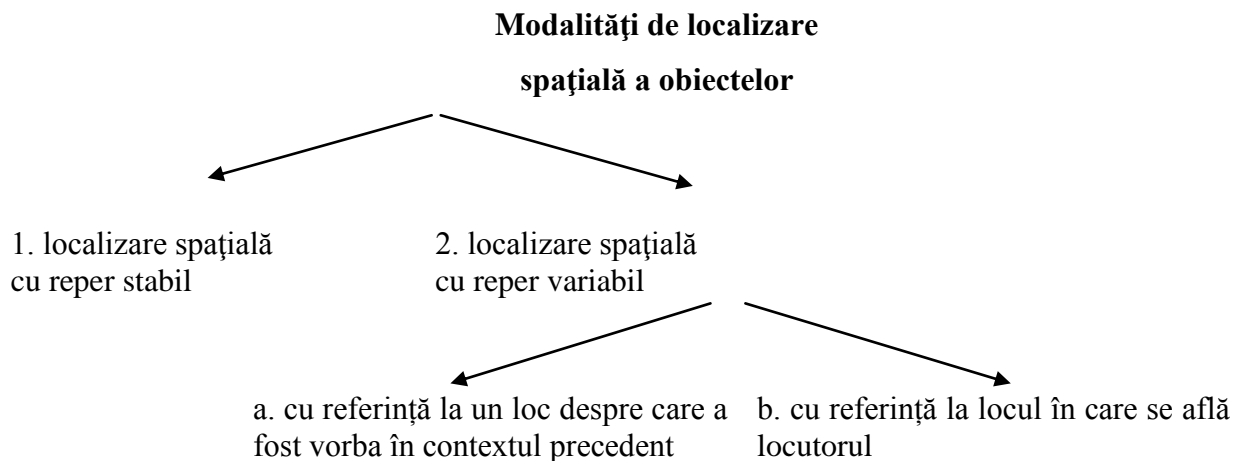
1) Localizare spațială a obiectelor cu reper stabil sau localizare absolută (*în oraș, la școală, la teatru*). În acest caz, vorbitorii indică poziția obiectului localizat prin raportarea lui la un alt obiect, a cărui poziție le este cunoscută, de exemplu: *Orașul Chișinău este situat la distanța de 469 de kilometri de București*.

2) Localizare spațială a obiectelor cu reper variabil, care poate fi de două tipuri: într-un caz, drept punct de referință poate servi un alt moment, despre care a fost vorba în contextul precedent: *Ieri am fost la facultate. Acolo m-am întâlnit cu foștii mei profesori*. În cel de-al doilea caz, localizarea obiectului se poate face prin referință la locul în care se află cel care vorbește în momentul comunicării, altfel spus, în funcție de poziția locutorului: *Gara se află la distanța de 200 de metri de acest loc*.

Așadar, prima modalitate de localizare spațială, bazată pe un punct de reper stabil, presupune o localizare a obiectelor și a acțiunilor în spațiu în termeni nondeictici. În cazul localizării spațiale a obiectului care presupune o raportare la contextul verbal anterior, este vorba despre utilizarea unor mijloace de limbă cu caracter anaforic. Cel din urmă tip de localizare se bazează pe raportarea la

contextul situațional. Cu alte cuvinte, situarea obiectelor se face în raport cu poziția locutorului în procesul comunicării, deci este vorba despre o raportare la centrul deictic.

Modalitățile de localizare spațială a obiectelor ar putea fi prezentate cu ajutorul schemei de mai jos.



Luând în considerare valorile caracteristice expresiile deictice, deixisul spațial din limba română se organizează în felul următor.

Deixisul spațial indică:

Centrul deictic

Alte puncte ale coordonatei spațiale

a) localizarea
în spațiu

aici
(*un loc relativ apropiat de vorbitor*)

acolo
(*un loc relativ îndepărtat de cel care vorbește*)

dincoace
(*un loc relativ îndepărtat, situat în partea dinspre vorbitor*)

dincolo
(*un loc relativ îndepărtat, situat în partea opusă vorbitorului*)

b) orientarea
în spațiu

încoace
(*spre locul unde se află vorbitorul*)

încolo
(*dinspre locul unde se află vorbitorul*)

Subsistemul deixisului spațial se bazează pe distincții care au în vedere atât distanța față de poziția vorbitorului, cât și orientarea în raport cu acesta. În legătură cu organizarea subsistemului deictic care exprimă localizarea spațială, trebuie menționat paralelismul între subsistemul deixisului personal care indică persoanele și obiectele prezente în momentul comunicării după poziția lor față de vorbitor și subsistemul deixisului spațial. Este un paralelism aproape absolut. Deosebirile care se constată sunt motivate doar prin specificul fiecărui tip de deictic. Subsistemul dat este constituit din opoziția de bază: *aici* (apare ca centru deictic, indicând spațiul în care se află locutorul în momentul enunțării) – *acolo* (indică un loc din spațiu mai mult sau mai puțin îndepărtat de sfera locutorului) și o opoziție pentru diferențierea obiectelor îndepărtate de vorbitor: *dincoace* – *dincolo*. Aceleași perechi se pot distinge în cadrul deixisului personal: *acesta* – *acela* și *cestălalt* – *celălalt*.

Bibliografie

1. Bidu-Vrânceanu, Angela et. al., *Dicționar de științe ale limbii*, București, Nemira, 2001.
2. Fillmore, Charles J., *Santa Cruz lectures on deixis*: 1971, Bloomington, Indiana University Linguistics Club, 1975.
3. *Gramatica limbii române*, vol. II: *Enunțul*, București, 2005.
4. Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana, *Conversația: structuri și strategii. Sugestii pentru o pragmatică a românei vorbite*, ediția a II-a, București, ALL Educațional, 1999.
5. Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *L'énonciation: de la subjectivité dans la langage*, Paris, 1990.
6. Kleiber, Georges, „Déictiques, embrayeurs, „token-réflexives”, symboles indexicaux etc.: comment les définir?”, in *L'Information Grammaticale*, N. 30, 1986. pp. 3-22.

Inspecția școlară – un nou cadru de concepere și funcționare

Iulia Bănică,
doctorandă, UPSC „Ion Creangă”

Abstract

There has been examining the dimensions of a new model of school inspection from education quality of democratization and ensurance to increase self-influence of educational transformation within the system.

Calitate în educație înseamnă calitatea sistemului de învățământ, calitatea procesului de învățământ și calitatea serviciilor furnizate. Schimbarea de paradigme, în funcție de factorii menționați, impune elaborarea și implementarea unui sistem de management al calității învățământului la toate nivelurile, vizând structurile organizaționale ale managementului calității, asigurarea cu resurse, calitatea documentației instituției de învățământ. În această perspectivă,

inspecția unităților de învățământ preuniversitar înseamnă evaluarea oficială, de către instituțiile abilitate prin lege, a realizării scopurilor și obiectivelor așa cum acestea sunt definite prin legislația

Colectarea
și analiza
datelor

Inspecția
școlară

Diagnoza și
prognoza
procesului de
învățământ

în vigoare, iar semnificațiile sale pot fi prezentate prin figura ce urmează.

Inspecția școlară în învățământul preuniversitar înseamnă evaluarea activității din

unitățile de învățământ, prin raportare explicită la politicile educaționale, scopurile și obiectivele dezirabile propuse în funcționarea acestora.

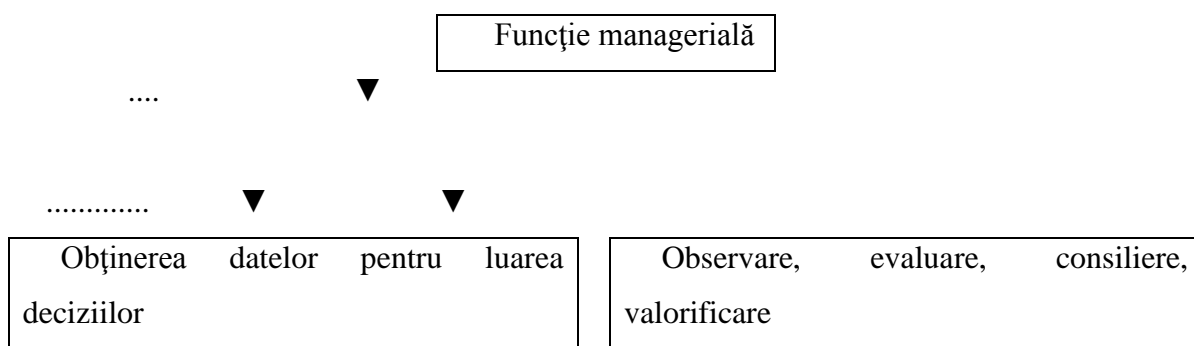


Figura 1. Semnificațiile inspecției școlare

Inspecția școlară reprezintă pentru sistemul național de învățământ preuniversitar forma specifică de evaluare instituțională a unităților de învățământ preuniversitar. De calitatea inspecției școlare depinde succesul oricărui proces reformator, care este unul cuprinzător atât în România, cât și în R. Moldova, însă în activitatea inspecției școlare predomină controlul de tip birocratic, caracterizat de controlul exclusiv ierarhic, reactiv, bazat pe descrierea „standard” a postului, normarea strictă, respectarea de reguli, proceduri, pe controlul „documentelor școlare”, aspecte considerate mai importante decât finalitățile, o viziune integratoare asupra unității școlare ca întreg. O trăsătură specifică a actualului sistem de inspecție este centrarea activității de inspecție pe evaluarea profesorului, neglijându-se alte aspecte care asigură calitatea ofertei educaționale, fapt care generează disfuncții și împiedică o cunoaștere exactă a situației reale a sistemului școlar. Astfel, caracterul static, reproductiv și rigid-birocratic al inspecției și al evaluării în general contrazice tendințele spre dinamizare, profesionalizare și flexibilizare, care caracterizează un sistem de învățământ aflat în plin proces reformator. Disfuncțiile menționate se pot rezolva prin definirea unui nou model, coerent, flexibil și unitar de inspecție, adecvat tendințelor de democratizare și de

descentralizare, care ar trebui să aibă drept principii directoare: (1) *definirea personalizată a rolului inspecției, în funcție de specificul factorilor interni și externi*, accentul mutându-se pe creativitate, flexibilitate și adaptabilitate, încurajându-se reflecția proprie, inovațiile metodologice și tehnice, abordările contextuale și situaționale originale, baza normării și a evaluării devenind organizația, echipa; (2) *controlul profesional este realizat de „egali” și devine proactiv și are ca fundament finalitățile organizaționale, de grup și personale, cunoscute și apreciate de toți în baza „efectelor de competență” și a „portofoliilor” cu rezultate obținute, și nu a „documentelor școlare”*; (3) *competențele definite de fiecare persoană/echipă de lucru devin mai importante decât poziția în sistem*; (4) *competența organizațională vizează schimbarea și competiția, noi modele de gândire, de învățare și (auto)evaluare la nivel organizatoric, didactic și de profesor-elev. Astfel, accentul strategic se mută de la stabilitate, reproductibilitate pe inovație, schimbare, adaptabilitate și evoluție, atât în plan personal sau profesional, cât și organizațional, pe beneficiile clienților și pe negocierea finalităților organizaționale și a rezultatelor cu toate grupurile de interes. În acest context, este nevoie de o redimensionare a funcțiilor și principiilor activității inspecției școlare, care să asigure evaluarea unității școlare ca întreg, integrarea aspectelor inspectate într-un mod coerent, definirea clară a tipurilor și formelor de inspecție, inspectarea cu precădere a activității și mai puțin a persoanelor. În această perspectivă, funcțiile inspecției școlare vizează:*

(1) *Funcția financiară și administrativă – sprijinirea școlilor în efortul lor de eficientizare și de adecvare a ofertei educaționale* (monitorizarea și controlul veniturilor și cheltuielilor, asigurarea stabilității financiare, managementul resurselor umane, cunoașterea și aplicarea corectă a legislației, facilitarea legăturilor cu autoritățile locale etc.);

(2) *Funcția de inspecție – evaluarea calității educației conform prevederilor legale, finalităților urmărite și standardelor prescrise* (evaluarea eficienței generale a managementului unității școlare, respectarea prevederilor curriculumului național, gradul de adecvare a curriculumului la nevoile specifice ale comunității locale, evaluarea calității predării și a activității profesorilor și a managerilor, rezultatele școlare, eficiența utilizării resurselor etc.);

(3) *Funcția de sprijin, conciliere și formare profesională – dezvoltarea resurselor umane: consilierea pentru carieră și sprijinirea dezvoltării profesionale și personale a corpului profesional* (oferirea de consiliere profesională, sprijinirea conducerii și a unităților școlare în realizarea recomandărilor rezultatelor inspecției, angajarea personalului etc.).

În aceeași ordine de idei, noul model de inspecție reclamă principii specifice perioadei actuale de evoluție a învățământului, precum:

- principiul fundamentării empirice, expertizei științifice, care prevede luarea în considerare a stării anterioare a obiectului inspectat, eliminând toate disfuncționalitățile acestuia, raportarea activității la exigențele socioeducaționale moderne;
- principiul asigurării calității educației prevede elucidarea activității unității de învățământ sub semnul calității, instituirea sistemului de management al calității, metodologiei complexe, de tip „portofoliu”, cuprinzând „evidențe” directe și indirecte, de natură cantitativă, dar și calitativă;
- principiul asigurării complexității și coerenței activității de inspecție presupune acțiuni cuprinzătoare de natură sistemică, bazate pe proces și rezultate, varietatea formelor și tipurilor de inspecție;
- principiul competenței promovează profesionalismul, încrederea, performanțele individuale și organizaționale;
- principiul eficienței și al sprijinului în acțiune, orientat spre aprecierea utilizării tuturor resurselor în raport cu obiectivele preconizate/realizate, acordare de ajutor în realizarea recomandărilor adoptate;
- principiul feedbackului, realizat în baza aplicării metodelor de informare credibilă a situației și a deciziilor luate cu implicarea actanților educaționali – structurilor organizaționale, părinților și comunității despre activitatea unității de învățământ.

Vom prezenta în cele ce urmează unele sugestii, izvorâte dintr-o experiență de mai bine de trei decenii de muncă la catedră sau în funcții de conducere a învățământului și educației.

Ca primă problemă, aș menționa faptul că **trebuie să obținem rezultate de calitate în condițiile existente de bază materială și de personal**, condiții care nu sunt peste tot la fel, pentru că egalitatea șanselor presupune egalitatea condițiilor de pregătire, dar acestea nu se reduc doar la dotarea cu mobilier, material didactic și calculatoare electronice. Considerăm că baza o constituie elementul uman în care pregătirea educatorului, pasiunea și responsabilitatea lui dețin ponderea cea mai importantă. Pe de altă parte, trebuie să se renunțe la practica de a trata „colegial” cazurile de incompetență sau delăsare ale unor cadre didactice, lucru ce impune perfecționarea inspecției școlare, în primul rând **creșterea exigenței față de pregătirea, activitatea și rezultatele cadrelor didactice**.

O altă problemă este aceea a combaterii rutinei și conservatorismului, a stării de automulțumire, a depășirii rezistenței la schimbări a personalului didactic și a încercării de a justifica o asemenea stare de lucruri, rolul inspecției școlare fiind și acela de a acționa pentru schimbarea opticii și atitudinii educatorilor față de inovație, față de necesitatea penetrării curajoase a noului în

toate formele activității instructiv-educative, ceea ce implică un nou mod de a privi rolul școlii, în această lume în continuă schimbare și transformare, implicit determină un **alt mod de a concepe inspecția școlară. Inspectorul școlar trebuie să fie cel dintâi purtător al noului**, pe care este dator nu numai să-l cunoască, ci să-l și asimileze organic, spre a-l putea „oferi” cu toate „detaliile tehnice” în școlile pe care le inspectează. În atingerea scopului propus, inspecția școlară trebuie să întrunească anumite **calități**, între care menționăm:

- menținerea în actualitatea științifică, tehnologică, pedagogică și culturală a personalului didactic de conducere și predare, implicit a cadrelor de inspectori titulari sau afiliați;

- promovarea curajoasă a noului în domeniul formării profesionale a tuturor generațiilor de cadre didactice, a unei metodologii inovatoare de inspectare;

- facilitarea schimbului de idei, de opinii și mai ales de experiență între școlile de același tip, în vederea omogenizării calitative a procesului de formare civică, profesională și culturală la nivelul cerut de societatea contemporană, inclusiv a experienței avansate de inspectare școlară;

- promovarea interdisciplinarității în activitatea de pregătire a tinerilor pentru viață, pentru formarea lor morală, profesională și culturală, a unei culturi a sistemului de inspecție școlară;

- schimbarea opticii personalului didactic prin creșterea ponderii factorilor de conținut, calitativi și de eficiență formativă, care influențează decisiv rezultatele activității instructiv-educative. Dinamica lumii contemporane impune adaptarea permanentă a școlii la schimbările ce au loc și implicit se impun schimbări în cadrul activității de inspecție școlară. De fapt, procesul este unul de reciprocitate, în sensul că școala, prin „actorii” ei, impune regândirea inspecției școlare, dar inspecția școlară, la rândul ei, sancționează școlile care nu țin pasul cu noul, în scopul său fundamental „formarea și educarea tinerelor generații”.

Astfel, în opinia noastră, **reconsiderarea inspecției școlare** va consta, în primul rând, în **stimularea și dezvoltarea spiritului de responsabilitate în muncă a educatorilor și elevilor, în perfecționarea instrumentelor de evaluare, în autoevaluarea corectă a rezultatelor procesului instructiv-educativ, accentul căzând pe orientare și îndrumare, pe sprijin și consiliere**, pe stimularea și afirmarea inițiativei colective și individuale, pe evaluarea rezultatelor obținute de absolvenți în muncă și în viață, unde se materializează, de fapt, investiția în om, făcută de școală, de societate. De menționat că atitudinea inspectorilor școlari față de directori și de cadrele didactice se cere să fie colegială, nu arogantă, că presupune o exigență principială, bazată pe autoritatea de competență, și nu pe cea de funcție. Ne permitem să sugerăm scăderea ponderii funcției de control a inspecției școlare, de a verifica permanent starea sistemului/unității de învățământ pe ansamblu sau

la nivelul unor elemente componente, unități, discipline de învățământ, diferite activități educative și creșterea ponderii **autocontrolului, autoevaluării și autoreglării**. Inspecția școlară va continua să sesizeze eventualele disfuncții ale sistemului, perturbațiile care apar, dar **va avea ca scop principal selecționarea dominantelor pozitive și generalizarea acestora** la scara întregului sistem, în scopul optimizării continue a procesului complex și dinamic de pregătire a tinerelor generații pentru viața activă, în concordanță cu cerințele societății de azi și de mâine.

În realizarea acestor obiective, un rol important au **selecționarea, formarea și perfecționarea inspectorilor școlari, privați, în opinia noastră**, ca oameni pluridimensionali. Ei trebuie să fie **bine pregătiți profesional, preocupați de perfecționarea continuă a pregătirii lor, receptivi la nou**, să aibă **capacitatea de a lucra cu oamenii** (profesori, elevi, părinți), de a-i înțelege și motiva, de a-i organiza și antrena în realizarea obiectivelor stabilite. Considerăm că asemenea oameni nu pot fi produsul exclusiv al unor școli specializate în formarea de lideri, de manageri, ci **rezultatul unui proces îndelungat de formare, la școala muncii practice de execuție și de conducere colectivă**.

Inspecția școlară, indiferent pe ce palier ar acționa și ce activități ar verifica, este legată organic de îndrumare și consiliere, ceea ce obligă la ***o reală competență***, iar dacă pregătirea științifică și metodică nu este suficient conturată, raporturile dintre cei care controlează și cei controlați se deteriorează și apar ***stări tensionale***, vinovații principali de această situație fiind cei care au selecționat asemenea inspectori.

Deși, pe ansamblu, inspecția școlară constituie o necesitate obiectivă, prezintă însă și unele limite, care se referă la faptul că, oricât de discret și cu tact ar fi efectuată, determină, totuși, o perturbare a activității. Astfel, se impune a fi stabilită o anumită barieră peste care să nu se poată trece, în ceea ce privește ***frecvența inspecțiilor într-o instituție de învățământ***, numărul de persoane participante, durata desfășurării, dar, mai ales, folosirea de către inspectori a unui stil de lucru care să fie perceput ca fiind stimulator, constructiv, colegial, de consiliere și îndrumare.

Este importantă pentru conținutul inspecției ***stabilirea criteriilor*** după care se evaluează eficiența activității. Obiectivele ce se au în vedere se referă, în principal, la conținutul legii învățământului, statutul personalului didactic și programele analitice, în care sunt stabilite sarcinile generale și specifice ale școlii. Aprecierile privind realizarea conținutului programelor trebuie să cuprindă realizarea aspectelor ***formative și educative***, dezvoltarea capacităților cognitive, formarea convingerilor morale etc. Scopul tuturor inspecțiilor este de ***a analiza minuțios și de a stabili corect gradul de realizare a obiectivelor*** înscrise în planuri, în programele analitice, de a verifica volumul și calitatea cunoștințelor elevilor, capacitatea lor de a le utiliza, de a gândi și acționa eficient. Ele

trebuie să se desfășoare într-o succesiune logică de momente, planificare, organizare, desfășurare, valorificare. Reușita inspecției depinde în egală măsură de inspectorii și de colectivul respectiv, care trebuie să creeze climatul adecvat schimbului de informații, de idei și experiență, de conlucrare, constituind, astfel, un veritabil câștig pentru învățământ, inspectorul și profesorul metodist punându-și în evidență **valoarea profesională și competența reală**, nu pe cea a funcției pe care o îndeplinește temporar. O apreciere aparte poate fi făcută la adresa acelor inspectorii sau profesorii metodiști, care, conștienți de valoarea lor, **susțin activități demonstrative**, lecții, ore educative cu elevii, lucrări de laborator, organizează dezbateri tematice libere, promovează dialogul deschis. Orice tip de inspecție solicită din partea evaluatorului **o documentare foarte serioasă**, o pregătire prealabilă, fără reproș, ocazie cu care sunt elaborate probele de control, testele și chestionarele, se procedează la **selectarea lucrărilor de informare științifică și metodică apărute**, pentru a fi recomandate personalului didactic.

În concluzie: Transformările socioeducaționale din România și R. Moldova reclamă un nou model unitar și coerent de inspecție școlară, care, indiferent de opțiunea strategică, ar trebui să integreze obiectivele inspecției, drepturile inspectorilor în relația lor cu școlile și codul de conduită, rezultatele dezirabile ale inspecției, tipurile de evidențe rezultate din fiecare inspecție, activitatea pre-inspecție, procesul de inspecție, activitatea post-inspecție, sistemul de asigurare a calității inspecției, monitorizarea și evaluarea procesului de inspecție, relația dintre activitatea de inspecție și eficiența activității școlare. Luate în ansamblu, acestea implică funcțiile inspecției și principiile de funcționare strategică identificate în perspectiva asigurării calității educației.

Bibliografie selectivă

1. Iosifescu, Ș. (coord.), *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*, București, IȘE, 2001.
2. Cojocaru, V.Gh., *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*, Chișinău, Lumina, 2004.
3. Cristea, S., *Fundamentele pedagogiei*, Iași, Polirom, 2000.
4. Cojocaru, V., *Calitatea în educație. Managementul calității*, Chișinău, Tipografia Centrală, 2007.
5. Panaite, N., Iftimescu, A., *Management*, Iași, Editura Universității „A.I. Cuza”, 2003.

Primul Război Mondial și chestiunea Slovaciei

Wojciech Świąch, *student la Facultatea de Drept, Academia „Andrzej Frycz Modrzewski” din Cracovia; master în Relații Internaționale (a absolvit cursurile Universității Jagiellone din Cracovia, în 2004)*

Abstract

At the beginning of World War I it was not expected that it would cause the fall of Austrian-Hungarian Empire. One could, however suspect that it would be followed by dynamic national movements that would lead to rebuilding the country. Eventually the order from before 1918 had fallen apart.

The aim of the article is to show various factors, that impacted the process of dissolving Austrian-Hungarian Empire and led to creation of common republic of the Czechs and Slovaks.

Către sfârșitul Primului Război Mondial devenise clar faptul că Europa, în configurația ei de până la 1914, nu mai exista. În anul 1918 în Europa au apărut mai multe state noi, drept consecință a dezintegrării celor două puteri multinaționale – Rusia și Austro-Ungaria. Cu toate că Austro-Ungaria, în condițiile prelungirii războiului, amenința răspicat orice mișcare de eliberare națională inițiată de cei care promovau principiul autodeterminării popoarelor, în anul 1918 președintele Statelor Unite ale Americii, Woodrow Wilson, menționa, în *Cele 14 puncte*, că „trebuie să fie recunoscută pe deplin posibilitatea de dezvoltare autonomă a popoarelor din Imperiul Austro-Ungar, popoare al căror loc printre națiuni tindem să-l asigurăm și să-l apărăm” [1, p. 218]. Formularea confuză din Punctul 10 indică la faptul că atitudinea Monarhiei Habsburgice era previzibilă.

Cu toate acestea, slovacii, reprezentați de elitele politice, nu intenționau să rămână în continuare în același stat cu maghiarii, deși la începutul războiului această intenție nu era atât de evidentă. Au apărut diferite concepții referitoare la necesitatea păstrării legăturilor cu Ungaria, dar, până la urmă, acestea nu au fost susținute pe larg de poporul slovac. Situația dată a fost determinată de mai mulți factori care decurgeau atât din relațiile complicate din trecut, cât și din situația geopolitică la zi.

Încă în anul 1915, deputatul din partea slovacilor Ferdinand Juriga a rostit în parlamentul maghiar declarația de loialitate, exprimându-și dorința de a ajunge la o înțelegere cu politicienii maghiari [8, p. 95]. În timpul războiului însă, s-a remarcat politicianul ceh Tomáš Masaryk, care, aflându-se în exil, a încercat să convingă Marea Britanie și Franța să-l susțină în ideea unității naționale a cehilor și slovacilor, idee ce era în strânsă legătură cu concepția de creare a unui stat comun și independent. În anul 1915 a fost format Comitetul Ceh de Externe (în cadrul căruia a

activat renumitul astronom slovac Milan Štefánik), numit ulterior Consiliul Național Cehoslovac [16, p. 12].

În luna octombrie a aceluiași an, reprezentanții diasporei slovace și cehe din America au semnat așa-numitul Acord de la Cleveland, în care se vorbea, este adevărat, despre două națiuni diferite, stipulându-se, în același timp, formarea unei uniuni federale, cu acordarea deplinei autonomii slovacilor [10, p. 191]. Acest Acord demonstra că politicienii slovaci susțineau tot mai pronunțat ideea renașterii naționale, în colaborare cu cehii. Trebuie menționat însă și faptul că panslavistul slovac Svetozár Hruban Vajanský avertiza că pericolul cehizării este real și mult mai mare decât pericolul maghiarizării. Acest punct de vedere și-a pierdut însă popularitatea odată cu moartea scriitorului, în 1916 [3, p. 113].

Populația din Slovacia critica tot mai mult guvernării, iar în armată devenea tot mai pronunțată atitudinea pacifistă. Soldații slovaci, care constituiau 4% din armata austro-ungară, au fost inițiatorii a 20% din toate rebeliunile organizate la sfârșitul războiului [15, p. 15]. În mai 1918, reprezentanți ai comunităților de emigranți slovaci și cehi din Statele Unite ale Americii au semnat, la Pittsburgh, al doilea acord, care garanta autonomia Slovaciei în cadrul unui nou stat [17, p. 323]. La sfârșitul lunii octombrie a fost proclamată Prima Republică Cehoslovacă.

Noul premier maghiar Mihály Károlyi încerca să lanseze conceptul „Elveției de Est”, elaborat de ministrul minorităților etnice Oszkar Jászi. Budapesta intenționa să creeze, între granițele de altădată ale Regatului Ungariei, o anumită formă de comuniune a națiunilor, care să trăiască în armonie [6, p. 41]. Această inițiativă a venit însă cu întârziere și nu s-a bucurat de susținere din partea Slovaciei, fiind tratată cu suspiciune, deoarece se considera că nu reflectă și nu este un indiciu al transformărilor interne ale mentalității maghiare. Se presupunea că, de fapt, planul lui Jászi este doar un tribut adus cerințelor externe [11, p. 102] și se va renunța la el îndată ce această presiune externă va înceta.

Cu toate acestea, în societate existau mulți adepți ai păstrării relațiilor cu Ungaria. Drept dovadă ne servește faptul că în noiembrie 1918, la Prešov, a fost înființat Consiliul Național de Est, iar în decembrie, la Košice, a fost proclamată Republica Populară Slovacă [15, pp. 16-17].

Conducerea noului stat cehoslovac nu a renunțat la ideea cooperării cu Budapesta în chestiunea Slovaciei. Guvernul de la Praga l-a trimis în capitala statului vecin din partea de sud pe Milan Hodža, împuternicindu-l să ducă tratative în vederea reglării situației pe pământurile slovace. Guvernul contelui Károlyi era reprezentat de politicianul liberal Jászi, menționat mai sus [9, pp. 106-112]. Pe parcursul negocierilor, Hodža a promis părții maghiare că Slovaciei i se va oferi o

autonomie largă, având propriul parlament, iar în luarea unor decizii referitoare la situația din această autonomie urmau să participe și parlamentarii de la Budapesta [4, pp. 20-21]. S-a stabilit astfel o linie de demarcație care coincidea cu granițele etnice.

Guvernul Republicii Populare Ungare a prezentat proiectul unui acord de reglementare a relațiilor reciproce. Autoritățile de la Budapesta puneau accent, în primul rând, pe garantarea drepturilor lingvistice pentru minorități și acordarea libertății de a se autoorganiza. Károlyi ținea să aibă un reprezentant în Consiliul Național Slovac, care ar fi avut posibilitatea să prezinte proiecte de hotărâre. Cealaltă parte însă insista asupra negocierii condițiilor de evacuare a trupelor maghiare de pe teritoriul Slovaciei [14, pp. 40-45]. Maghiarii mai aveau iluzia că dețin controlul asupra teritoriilor slovace și că solicitările guvernului de la Praga înaintate Conferinței de Pace nu vor avea răsunet. Din acest motiv, autoritățile maghiare s-au simțit ofensate atunci când, în a doua jumătate a lunii decembrie, au trebuit să accepte fixarea frontierei pe Dunăre, ceea ce însemna că maghiarii care locuiau în zonele aflate mai sus de linia de demarcație de pe râu au ajuns într-o situație cu totul nouă pentru ei – au devenit minoritate națională [12, p. 96].

Maghiarii nu puteau să renunțe atât de ușor la terenurile pe care le considerau parte integrantă a Ungariei istorice. Potrivit unor istorici slovaci, în consecință, a fost deschisă la Budapesta, la inițiativa avocatului Karol Bulissa din Prešov, Cancelaria Centrală Slovacă, finanțată de ministerul maghiar al afacerilor externe. Activitatea acestei instituții era orientată, după afirmație a profesorului Fráňo Ruttkay, către pregătirea terenului pentru o revoluție în Slovacia [13]. Cancelaria urma să dirijeze activitatea de propagandă împotriva autorităților cehoslovace. După declanșarea unei rebeliuni anticehe, Bulissa intenționa, probabil, să facă apel către armata maghiară, care, sub pretextul că participă la restabilirea ordinii, ar fi ocupat Slovacia. Karol Bulissa credea că poporul slovac putea să existe și să se dezvolte, bucurându-se de independență, în cadrul Ungariei, iar cehii sunt o amenințare pentru catolicism. Cu toate acestea, inițiativele Cancelariei Centrale Slovace nu au avut susținere din partea societății.

Eforturile Guvernului Károlyi erau sprijinite și de Biserica Catolică. S-a remarcat, în acest sens, Arhiepiscopul Ján Černoch, cunoscut ca János Csernoch. Înaltul demnitar nu făcea secret din faptul că susține integritatea Ungariei. Arhiepiscopul se arăta preocupat de temerea că slovacii, făcând stat comun cu cehii, nu își vor păstra limba și tradițiile, iar religia va fi în pericol.

Episcopul Bisericii Evanghelice Sándor Raffay, la rândul său, chema armata maghiară să-i apere pe slovacii de cehi, promițând egalitatea între religii, garantată de Constituție. El își orienta

activitatea propagandistă nu doar către straturile de sus ale societății, ci își dorea să-i atragă și pe muncitori [5, p. 279].

Cu toate acestea, autoritatea supremă pentru creștinii slovaci, la acel moment, era preotul catolic Andrej Hlinka. Acesta se pronunța deschis împotriva ierarhiei bisericești, care susținea irendentismul maghiar. În 1918, Hlinka era deja un politician matur și experimentat, devenind un simbol al luptei împotriva opresiunii naționale în Regatul Ungariei. El a avut curajul să afirme că „mariajul de o mie de ani cu Ungaria a fost nereușit, e timpul să divorțăm” [2, p. 76]. Totodată, Andrej Hlinka sublinia că cea mai bună soluție este crearea Cehoslovaciei, iar singura autoritate legitimă este Consiliul Național Cehoslovac, căruia i se subordonează Consiliul Național Slovac [13].

La începutul anului 1919 a fost convocată Conferința de Pace de la Paris. Țările învinse în război, printre care și Ungaria, nu au participat la lucrările de pregătire. Trebuie remarcat faptul că Puterile Centrale puteau să își prezinte observațiile sau sugestiile, Antanta însă nu era obligată să le ia în considerare. Textele redactate ale tratatelor urmau să fie aduse la cunoștința învinșilor la sfârșitul discuției.

În martie 1919, a căzut guvernul liberal al lui Mihály Károlyi de la Budapesta, stânga radicală luând puterea în mâinile sale și anunțând crearea Republicii Ungare a Sfaturilor. Noile autorități nu au fost însă recunoscute de marile puteri occidentale, iar lucrul la tratatul de pace a fost amânat. În acest timp, armata cehoslovacă, în colaborare cu România, a încercat să reprime revoluția bolșevică din țara vecină. Primele intervenții militare au eșuat. Maghiarii au întreprins o ofensivă spre nord, au ajuns la Carpați și au proclamat, în iunie, Republica Slovacă a Sfaturilor, care s-a dovedit a fi o creație de scurtă durată.

Câteva săptămâni mai târziu, Guvernul Béla Kun a fost nevoit să renunțe la putere. Miklós Horthy a devenit șef al statului. Acțiunile noilor autorități însă sunt, probabil, o dovadă a lipsei unei atitudini realiste. Csernoch și Horthy au încercat să reia discuția despre atribuirea unor drepturi largi Slovaciei, în cadrul Ungariei [5, p. 288]. Conferința de la Paris însă luase deja decizia despre alipirea Slovaciei la Cehoslovacia, iar o altă rezolvare a problemei părea imposibilă.

În cele din urmă, tratatul de pace cu maghiarii a fost semnat pe 4 iunie 1920 la Trianon. Ungaria a pierdut circa 70% din teritoriu și 60% din populație: dintre acestea, în favoarea Cehoslovaciei – Ucraina Subcarpatică și Slovacia. Statele care au descins din fosta Monarhie Habsburgică au moștenit, împreună cu teritoriile, și numeroase minorități naționale. În afara granițelor statului ungar au ajuns peste trei milioane de maghiari. În momentul semnării Tratatului,

conform lui Jerzy Kochanowski, 1,06 milioane dintre aceștia locuiau pe teritoriul Cehoslovaciei [7, p. 68].

La începutul Primului Război Mondial, nimeni nu se aștepta că va urma căderea Imperiului Austro-Ungar. Se putea presupune că vor lua amploare mișcările naționale, ceea ce va duce la o reconstrucție a statului. Totuși, în timp, au devenit tot mai pronunțate aspirațiile popoarelor oprimite. Planul lui Oszkár Jászi a venit cu întârziere și nu a făcut posibilă menținerea Slovaciei între hotarele statului maghiar. Poporul slovac, neavând încredere, în mare parte, în autoritățile de la Budapesta, alesese mai devreme cooperarea cu cehii, fapt din care a rezultat apariția Primei Republici Cehoslovace. Aspirațiile maghiarilor legate de dorința de a păstra cât mai multe teritorii în componența Transleithaniei deveniseră imposibil de realizat și din cauza situației interne din Ungaria.

Bibliografie

1. Andelman, A. D., *A Shattered Peace: Versailles 1919 and the Price We Pay Today*, Hoboken, New Jersey: John Wiley, 2007, p. 218.
2. Deák, L., *The Slovaks in Hungarian politics in the years 1918-1939*, Bratislava: Kubko Goral, 1997, p. 76.
3. Gulyás, L., *BENEŠ: Statesman or charlatan? The plans and the reality 1908–1948*, Toronto – Buffalo: Corvinus Publishing, 2007, p. 113. Pe: <http://www.hungarianhistory.com/lib/8gulyas.pdf> (vizitat 02.09.2013).
4. Hunčík, P., Gál, F., *Historické pozadie formovania slovensko-maďarských vzťahov*. În: Frič, P., Gál, F., Hunčík, P. (eds.), *Maďarská menšina na Slovensku*, Praga: EGEM, 1993, pp. 20-21.
5. Kalvoda, J., *The Czechoslovak-Hungarian Dispute*. În: Kiraly, B., Pastor, P., Sanders, I. (eds.), *A Case Study on Trianon*, New York, Brooklyn College Press, Columbia University Press, 1982, pp. 279-288.
6. Kertesz, S., *The Consequences of World War I: The Effects on East Central Europe*. În: Kiraly, B., Pastor, P., Sanders, I. (eds.), *A Case Study on Trianon*, New York, Brooklyn College Press, Columbia University Press, 1982, p. 41.
7. Kochanowski, J., *Węgry. Od ugody do ugody (1867-1990)*, Warszawa: Trio, 1997, p. 68.
8. Kopyś, T., *Kwestia narodowościowa na ziemiach Korony św. Stefana w latach 1867-1918*, Kraków: PROMO, 2001, p. 95.
9. Kopyś, T., *Oszkár Jászi: z dziejów idei federalizmu w Europie Środkowej w latach 1900-1920*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006, pp. 106-112.
10. Pichlik, K., *Relationships between Czechs and Slovaks in the United States during the First World War*. În: „Nebraska History”, Lincoln, nr. 3-4 (74), 1993, p. 191.

11. Rapant, D., *Madziaryzacja, Trianon, rewizja i demokracja*, in: Chmel, R. (ed.), *Kwestia słowacka w XX wieku*, Bratislava-Gliwice-Warszawa: Kalligram, GREG, Gazeta Wyborcza, 2002, p. 102.
12. Romsics, I., *Trianonská mierová zmluva*, Bratislava: Kalligram, 2009, p. 96.
13. Ruttkay, F., *Maďarská iredenta a Slovensko*. In: „Slovenské národné noviny”, Martin, nr. 50, 1997. Pe: <http://www.matica.sk/snn/1997/50/61maars&.html> (vizitat 27.05.2003).
14. *Slovenský rozchod s Maďarmi roku 1918: dokumentárny výklad o jednaniach dra M. Hodžu*, Bratislava: Slovenský denník, 1929, pp. 40-45.
15. Sokołowski, T., *Słowacja*, Warszawa: Agencja Wydawnicza Egros, 1997, pp. 15-17.
16. Tomášek, D., *Nevyhlášená válka – Boje o Slovensko 1918-1920*, Praha: Epoque, 2012, p. 12.
17. Waldenberg, M., *Narody zaležne i mniejszości narodowe w Europie Środkowo-Wschodniej: dzieje konfliktów i idei*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000, p. 323.

Традиции и инновации в образовательном туризме

Л.Ю. Дудорова
 Институт высшего образования
 Национальной академии педагогических наук Украины,
 г. Киев, Украина

Abstract

Educational tourism can be considered as a form of organisation of the educational process, a sort of educational activity, a technology of training. Trips with educational purposes have old traditions. Innovative processes in educational tourism cause a necessity for modern organisation of training of educational tourism the teachers - organisers.

Key-words: *history of educational travel, innovations of educational tourism, the future teachers.*

Введение. Последние десятилетия отмечены возрастающим вниманием к научному осмыслению такого социально-экономического и культурного феномена общественной жизни, как туризм. Статус «человека мигрирующего» определяется самыми разнообразными мотивационными факторами, среди которых выделяются потребности (нужда), интересы (желания) и обстоятельства (условия) [3, с. 5].

Туризм традиционно связан с путешествиями, а для людей живущих в городе особую актуальность приобретают путешествия. Живая природа обладает не только оздоравливающим воздействием, но и гармонизирующим влиянием на психику, способствует

эстетическому и духовному развитию человека. Для будущих учителей особое значение имеет организация образовательного и оздоровительного туризма. Это является необходимым условием для гармоничного физического и эстетичного развития школьников, в сочетании с духовным обогащением, путем взаимодействия с живой природой [2, с. 34].

Учитывая место и роль туризма в жизни общества, государство, согласно закону Украины «О внесении изменений в закон Украины «О туризме», провозглашает туризм одним из приоритетных направлений развития экономики и культуры и создает условия для туристической деятельности.

Параллельно с вышеупомянутым, приобретает актуальность проблема профессиональной подготовки будущих учителей в образовательном туризме. Она обусловлена сферой организованного отдыха детей и молодежи, полноценным проведением досуга, задачами активизации образовательной и оздоровительной работы в учебных заведениях, организацией внешкольного образования по месту жительства. Известно, качество работы по воспитанию, оздоровлению, образованию молодежи с использованием видов туризма определяется состоянием ресурсной базы, культурно-краеведческой и экспедиционной работами.

Методику подготовки будущих учителей к организации школьного туризма мы рассматриваем как совокупность методов, приемов и форм организации учебно-воспитательного процесса.

В основу методики подготовки будущих учителей к организации образовательного туризма взята интеграция теоретического (основы наук и профильных дисциплин) и практического (ключевые компетентности) содержания образования, а также моделирование с помощью педагогических технологий обучения (традиционных и инновационных образовательных технологий); единство образования и воспитания [1, с. 67].

Результаты исследования и их обсуждение. Стремление человека к путешествию естественно, оно основывается на природном стремлении открыть и познать неизведанное. Туризм предоставляет возможность путешественнику удовлетворить его непосредственный интерес к новым фактам, занимательным явлениям, стремление к позитивному эмоциональному переживанию, связанному с получением новой информации. Мотивы практически всех видов путешествий так или иначе связаны с познанием мира, людей, приобретением нового жизненного опыта. Туризм можно определить двояко: 1 – как участие людей в путешествиях с различными целями (кроме трудовой миграции), а одновременно и

отрасль хозяйства, обеспечивающая людям возможность путешествовать; 2 – как совокупность отношений и явлений, которые возникают во время перемещения и пребывания людей в местах, отличных от их постоянного места проживания и работы [3, с. 17].

Проводить классификацию туристских поездок можно, основываясь на разных принципиальных подходах. Приведем некоторые критерии, в соответствии с которыми разработаны классификации туризма: по составу участников, по возрастному параметру путешествующих, по типу организации поездок (походов), по месту проведения тура, по продолжительности путешествия, по способу передвижения и др. Основой, определяющей остальные особенности, может считаться классификация по цели путешествия [4, с. 17]. Традиционно, по этому параметру выделяется познавательный туризм. В отношении его необходимо сделать пояснения. Трудно представить какой-либо вид путешествия, в ходе которого бы турист не имел возможности познавать что-либо (объекты окружающего мира и их сочетания, природные и социальные процессы и их результаты). Туризм неотделим от процесса познания. Однако, если главной целью тура является именно получение знаний, путешествие может быть названо познавательным (просветительным). Многие потенциальные туристы желают получить информацию и увидеть уникальные памятники культуры. Совершаемые с этой целью поездки (походы) можно определить как историко-культурные. В этой категории также могут быть подразделения. Так, например, можно выделить этнический туризм, главной целью которого является рекреация в процессе знакомства с материальной и духовной культурой, особенностями быта и традициями любого народа (этноса) в сочетании с удовлетворением других потребностей участвующих в путешествиях, и этнографический туризм, ориентированный на сбор, изучение и анализ информации, связанной с расселением, культурой, традициями, бытом, религией, обрядами и другими атрибутами, присущими любому народу (этносу), в сочетании с иными целями путешествующих [5]. Из приведенного примера ясно, что в первом случае речь идет о рекреационно-просветительском, а во втором – о научных видах туризма.

Истоки научного туризма древние. Еще в Древнем Риме находились люди, которые предпринимали путешествия с целью накопления новых знаний. В наше время преобладающими целями научного туризма являются сбор материалов, необходимых для проведения научного исследования, участие в научных съездах, конгрессах, конференциях, семинарах, и совещаниях, установление научных контактов. Многие путешествия ученых могут быть причислены одновременно и к научному, и к деловому видам туризма, поскольку

решение о поездке с научными целями, о командировке, источниках и размерах ее финансирования (без получения доходов по месту командирования) совершаются в большинстве случаев по инициативе администрации научного учреждения. Тем не менее, и в настоящий период есть ученые, которые совершают научные экспедиции по собственной инициативе (чаще на средства спонсоров, за счет научных грантов, других источников) [3, с. 19].

К познавательному виду относится и образовательный туризм, под которым понимается познавательные туры, совершаемые с целью выполнения задач, определенных учебными программами образовательных учреждений. Этот вид деятельности может рассматриваться как форма организации образовательного процесса, вид учебной деятельности и технология обучения [5, с. 144].

Социально-педагогический эффект туризма проявляется в духовных, социальных, гуманистических, коммуникативных, идеологических процессах становления личности. Туризм служит действенным средством, которое мобилизует познавательную активность учащихся, приобщает их к самостоятельной творческой деятельности, развивает инициативу, умения и навыки самообразования. Познавательная активность есть личностное свойство, которое приобретает, закрепляется и развивается в результате особым образом организованного процесса познания и с учетом индивидуальных и возрастных особенностей. Показателями познавательной активности является самостоятельность, осознанность деятельности, творческие проявления. Познавательная активность человека не является неизменным наследственным свойством личности, она формируется и развивается [7].

Любознательность как форма непосредственной познавательной активности характерна для ребенка еще в дошкольном и младшем школьном возрасте. Становлению ее способствует ориентированность формирующейся личности на внешний мир, чувственное и преимущественно практическое отношение к действительности. Образовательные путешествия должны быть направлены на превращение природной любознательности в познавательную активность, связанную с приобретением знаний и умений, необходимых для решения познавательных задач, со стремлением к интеллектуальным достижениям. При этом особое значение имеют позитивные эмоции, связанные с интеллектуальным поиском, переживанием собственных взрослых возможностей, преодолением своего неумения и незнания, а также с овладением и выработкой способов познавательной деятельности, в итоге – своей самостоятельности и компетентности в познавательной деятельности [8; 9; 11].

Особенности современного этапа развития отдельных видов образовательного туризма в Украине и за рубежом дают возможность характеризовать их как инновационную деятельность. В отношении туристской деятельности сфера инноваций может включать перемены в продукте, процессах, маркетинге, организации.

Под инновационной деятельностью понимается комплекс научных, технологических, организационных, финансовых, коммерческих мероприятий, которые приводят к инновациям. Наибольшая часть современных инноваций в образовательном туризме связана с освоением программ филологического и экономического профиля. Инновации в рассматриваемом виде туризма классифицируются также по таким критериям, как сфера приложения или масштаб распространения. В первом случае они подразделяются на научно-технические, организационно-экономические, социально-культурные и государственно-правовые. По масштабам распространения различают локальные, региональные, национальные, международные инновации. Технология инновационной деятельности в образовательном туризме подчинена общей логике процесса разработки и реализации любого инновационного турпродукта. В.С. Новиков, например, подразделяет такой процесс на период создания новации и жизненный цикл инновации. Период создания новации включает осознание потребности и возможности инноваций, возникновение идеи (стадии зарождения); разработка идеи (становления) и внедрение (эксперимент освоения) [2]. Жизненный цикл инновации состоит из этапов внедрения, коммерциализации и диффузии, рутинизации (стабильной реализации нововведений), повсеместного распространения и превращения в традиционный продукт. Особенностью разработки инновационных образовательных туров является их ресурсное разнообразие, возможность быстрого реагирования на рыночный спрос. Это определяет динамическую мобильность дестинаций. Дестинациями образовательного туризма (местами посещения, привлекающими туристов своими специфическими образовательными ресурсами) могут становиться практически любые территории различных размеров (от территории всей страны и до территории студенческого городка). Как и в других видах туризма, в образовательном аттрактивность (привлекательность) дестинаций зависит от многих условий (местонахождения, транспортной доступности, известности, моды, потенциала рыночных ресурсов, уровня цен и их сезонных колебаний и т. д.). Инновационная успешность в образовательном туре определяется инновациями организации самого образовательного процесса. Следовательно, дальнейшее развитие образовательного туризма будет определяться успешностью сочетания

инноваций как образовательных технологий, так и туристских предложений. На возможность и успешность внедрения инноваций образовательного туризма в той или иной стране влияет в первую очередь научный авторитет и признанность образовательных традиций, а также экономическая ситуация, социальное положение населения, национальное законодательство. Рассматриваемый вид туризма способствует осуществлению принципа солидарности и подлинного партнерства между высшими учебными заведениями всего мира, введению практики многоязычия, активизации программ обмена преподавателями и студентами в целях катализации интеллектуального и научного сотрудничества. Проводимая ратификация и претворение в жизнь региональных и международных нормативных актов о признании учебных курсов, включая аттестацию компетенций, в целях содействия мобильности внутри национальных систем и между ними приведет к тому, что образовательный туризм станет обязательным элементом в структуре каждой учебной программы, осуществляемой в любом вузе. Способствуют развитию инноваций в образовательном туризме процессы укрепления международного сотрудничества в науке, а также тенденции сращивания производства с наукой, которые невозможны без образования. Такое обстоятельство вызвало к жизни необходимость установления сложных многоплановых связей и создания научно-образовательных производственных комплексов. Это позволило представителям крупных фирм и корпораций преподавать в высших учебных заведениях, принимать на практику студентов, ориентированных на специализацию в данной сфере деятельности. Подобные отношения между бизнесом и образованием, безусловно, способны побуждать студентов к миграции. Студенческий образовательный туризм развивается наиболее динамично в настоящий период. Сложилась и укрепляется практика международного образования, когда образование целиком или частично получается за рубежом. Международный студенческий обмен может происходить на государственном, негосударственном и индивидуальном уровне. Он осуществляется на основе заключения межгосударственных соглашений, укрепления связей на уровне общественных и других организаций, отдельно взятых вузов, а также в индивидуальном порядке. Ряд государств особое внимание уделяют развитию образовательного туризма, практикуя предоставление международных образовательных услуг на коммерческой основе. Наиболее активно свои образовательные возможности эксплуатируют США, Великобритания, Нидерланды. Во второй половине XX в. появилась новая форма университетов коммерческого типа, которые предоставляют образовательные услуги исключительно на коммерческой основе. В конце

XX, начале XXI в.в. интеграционные процессы и интернационализация образования активизировались в связи с необходимостью создания единого образовательного пространства [6; 10]).

Внедрение инноваций в образовательном туризме требует от организаторов осознания причин появления новшеств и особенностей их внедрения. При этом значительной должна быть роль государства в определении стратегии инновационного развития и стимулировании образовательного туризма. Одна из проблем, требующих срочного решения – правовое регулирование в этой сфере деятельности. Для дальнейшего продвижения Украины на образовательный рынок Европы, стране необходимы специалисты в особенностях современного университетского образования. В этом отношении велика роль педагогики туризма, развивающийся параллельно с научными изысканиями в сфере педагогических основ и технологий туристской деятельности. Основы ее разрабатываются В.К. Федорченко, Н.А. Фоменко, М.И. Скрипник, Г.С. Цехмистровой и др. Этот раздел педагогической науки занимается изучением законов образования и воспитания личности средствами туризма. Одна из задач этого раздела науки – профессиональная подготовка специалистов в сфере туризма [4].

Выводы. Основными направлениями педагогической деятельности по профессиональной подготовке учителей к организации образовательного туризма признаны: методология педагогики туризма (философское обоснование сущности и содержания педагогики туризма, как отрасли педагогики; выявление и определение объекта, предмета, цели и общих задач, а также научного аппарата исследований по педагогике туризма); туризм и формирование личности (роль туризма в формировании здорового образа жизни, в развитии познавательной культуры личности, экологическое воспитание, охрана окружающей среды и т.п.); дидактика туристского образования (принципы и закономерности туристского образования, стандартизация туристского образования соответственно профессиональной квалификации, содержание, формы и методы туристского образования, педагогические технологии, инновационные процессы и др.); система непрерывного туристского образования (детское туристское движение, спортивный туризм, допрофессиональное туристское образование в специализированных школах и классах, профессиональное туристское образование в высших учебных заведениях).

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении будут реализованы в практическом внедрении инноваций образовательного туризма в профессиональной

деятельности будущих учителей.

Список литературы

1. Ильязова М.Д. К вопросу о структуре компетентности будущего специалиста/М. Д. Ильязова//Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 1. – С. 67–71.
2. Новиков В.С. Инновации в туризме/В. С. Новиков. – М., 2007. – С. 34.
3. Пазенок В.С. Туризмология. Теоретический образ туризма/В.С. Пазенок – К.: Альтерпрес, 2012. – С. 5-19.
4. Педагогіка туризму: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів/В.К. Федорченко, Н.А. Фоменко, М.І. Скрипник, Г.С. Цехмістрова – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2004. – 296 с.
5. Соломин В.П. Инновационные процессы в образовательном туризме/В.П. Соломин, В. Л. Погодина//Материалы ежегодной Всероссийской научно-практической конференции «География: проблемы науки и образования». – СПб., 2009. – С. 141-148.
6. Education at a Glance 2011: OECD Indicators. Glossary. – Paris: OECD Publications, 2011 [Electronic resource]. – URL: <http://www.oecd.org/document>.
7. Human Development Report, 2010. – New York, USA, 2010 [Electronic resource]. – URL: <http://hdr.undp.org>.
8. Macmillan Dictionary: competence. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/competence>
9. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009 [Electronic resource]. – URL: <http://www.bologna2009benelux.org>.
10. Turning Education Structures in Europe [Electronic resource]. – URL: <http://tuning.unideusto.org>.
11. Smith K. Competence and competency. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.infed.org/biblio/d-comp.htm>.

Repere metodologice ale sistemului informațional în managementul formării cadrelor didactice

Elena Țap, *lector superior,
doctorandă, UPSC „Ion Creangă”*

Abstract

The organizational structure is also influenced by the information system through personnel's activities within the institution's structure, which is done based on the importance of work and its necessary amount to process the information. If there is a computer system operating as a part of the information system, then changes are applied within the organizational structure. In this case a new organizational component appears – the center, the computer office, the amount of analytical activities increases while the amount of routine activities decreases, the managers' role increases, since they possess more information from their areas of work, which leads to the widening of the decisional areas.

Key-words: *information technologies, institution's information system, information, analysis, educational process, modeling, information flow, circulation, marketing, educational management, building system, system design, beneficiary, teachers.*

Tehnologiile Informaționale și Comunicaționale sunt utilizate în instituții pentru a colecta și distribui informația din diferite domenii și din afara instituției. Dacă instituția este mare, atunci fluxul și circuitele de informații sunt mari și asigurarea cu aceleași informații a tuturor beneficiarilor instituției devine o sarcină dificilă. Din alt punct de vedere, conducerea instituției trebuie să dispună de informații în timp real, atât din interiorul ei, cât și din exterior. Sarcina de colectare, prelucrare, stocare și furnizare a informațiilor revine sistemului informațional al instituției. Elaborarea și implementarea sistemului informațional implică schimb de informații clare, de ordin specific activităților care sunt desfășurate în instituție, pe teme la care echipa managerială are cunoștințe, cerințe comune, dar totodată duce la anumite schimbări și evaluări permanente în cadrul instituției: evaluarea obiectivelor instituției – sistemul informațional trebuie să colecteze, să selecteze și să ofere informații pentru stabilizarea și realizarea obiectivelor instituției.

De exemplu, pentru stabilirea obiectivului privind formarea continuă a cadrelor didactice, sistemul informațional trebuie să furnizeze informații cu privire la centrele de formare, conținutul și calitatea programelor, nevoile de formare a cadrelor didactice, costul cursurilor, perioada de realizare. Totodată, pe parcursul realizării acestui obiectiv, sistemul informațional trebuie să colecteze și să transmită informații despre calitatea realizării cursurilor, costul lor, să identifice neajunsurile și cauzele care le generează. În baza acestor rezultate se fac concluzii și se adoptă decizii de reglare a activității centrului care oferă servicii de formare și a instituției în care activează cadrul didactic;

- structura organizatorică a instituției depinde direct de sistemul informațional managerial.

Toate schimbările care se produc în structura organizațională duc la schimbări directe în sistemul informațional, pentru că au aceleași puncte de pornire – ansamblul de obiective și ansamblul de activități necesare realizării obiectivelor. Orientarea fluxurilor informaționale face ca structura organizatorică să influențeze sistemul informațional, în funcție de sarcinile și competențele atribuite funcțiilor, iar continuitatea fluxurilor depinde de numărul de trepte de studii în instituție. Conținutul informației în sistem depinde de nivelul ierarhic. Astfel, directorul adjunct pentru instruire are nevoie de informațiile ce corelează cu procesul instructiv-educativ, formarea profesională a cadrelor didactice, adică de informațiile care se atribuie domeniului pe care îl conduc și operează cu informații mai mult din interiorul instituției. Directorii instituțiilor de învățământ operează cu informații la nivelul instituției – privind realizarea procesului instructiv-educativ, finanțarea, asigurarea cu resurse materiale și financiare, rezultatele elevilor, informații cu privire la planificare. Directorii au nevoie de informațiile interne, dar, totodată, nu pot planifica activitățile, dacă nu cunosc informațiile externe: acțiunea factorilor externi asupra instituției – numărul de elevi care sunt așteptați în noul an, locul amplasării instituției, relațiile cu puterea locală etc.

Sistemul informațional influențează structura organizatorică prin activitatea personalului în cadrul structurii instituției, care se face în funcție de importanța și volumul muncii necesară pentru prelucrarea informațiilor. În cazul când în interiorul sistemului informațional funcționează sistemul informatic, intervin schimbări în cadrul structurii organizaționale. Aici, va apărea o nouă componentă organizatorică – centrul, oficiu informatic –, cresc activitățile de analiză și se micșorează cele de rutină, crește rolul managerilor, deoarece ei vor dispune de mai multe informații din domeniul lor de activitate, ceea ce determină lărgirea ariilor decizionale.

Înainte de a începe elaborarea sistemului informațional, este necesar să fie determinate complet și corect caracteristicile și modul de funcționare a instituției (instituție preșcolară, școală primară, gimnaziu, liceu etc.). De obicei, instituțiile dispun de informații care pot fi comparate cu informațiile din bazele de date statistice, unde se colectează și se păstrează informațiile pe domenii și compartimente (cadrul legislativ, procesul educativ, resurse umane, resurse materiale și resurse financiare). De exemplu, în școală se află informațiile cu privire la formarea continuă a cadrelor didactice: despre disciplinele pe care le predau, când au realizat formarea continuă, când urmează să realizeze următoarele activități, despre centrele acreditate pentru realizarea cursurilor, tipurile de cursuri și programe. De obicei, au grijă de realizarea cursurilor înșiși beneficiarii, care, de multe ori, amână rezolvarea problemei până în ultimul moment. În cele mai frecvente cazuri, cadrele

didactice sunt trimise la centrele favorabile nu cadrelor didactice, dar responsabililor de realizarea activităților. Astfel, unele cadre didactice, venind la cursuri, nu cunosc despre ce va fi vorba în următoarele trei săptămâni. Putem concluziona că nu întotdeauna cadrele didactice, din anumite considerente, dețin informații ample cu privire la formarea profesională: informațiile nu sunt concentrate în locuri unde să aibă acces la ele toate cadrele didactice, managerii cunosc puțin informația dată, nu dețin legături cu centrele acreditate de formare continuă, nu fac o analiză despre realizarea activităților de formare după ce cadrele didactice au realizat cursurile de formare profesională continuă. De aceea, înainte de a concepe un sistem informațional, ca el să nu fie formal, se cere o fundamentare logică și o analiză prealabilă informațională a relațiilor instituției. Mirela Ghiță [3] propune o analiză profundă a informațiilor avute pe domenii și descrie următoarele etape ale analizei, în urma cărora se vor evidenția principalele defecte care ar pune în pericol noul sistem și se vor evidenția principalele probleme pe care noul sistem trebuie să le rezolve:

- aria de întindere a sistemului informațional în instituția dată;
- reflectarea activităților și operațiilor specifice sistemului informațional;
- preîntâmpinarea modificărilor ce pot parveni în organizarea și funcționarea sistemului;
- fundamentarea unei soluții de bază care să precizeze activitatea și operațiile ce urmează să fie incluse în sistem, costul lor.

Aceeași sursă identifică și conținutul etapelor de analiză:

- identificarea problemelor de soluționat și determinarea cerințelor sistemului informațional;
- structura cerințelor noului sistem;
- evaluarea sistemelor informatice și a sistemului informațional;
- generarea și alegerea variantelor de proiectare [3].

Cea mai importantă etapă – analiza –, compusă din mai multe elemente, se bazează pe două activități:

- modelarea proceselor;
- modelarea datelor, după cum este redată în figura de mai jos:

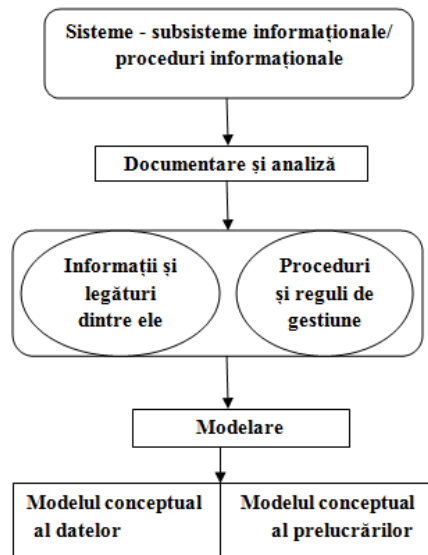


Figura 1. Activitățile etapei de analiză

Pentru ca activitatea managerială să se desfășoare la un nivel înalt, este important ca managerii să fie informați la timp, corect, adică să fie rezolvată problema informațională a instituției în toate domeniile. La cele relatate mai sus, adăugăm că un manager contemporan, în condițiile economiei de piață, nu poate activa, nu poate lua decizii corecte, fără a include în activitatea de conducere și cunoștințele în domeniul marketingului educațional. Succesul managerului depinde de capacitatea lui de a culege, selecta, prelucra date despre „comportamentul propriu, despre evoluția relațiilor cu mediul, dinamica raportului ieșirii/intrării, a indicatorilor de performanță și de a elabora, pe baza lor, informații de decizie rațională, optimă” [2]. Având astfel de circuite de informații economice, tehnice, sociale, politice, științifice, se va oferi garanție pentru buna activitate a instituției, flexibilitatea ei la provocările societății, supraviețuire în condițiile economiei de piață și în lupta pentru concurență.

În literatura de specialitate, proiectarea sistemului informațional vizează realizarea unui șir de obiective, legate de:

- „asigurarea calității informațiilor în sistem, ca ele să fie corecte, complete, actuale, semnificative, oportune și precise;
- o circulație continuă a informațiilor și generarea feedbackului;
- o circulație economicoasă a informațiilor prin eliminarea fluxurilor neraționale, neeconomicoase sau inutile și evitarea redundanței;

- o construcție rațională a suporturilor de date, ca să se asigure operativ informațiile, succesiunea lor logică, gruparea pe tipuri, preț;
- asigurarea cantității și calității personalului necesar, asigurarea siguranței în funcționare, a stabilității în sistemul informațional” [2].

În general, nu există un model concret de construire a sistemului informațional, în care să se prezinte numărul etapelor proiectării, denumirea lor. Pentru proiectarea sistemului informațional managerial, se va lua în considerare mărimea instituției, caracteristicile ei. Delville, citat de Ceașu, propune o metodologie de proiectare a sistemului informațional managerial care constă în faptul că tot sistemul de creare și realizare – selectarea, acumularea, prelucrarea, stocarea și transmiterea informației – trebuie pornit de la procesele de bază ale sistemului informațional.

Din informațiile generale furnizate, se vor stabili informațiile de sus în jos, necesare proceselor de bază ale sistemului. Aceste informații redau cerințele informaționale ale sistemului. Apoi, tot deductiv, se determină informațiile de jos în sus, necesare pentru a fi prelucrate. Sistemul informațional furnizează mai multe tipuri și niveluri de informații, care trebuie unite în sistemul informațional. Ca informații de bază, ele pot fi reduse ca termen, constituind un orizont tot mai larg, și devin importante din punct de vedere strategic, ceea ce duce la utilizarea diferitor procedee de planificare și proiectare a sistemului informațional. Sistemul informațional determină schimbarea proiectării structurii instituției, funcțiilor și obiectivelor ei. Se micșorează diferența dintre sistemul informațional și sistemul informatic al instituției și este evident că proiectarea sistemului informațional managerial este strâns legată de cea a sistemului informatic.

Totodată, trebuie să ținem cont de faptul că sistemul informatic este o parte componentă a sistemului informațional, care cuprinde culegerea, prelucrarea și transmiterea automată a datelor și informațiilor din cadrul sistemului informațional. Astăzi, managerii, pentru a realiza o conducere de calitate, au nevoie de cantități mari de informații din toate domeniile, iar acumularea și prelucrarea informațiilor nu mai este posibilă prin metodele clasice, de aceea, noua metodologie de prelucrare a informației în sistemul informațional constă în încorporarea tot mai semnificativă a sistemului informatic în sistemul informațional. Proiectarea și implementarea sistemului informațional în instituții sunt gândite din punct de vedere economic (economie de timp pentru selectarea, prelucrarea, transmiterea informațiilor, luarea deciziilor, economie de finanțe, micșorarea numărului de persoane implicate în activitățile enumerate mai sus), și nu din punct de vedere tehnologic.

În procesul de prelucrare a informațiilor, metodologia de elaborare a sistemului informațional poate include diferite tehnici de prelucrare a informațiilor, care sunt legate de

„descrierea structurii datelor din gruparea proceselor în subsisteme și evaluarea lor, precum și de specificarea datelor necesare pentru a se emite lista informațiilor ce sunt create sau modificate ca rezultat al procesului de prelucrare (ieșiri) și o descriere succintă a modului de implementare a fiecărui proces și mijloacele necesare” [2].

În legătură cu natura specifică a datelor, informațiile se prelucrează diferit. Liviu Mihăescu [4] propune cinci tipuri de procesare informațională, dintre care vom menționa doar trei, frecvent utilizate în sistemele informaționale:

- procesarea datelor, marcată prin prelucrarea datelor numerice, a evenimentelor, faptelor, tranzacțiilor prin diferite metode (în funcție de modul de organizare a lor – fișiere de date, baze de date, foi de calcul);
- procesarea textelor, care conține o totalitate de operații specifice lucrului cu informația sub formă de text, cu ajutorul programelor specializate (diferite editoare de text);
- procesarea documentelor grafice – desene, reprezentări grafice bidimensionale sau tridimensionale –, cu ajutorul programelor specializate.

După modelul lui Porter, citat de Ceașu, metodologia elaborării sistemului informațional prevede „structurarea nevoilor de informații identificate și corelate structurilor obținute cu lanțurile activităților din instituție” [2].

Pentru Facultatea de Perfecționare a Cadrelor Didactice și a Celor cu Funcție de Conducere, asemenea activități pot fi:

Activități primare:

- recepționarea adreselor (juridice, electronice) instituțiilor de învățământ din republică, ale direcțiilor de învățământ raionale/municipale și ale cadrelor didactice din aceste instituții;
- din acest număr, selectarea cadrelor didactice, pe perioade, la specialitățile la care se realizează cursuri în cadrul Universității;
- transmiterea planului/ofertei de formare profesională către instituțiile din republică, direcțiile de învățământ și descrierii succinte a activităților de formare;
- oferirea informațiilor: publicitate, prețuri, perioade de realizare, procedee de achitare a serviciilor.

Activități-suport:

- determinarea nevoilor de formare a cadrelor didactice și a celor cu funcții de conducere,

- infrastructura facultății: săli amenajate, tehnologii informaționale, cămin, servicii medicale, programe modulare, programe tematice;
- managementul resurselor umane.

Asemenea tipuri de activități sunt necesare și în instituțiile de învățământ preuniversitar din republică, pentru proiectarea și implementarea sistemului informațional instituțional. Dacă în proiectarea și realizarea sistemului se va pune accentul pe una dintre cele două dimensiuni ale managementului: funcții – planificare, organizare, conducere și control – sau obiective strategice, atunci ele vor interveni în momente diferite, când au fost identificate nevoile de informații pentru fiecare dimensiune. De aceea se cere ca informațiile să fie structurate după categorii de necesități, ca să nu apară riscul neglijării unor nevoi de informații.

După cum s-a menționat mai sus, sistemul informațional este un sistem dinamic, care conține și vehiculează informații de ultimă oră. Or, sistemul informațional în managementul formării cadrelor didactice pune accent pe procesul de circulație sigură, rapidă și eficientă atât a informațiilor interne, cât și externe.

În procesul de implementare a sistemului, se pune accent pe următoarele aspecte:

- cantitatea de informații necesară pentru buna activitate a sistemului informațional atât în cadrul facultății, cât și în instituțiile de învățământ preuniversitar;
- procedee de apreciere și clasificare a informațiilor selectate atât de la facultățile de profil, cât și din instituțiile de învățământ preuniversitar din republică, din direcțiile de învățământ;
- procedee de organizare a fluxului informațional, în funcție de condițiile necesare, canalele folosite, metodele de culegere, prelucrare, transmitere a informațiilor.

Este cert că în sistemul informațional pot interveni schimbări, în funcție de planul-ofertă, cererea cadrelor didactice din republică, preț, număr de ore, determinarea nevoilor de formare a cadrelor didactice și manageriale, care permite luarea unor decizii judicioase în ceea ce privește organizarea și desfășurarea corectă a activităților de formare continuă a cadrelor didactice și a celor cu funcții de conducere, ceea ce constituie rolul principal al sistemului informațional. Alt rol al sistemului informațional este de a cunoaște informațiile cu privire la conceptul de formare a cadrelor didactice din republică, starea de lucruri la alte centre acreditate din republică (ceea ce este foarte important în condițiile economiei de piață), pentru elaborarea strategiei instituției. Informațiile selectate sunt necesare pentru a prevedea obiectivele și modalitățile de realizare a lor, adoptarea deciziilor referitoare la formarea profesională a cadrelor, asigurarea unei planificări raționale și de

realizare a ei, de formare profesională a cadrelor didactice și a celor cu funcții de conducere. Importanța sistemului informațional rezidă în faptul că pe baza informațiilor furnizate de sistemul informațional se poate realiza diagnosticarea situației existente în managementul formării continue a cadrelor didactice și a celor cu funcții de conducere, relevând punctele tari și punctele slabe ale fenomenelor negative, și se indică acțiuni pentru înlăturarea lor. Cu ajutorul sistemului informațional, se evidențiază rezervele instituției, se pune în valoare creșterea eficienței activității de formare a cadrelor didactice.

Proiectarea și elaborarea sistemului informațional cere efort comun din partea utilizatorilor, echipei de proiectare, echipei de asistență.

Utilizatorii sistemului informațional sunt persoanele care beneficiază de sistem – managerii instituției, cadrele didactice, reprezentanții direcțiilor de învățământ, ME. Acest grup de oameni este în cea mai mare parte legat de sistemul informațional, deoarece ei participă, ca persoane interesate, în toate etapele de elaborare și implementare a sistemului și sunt cei care îl vor utiliza cel mai mult. De aceea, ei trebuie să știe ce doresc de la sistem, să participe activ la toate etapele și îndeosebi la evaluarea rezultatelor implementării sistemului. În echipa de elaborare intră utilizatori, șefii de catedre, directorul adjunct pentru educație, specialiști din domeniul tehnologiilor informaționale. Acest grup este responsabil de elaborarea formei exterioare a sistemului informațional. Personalul de asistență îl constituie programatorii, administratorii bazelor de date pentru fiecare domeniu de activitate, analiștii de sistem, inginerii și alți specialiști. Analiștii de sistem formează o categorie de specialiști care urmăresc și verifică veridicitatea prelucrării legate de tehnologiile informației, cerințele de prelucrare a datelor necesare pentru procesele de informare și decizie a managerilor.

Bibliografie

1. Iancu, Cătălin, „Proiectarea și implementarea unui sistem informațional”, în *Analele Universității „Constantin Brâncuși” din Târgu Jiu*, Seria Inginerie, nr. 2/2009.
2. Ceașu, Iulian, *Encicopedie managerială*, ATTR, p. 167.
3. Ghiță. Mirela, *Sisteme informatice bancare*.
4. Mihăescu, Liviu, *Sisteme informaționale și aplicații informatice în administrarea afacerilor*, Editura Universității „Lucian Blaga”, Sibiu, anul 2009.