ISSN 1857-0119

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chişinău

Revista de Stiinţe Socioumane

Nr. 2 (30), 2015

Chişinău, 2015

Dragi cititori,

Aveţi în faţă numărul 2 (30) al **Revistei de Ştiinţe Socioumane**, fondată de UPS „Ion Creangă”.

Considerăm că şi acest număr al publicaţiei noastre periodice le va fi util tuturor celor interesaţi de activitatea ştiinţifică, profesorilor, studenţilor, masteranzilor.

Preconizăm, în perspectivă, crearea de noi compartimente în cadrul revistei, în care vor fi prezentate recenzii la elaborări ştiinţifice recent editate în R. Moldova şi peste hotarele ei, comunicări despre conferinţe, simpozioane naţionale şi internaţionale, materiale didactice. Aşteptăm sugestiile Dumneavoastră privind extinderea conţinutului revistei noastre.

Pe site-ul http://www.upsc.md sunt prezentate integral numerele revistei.

Cu respect, Colegiul de redacţie al Revistei de Ştiinţe Socioumane

Recomandări pentru autori

Revista de Ştiinţe Socioumane, fondată de UPS „Ion Creangă”, este un mijloc de informare şi formare în domeniul ştiinţelor socioumane.

În vederea unei colaborări fructuoase şi pentru a facilita munca redactorilor şi editarea revistei în condiţii bune, autorii sunt rugaţi să respecte anumite cerinţe faţă 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, spaţiu 1,5 şi una ca variantă imprimată.

Articolele prezentate trebuie să conţină (în conformitate cu cerinţele CNAA):

- ✓ numele şi prenumele autorului, date despre autor;
- ✓ titlul lucrării (centrat, Bold, 12);
- ✓ date despre recenzenţi;
- ✓ textul lucrării propriu-zise;
- ✓ rezumat şi cuvinte-cheie în limba română şi în una din limbile de circulaţie internaţională (engleză, franceză, germană etc.);
- ✓ bibliografie (în conformitate cu cerinţele actuale – vezi documentele CNAA);
- ✓ recenzie în formă scrisă, A4.

Considerăm că Revista de Ştiinţe Socioumane le este utilă tuturor celor ce activează în domeniul ştiinţelor socioumane, profesorilor, studenţilor, masteranzilor. Revista se adresează şi publicului larg interesat de problematica domeniului.

În speranţa unei colaborări cât mai eficiente, aşteptăm contribuţia Dumneavoastră în formă de studii, cercetări aplicate, cronici ştiinţifice, recenzii etc.

Cu respect, Colegiul de redacţie

Colegiul de redacţie:

Redactor-şef: Nicolae Chicuş, prof. univ., dr., rectorul UPS „ Ion Creangă”

Redactor ştiinţific: Igor Racu, dr. hab., prof. univ., prorector pentru ştiinţă

Redactor-şef adjunct: Aliona Zgardan-Crudu, conf. univ., dr., şefa Catedrei de limbă română şi filologie clasică

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

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

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

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

Sergiu Musteață, conf. univ., dr.

Roza Dumbrăveanu, conf. univ., dr.

Ana Simac, conf. univ., dr.

Gabriela Topor, conf. univ., dr.

Larisa Sadovei, conf. univ., dr.

Carolina Perjan, conf. univ., dr.

Angela Solcan, conf. univ., dr.

Ludmila Branişte, conf. univ., dr., Departamentul de limbă şi literatură română şi literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „A.I. Cuza” din Iaşi

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

CUPRINS

Ioan-Aurel Pop, Vocaţia occidentală a românilor……...3

Valentin Burlacu, Laudatio in honorem prof. univ. dr., membru titular al Academiei Române Ioan-Aurel Popcu ocazia conferirii titlului onorific Doctor Honoris Causa al Universităţii Pedagogice de Stat „Ion Creangă" din Chişinău…….13

Jerzy Hatłas, Octavian Munteanu, Куполните гробници в Тракия – последните открития и изследвания……..…19

Teodora Hubenco, Rolul activităților extrașcolare în dezvoltarea aptitudinilor artistice la copii…….27
Ana Cozari, Cultivarea limbii – un imperativ perpetuu……...……..32

Teodora Hubenco, Repere privind dezvoltarea imaginației creative la elevi…….……..……..38
Nina Garştea, Suportul de curs – lucrare metodico-diactică de fond……45

Ana Cozari, Depăşirea fenomenelor dialectale din exprimarea elevilor prin intermediul sarcinilor didactice pe niveluri……...…….50

Светлана Рябченко, Инновационная среда как фактор формирования профессиональной компетентности будущего учителя биологии……...……58

Silvia Popov, Demersul interdisciplinar în cadrul orei de limba si literatura română……..….64

Lucia Şchiopu, Paradigma teoriilor de învăţare…….……70

Alexandra Clapatiuc, Studiul compoziției la lecțiile de Educaţie plastică.....76

Roman Idjilov, Sensul şi semnificaţia filosofiei în epoca postmodernă……81

Simona Androne, Prin educație pentru dezvoltare emoțională spre comunicare eficientă…..…….87
Gabriela Ianculescu, Integrarea în comunicarea pedagogică prin inteligenţă emoţională……92
Ahmet Yildiz, Modele ale procesului de creaţie……...……97

Aurelia Buzenco, Folclorul şi tradiţiile de familie şi contribuţia lor

la formarea orientărilor axiologice la copii……102

Ahmet Yildiz, Determinant Aspects of the Creative Process within Educational System.....112

Vocaţia occidentală a românilor

Ioan-Aurel Pop, *profesor universitar, academician,*
rectorul Universităţii Babeş-Bolyai din Cluj-Napoca

În anii liceului, nu departe de aula unde Ciprian Porumbescu avusese premiera operetei „Crai Nou", profesorul meu de limba şi literatura latină, Spiru Hoidas – un eminent traducător din Ovidiu, provenit dintr-o familie aromână de la sud de Dunăre –, făcea fără oprire elogiul romanităţii noastre, trimiţându-ne mereu spre eterna Romă, de unde ne venea graiul, numele şi fiinţa. La cei 15 ani ai mei, nu eram capabil sa pătrund toate sensurile pledoariei, dar discursul mă fascina. Mai apoi, la facultate, pe malurile Someşului, în Napoca veche de două milenii, profesorul de istorie veche a României, Hadrian Daicoviciu (specializat, de altminteri, în daco-geţi), nu înceta să sublinieze că Dacia romană a fost o provincie de cultură occidentală, şi nu orientală, în cadrul imperiului tricontinental, făurit de Roma şi întins din ceţurile reci ale Britaniei până în nisipurile fierbinţi ale Africii şi de la Oceanul Atlantic până la Tigru şi Eufrat. Eram, prin urmare, singurii moştenitori ai romanităţii orientale, dar eram de profil occidental! Nu am înţeles atunci toate semnificaţiile acestor trimiteri, dar nu am încetat să caut explicaţii pentru formularea lor şi raţiuni pentru adevărul lor. Aşa am aflat că profesorii mei, ca şi bunicii mei – mai mult decât părinţii –, făcuseră parte din generaţia Marii Uniri şi că erau copleşiţi de împlinirea epocală de la 1918. Ei nu puteau vedea lumea decât prin prisma marelui act de voinţă naţională, dar şi de înţelepte decizii, luate în conivenţă cu occidentul. Tot ei fuseseră copleşiţi de România interbelică, de realizările ei, de locul său european. Dar ei văzuseră şi Al Doilea Război Mondial, suferinţele şi chinurile, prezenţa germană şi apoi ocupaţia sovietică. Trăiseră „obsedantul deceniu", când istoria noastră era falsificată şi ciuntită, iar limba declarată slavă. Atunci, românii erau învăţaţi că „lumina venea de la Răsărit", că „bastionul păcii" era numai URSS şi că „Stalin şi poporul rus" ne aduseseră „libertatea"… Occidentul era declarat iremediabil „putred", „decăzut" şi „capitalist". Firește, aceste vremuri bazate pe lozinci învăţate pe de rost nu au durat, dar amintirea lor a rămas. Iar atunci când profesorii mei şi ai generaţiei mele au ajuns să trăiască vremuri mai libere, nu au încetat să invoce Occidentul ca model pentru civilizaţia noastră.

Am învăţat apoi, de la ei şi de la alţii mai tineri, pas cu pas, cum au reuşit românii să existe în aceste „locuri de ispititor belşug şi de trecere a oştilor", ca „insulă de latinitate într-o mare slavă" sau ca „enclavă latină la porţile Orientului". Poate să nu fie nimic spectacular în toate acestea, dar un semn de întrebare nu poate să nu se ridice, dacă nu în legătură cu etnogeneza (similară formării oricărui popor romanic), măcar în relaţie cu vieţuirea, convieţuirea şi supravieţuirea românilor în acest mediu nu întotdeauna prielnic. Până la urmă, nici nu este foarte importantă chestiunea locului precis de formare a românilor – dacă există vreunul foarte bine delimitat! –, ci chestiunea existenţei noastre continue în mijlocul unor comunităţi neromanice, neînrudite cu noi şi, cel mai adesea, ostile. Sunt mulţi oameni astăzi, unii intelectuali, incapabili să înţeleagă latinitatea noastră, nepregătiţi să perceapă de ce trebuie – cum zicea, înţelept, Vasile Pârvan – să-i „slăvim pe daci pentru vitejia lor şi să-i binecuvântăm pe romanii cuceritori". Tot Pârvan dădea, în urmă cu circa un secol, răspunsul: „pentru că datorită lor ne-am născut noi, miracolul românesc". Cu alte cuvinte, Pârvan, care a părăsit această lume în 1927, ştia secretul etnogenezei, dar noi nu-l putem pătrunde încă, în acest început de mileniu trei.

Noi, românii, suntem un popor aşezat de soartă, din punct de vedere geografic, la interferenţa apusului cu răsăritul, la întretăierea dintre civilizaţiile occidentală şi orientală. Prin limba vie, prin nume şi origine suntem occidentali (latini), fiindcă specificul în aceste planuri ne vine dinspre Roma, pe când prin credinţă, prin limba de cult, de cancelarie şi de cultură (din Evul Mediu), prin alfabetul (chirilic) folosit până de curând, suntem orientali (bizantino-slavi). Am fost mereu plasaţi între lumea latină, numită apoi catolică şi protestantă, şi lumea bizantină (greacă), numită apoi ortodoxă sau slavo-ortodoxă. Papa Ioan Paul al II-lea vorbea expresiv despre Europa cu doi plămâni, referindu-se la catolicism şi la ortodoxie, recte la civilizaţiile adiacente. Lucian Blaga – profesor de marcă al universităţii mele şi, cred, cel mai profund şi original filosof din cultura românească – încerca să dea acestei dualităţi întrepătrunse o expresie originală, în „Trilogia Culturii: Orizont şi stil, Spaţiul mioritic, Geneza metaforei şi sensul culturii" (1935-1937), în funcţie de forma „spaţiilor" europene. Astfel, spaţiul occidental era perceput de el pe verticală, agresiv, cu turnurile catedralelor gotice străpungând cerul, spaţiul răsăritean (slav) se derula (pentru el) pe orizontală, calm, conform nemărginirii câmpiei (stepei), iar „spaţiul mioritic" – spaţiul specific nouă – era vălurit, construit în acord cu succesiunea deal-vale, îmbinând cadrul cosmic cu cel teluric sau cerul şi pământul, aduse aproape, într-o

interferenţă firească. Marele filosof se şi ne flata, imaginându-i pe români – după ce fuseseră în stare să trăiască „Poemele luminii" sau făurirea Marii Uniri – drept depozitari ai echilibrului, meniţi să fie puntea de legătură între Europa pragmatică şi concurenţială (activă) şi Europa letargică şi profundă (contemplativă). Convins de această ecuaţie complicată, Lucian Blaga (ca şi toţi marii oameni de cultură români) a înţeles şi explicat un fapt remarcabil, anume nevoia orientării noastre spre Occident. De unde va fi venit o asemenea convingere şi cum se va fi exprimat ea în timp, de către alţi învăţaţi?

Pentru a răspunde unei asemenea întrebări, trebuie să apelăm mai întâi la geografie. Dacă, la dimensiunea duratei vieţii umane, istoria se poate schimba şi modela, geografia nu suferă acelaşi proces. Geografia este imuabilă pentru durata vieţilor noastre. Sub aspect geografic, noi, românii – chiar dacă ne place să extindem azi Europa până la Ural –, suntem răsăriteni sau sud-estici. Cu alte cuvinte, am fost plasaţi de soartă mai aproape de Noua Romă (Constantinopol) decât de Roma Veche, chiar dacă ne-am împărtăşit, multă vreme, din valorile amândurora. Timp de aproape un mileniu, această orientare a romanicilor, proto-românilor şi românilor a părut cea mai bună, mai potrivită şi aducătoare de noroc. Doar însuşi împăratul fondator al Noii Rome, Constantin cel Mare (306-337), făcuse mutarea capitalei lumii pe locul coloniei păgâne Bizantion – aureolată acum de creştinism –, convins că Occidentul îşi trăise traiul, că-şi epuizase energiile, sub loviturile decadenţei interne şi ale barbarilor. Impresionat de viitorul bazinului levantin al Mediteranei, el se pătrunsese şi de ideea că „ex Oriente lux", că lumina, în sensul forţei culturii şi civilizaţiei, venea de la Răsărit, de unde (în raport cu Roma veche, coruptă) izvodise şi cuvântul dumnezeiesc, întruchipat prin Mântuitor. Cu alte cuvinte, imperiul creştin pământesc – cu toate imperfecţiunile sale – trăia prin Bizanţ şi lumea bizantină, de unde au ajuns, cel mai adesea indirect, să se înfrupte şi românii.

Astfel, dacă limba şi numele lor le veneau de la Roma Eternă şi păgână, dacă credinţa le fusese predicată şi fusese receptată în latineşte (numai astfel putea fi înţeles de către latinofoni cuvântul Domnului!), biserica românilor s-a organizat în formă bizantino-slavă, pornind de la modelul bulgarilor, primul popor vecin cu biserică structurată în haină constantinopolitană, după anul 864. Astfel, toate păreau la locul lor, în ciuda vieţii nesigure şi frământate. Occidentul, barbar şi barbarizat, se risipea în lupte fratricide, făcând faţă cu greu asalturilor maure dinspre Spania, de unde „flamura verde" a Profetului ameninţa lumea creştină europeană. În acest timp,

Răsăritul reînviat iradia de la Constantinopol, construia cea mai mare biserică creştină – catedrala Sf. Sofia – şi refăcea aproape gloria de odinioară, recucerind, sub Iustinian I (527-565), aproape întreg bazinul Mediteranei. Prosperau satele şi oraşele, se ridicau palate monumentale şi alte construcţii ornate cu mozaicuri, înfloreau disputele teologice şi filosofice, se compuneau imnuri de slavă închinate Domnului şi sfinţilor, se scriau cronici şi texte poetice, se codificau principiile de drept etc.

Toate au fost bune şi frumoase până când au început, de la un timp, să se vadă rezultatele orgolioase ale renaşterii Occidentului, pe ruinele vechiului model al Imperiului Roman de Apus. În paralel, răsăritul era asaltat de forţe islamice, care aşezau flamura verde peste urmele trecerii Mântuitorului şi ale apostolilor prin această lume. Vrând să elibereze Locurile Sfinte de sub ocupaţia noilor „barbari", cavalerii occidentali îmbrăcaţi în zale şi-au greşit, intenţionat uneori, ţintele, atacând oraşe şi sate creştine ortodoxe, acţiunea culminând cu ocuparea Constantinopolului, în 1204. Atunci, caii creştinilor apuseni au intrat tropotind în cea mai mare biserică creştină din lume, Sfânta Sofia. Deşi stăpânirea latină asupra Bizanţului a durat mai puţin de şase decenii, Imperiul Romeilor nu şi-a mai revenit niciodată pe deplin. Lovitura de graţie asupra Noii Rome a sosit prin asalturile tot mai insistente ale turcilor otomani, stabiliţi în Asia Mică. Făuritori, fără îndoială, de valori de civilizaţie şi cultură, dar de valori străine spiritului creştin european, aceştia au distrus în mare măsură, în teritoriile ocupate, vechea lume. Turcii (islamicii) puneau pentru prima oară piciorul în Europa la 1354, iar după un secol (1453) cucereau simbolul lumii creştine răsăritene – Constantinopolul – şi, odată cu el, prăbuşeau definitiv în ruină Bizanţul. Căderea Constantinopolului se petrecea cam atunci când Occidentul reuşea, după şapte secole de dominaţie arabă şi de rezistenţă, să elibereze complet Peninsula Iberică, îndepărtând pericolul disoluţiei civilizaţiei creştine. Europa Răsăriteană urma să mai aibă nevoie aproape de tot atâtea secole ca să se elibereze de dominaţia turcilor otomani şi islamici. Din secolul al XV-lea începând, a devenit treptat tot mai clar că modelul bizantin (deşi preluat de o seamă de popoare) era sortit decăderii, pe când cel latin (occidental şi catolic) era sortit succesului. În secolul al XV-lea, prin marile descoperiri geografice, a prins contur şi expansiunea Occidentului, spre Americi, Africa, Asia şi Australia, încât, până la urmă, lumea de succes de pe planetă s-a confundat – în forme variate – cu moştenirea europeană, clădită după modelele catolice şi apoi protestante. Lumea noastră răsăriteană, atacată periodic de tătari (între 1241 şi 1718) şi vasală Porţii Otomane (între secolele XV şi XIX), a intrat într-un con de umbră.

Oamenii noştri de cultură au notat toate aceste evoluţii şi au luat atitudine. Primul român care a făcut, în felul său, elogiul Occidentului a fost umanistul Nicolaus Olahus (1493-1568). El era os domnesc şi provenea din familia domnitoare a Ţării Româneşti, dintre Basarabi. Tatăl său, Stoian (sau, în variantă catolică, Ştefan), primar al Orăştiei şi apoi prefect al salinelor Transilvaniei, era fiul boierului Mânzilă de la Argeş (căsătorit cu Marina, sora lui Iancu de Hunedoara), ruda lui Vlad Dragul (Dracul). Olahus scrie în lucrarea sa, *Hungaria*: „Limba lor, a moldovenilor, ca şi a celorlalţi români, a fost cândva romană, ca unii ce sunt coloni ai romanilor". În plus, laudă originea aceasta romană a românilor săi, se mândreşte cu descendenţa sa valahă şi cu domnii Ţării Româneşti care au oprit puhoiul otoman, povesteşte despre podul lui Traian de la Turnu Severin. Şi-a petrecut o parte din viaţă în Occident şi vedea soarta viitoare a românilor în legătură cu Europa.

Pentru că timpul şi spaţiul nu ne permit să fim exhaustivi, vom enumera în continuare doar acele episoade şi personalităţi din istoria Moldovei, care au subliniat vocaţia occidentală a românilor.

1. Naşterea politică a voievodatului Moldovei – ca ţară unitară şi centralizată – a primit un puternic impuls dinspre apus, dinspre românii din Maramureş şi Transilvania, trăitori în regatul vecin al Ungariei, condus de o dinastie franco-napolitană. Cu alte cuvinte, descălecatul a pornit dinspre vest, şi nu dinspre răsărit.

2. Linia principală de politică externă a Moldovei (inaugurată tot în secolul al XIV-lea) a fost, pentru mai bine de 100 de ani, alianţa cu Polonia, putere catolică, orientată tot spre civilizaţia occidentală. Câtă vreme Moldova a reuşit să oscileze între suzeranitatea ungară şi cea polonă, independenţa ţării a fost practic asigurată, iar înflorirea civilizaţiei moldoveneşti a atins apogeul.

3. Stilul arhitectonic moldovenesc, afirmat în vremea lui Ştefan cel Mare, este o sinteză originală între tradiţia locală şi modelele gotice venite dinspre Transilvania. Ogivele, ancadramentele uşilor şi ferestrelor, anumite bolţi cu nervuri, rozetele etc. sunt toate elemente occidentale, adaptate nevoilor locului.

4. Cea mai glorioasă perioadă politică din istoria medievală a Moldovei a fost cuprinsă între jumătatea secolului al XV-lea şi jumătatea secolului al XVI-lea, adică de la Ştefan cel Mare

la Petru Rareş şi (parţial) la Alexandru Lăpuşneanu şi a corespuns alianţelor ţării cu lumea occidentală. Atunci, puterea Moldovei era apreciată la Roma, la Veneţia sau la Viena şi Buda, iar Ştefan cel Mare era numit de papă „preaputernicul atlet al lui Hristos"; la 1497-1498, principele Moldovei era menit ca, împreună cu împăratul habsburg, să-i răstoarne pe Jagielloni din fruntea Ungariei şi a Poloniei şi să devină „guvernatorul" Transilvaniei. Apariţia otomanilor islamici, de orientare asiatică, a dat Moldovei prima mare lovitură, i-a ştirbit independenţa şi i-a ocupat primele teritorii (Chilia, Cetatea Albă, Tighina şi Bugeacul). Transformarea Mării Negre în „lac turcesc" a fost o mare lovitură dată Moldovei, rupte în mare parte de lumea prosperă europeană.

5. Mihai Viteazul – venit în Transilvania şi în Moldova în numele împăratului habsburgic – ne-a dat la 1600 un exemplu de forţă şi de unitate, cu scopul de a ne elibera de dominaţia otomană răsăriteană şi de a ne alia cu Republica Creştină Europeană. Proiectul de ţară, cu titulatura (intitulaţia) domnească întreagă şi cu stema unită a celor trei ţări, a fost elaborat la Iaşi!

6. Primele impulsuri spre modernizare în limba română au venit tot dinspre occident, pe filieră moldavă: Grigore Ureche şi Miron Costin, care studiaseră la şcolile iezuite din Polonia, au fost admiratorii civilizaţiei occidentale, au lăudat originea romană a românilor, latinitatea limbii lor, înrudirea cu italienii etc. În vreme ce dominaţia otomană şi atacurile (jafurile) tătare periodice (1241-1717) au tras societatea moldovenească înapoi, aceste idei ale învăţaţilor moldoveni au menţinut vie speranţa progresului.

7. Dimitrie Cantemir, care, paradoxal, a fost silit să se refugieze în Rusia (adică spre est), a făcut elogiul lumii apusene. Opţiunea sa pentru Rusia şi traiul său acolo se explică însă tot prin încrederea lui în civilizaţia apuseană, pe care o importase (cu succes, în oarecare măsură) ţarul Petru I, cel care-i vedea Rusiei un viitor numai prin adoptarea modelului civilizaţiei occidentale. Cantemir, ajuns membru al Academiei din Berlin, la invitaţia prietenului său Gottfried Wilhelm von Leibniz, a fost primul român care, în calitate de român, i-a făcut cunoscuţi pe români în Occident (scriind şi publicând în limbi de circulaţie europeană). A fost primul savant european care a văzut clar decăderea puterii otomane şi victoria lumii creştine europene asupra Semilunii. Ar fi dorit să dea un impuls de occidentalizare societăţii moldoveneşti, dar nu a mai apucat. Opera lui Cantemir – prezentă în mari biblioteci occidentale – i-a iluminat pe corifeii Şcolii Ardelene, cu noi argumente, în susţinerea romanităţii, unităţii şi continuităţii românilor, a latinităţii limbii şi chiar a nevoii de drepturi politice naţionale.

8. Regimul turco-fanariot a fost o perioadă de regres, fiindcă influenţa otomană, exercitată mai ales prin grecii vânduţi din Fanar, a condus lumea românească pe căi care nu erau potrivite. Dar acest regim are şi părţi evident pozitive şi ele se leagă tocmai de cultura occidentală a unora dintre fanarioţi, care, influenţaţi de ideile progresiste preluate din Franţa, au introdus anumite reforme de model occidental. Vezi exemplul lui Constantin Mavrocordat, care a publicat, în *Mercure de France*, un proiect de constituţie. La fel, proiectele de reforme ale boierilor moldoveni dintre anii 1750-1848 sunt legate de cultura şi educaţia lor de tip apusean.

9. Distrugerile de bunuri materiale, pierderile teritoriale majore şi schimbarea unor structuri de populaţie în Moldova s-au datorat, în secolele al XVIII-lea şi al XIX-lea, marilor puteri, deopotrivă dinspre Orient şi Occident, dar, până la urmă, puterile occidentale au ajuns în situaţia de a înapoia totul. Ocuparea Basarabiei (la 1812) de către Rusia şi a Bucovinei şi Herţei (la 1940), de către URSS, au lăsat urme până astăzi.

10. Lumea moldovenească s-a modernizat – atât cât s-a putut – în secolul al XIX-lea prin influenţa franceză, venită chiar şi în vremea ocupaţiei ruseşti (1828-1834), dar mai ales datorită curentului bonjurist, adus de tinerii moldoveni prezenţi la studii în occident.

11. Revoluţia de la 1848 din Moldova a fost un efort de orientare a ţării spre civilizaţia şi cultura occidentală, de aplicare a modelului revoluţionar francez, bazat le ideile generoase de libertate, egalitate şi frăţie.

12. „Junimea" de la Iaşi a reprezentat un curent cultural general românesc, axat pe ideea de sincronizare a lumii româneşti cu lumea occidentală. Teoria formelor fără fond, a lui Titu Maiorescu, nu critica instituţiile moderne, preluate datorită nevoii reale de occidentalizare, ci mediul nostru ticăloşit şi înglodat în tradiţia levantină, nepotrivit încă ideilor de progres, aplicate prost de politicienii români.

Toate momentele istorice în care ne-am orientat spre occident ne-au adus prosperitate!

Secolul al XX-lea, în ciuda complexităţii sale şi a aspectelor contradictorii, a marcat în lume victoria modelului occidental de civilizaţie. Românii s-au adaptat din mers acestui trend, cu toate handicapurile istorice pe care le-au avut. În raport cu polonezii, ungurii, cehii, slovacii,

slovenii, croaţii şi chiar balticii – ajunşi cu toţii sub regimuri comuniste –, românii au avut de înfruntat (ca şi bulgarii, sârbii, grecii etc.) o întârziere istorică, provenită din calitatea lor de depozitari ai civilizaţiei bizantine, promiţătoare, dar intrată în declin prea devreme şi compromisă în ochii occidentalilor. Societatea de succes azi în lume – deocamdată – este cea concurenţială şi capitalistă (teoretizată de Max Weber şi de mulţi alţii), plămădită în Occident, în ţările catolice şi protestante, nu în Orient, în ţările ortodoxe. Fireşte, nu credinţa noastră răsăriteană, nu slavonismul, nu firea meditativă sunt de vină pentru înapoierea noastră, ci soarta care a dat câştig de cauză unei culturi şi unei civilizaţii mai îndepărtate de specificul nostru. La un moment dat, am văzut de unde venea succesul şi reuşita, dar alte popoare ne-o luaseră înainte. Întârzierea ne-a costat mult şi ne costă şi astăzi, deşi lumea asta este în continuă schimbare şi nimeni nu garantează prosperitatea unora sau sărăcia altora pentru veşnicie. În comparaţie cu alţi răsăriteni foşti comunişti, avem, totuşi, premise mai bune. Trebuie să notăm cu optimism că, dintre toate ţările foste comuniste – cu excepţia Germaniei de Est –, România este singura cu vocaţie occidentală, bazată pe limbă, origine şi nume. Unii dintre slavi, ca şi maghiarii, au aplecare occidentală doar prin credinţă. Prin urmare, zestrea noastră istorică nu ne îndepărtează iremediabil, ci ne şi apropie de lumea performantă.

În esenţă, se ştie astăzi mai bine decât odinioară că românii nu au fost aşezaţi de soartă pe o linie de separaţie, ci pe o vastă suprafaţă de interferenţă, acolo unde apusul se întâlneşte cu răsăritul Europei. Cu alte cuvinte, românii se află într-o arie de întâlnire a civilizaţiilor. Ei au şansa să fie şi apuseni, şi răsăriteni în acelaşi timp. Acest fapt i-a făcut puternici şi stabili. În vreme ce alte popoare vecine au avut în epoca medievală ţarate şi regate puternice, cuceritoare şi dominante, românii au trăit multă vreme în mărunte formaţiuni politice – numite de unii Romanii (*Romaniae*), de alţii Valahii (*Valachiae*) –, moştenitoare ale tradiţiei romane, romano-bizantine şi apoi bizantino-slave. Ulterior, inima pământului lor nord-danubian, acolo unde românii se plămădiseră cel mai intens ca popor – Transilvania –, a fost cuprinsă, în secolele XI-XIII, într-un stat străin, în care a rămas, sub o formă ori alta, până în 1918. Două state centralizate, închegate greu, între secolele XIII şi XIV – Ţara Românească şi Moldova, numite de Nicolae Iorga cele două „libertăţi româneşti" –, au fost, totuşi, pavăză şi scut pentru acest popor risipit. Ele au fost mereu conduse de o clasă politică românească şi, în ciuda dominaţiilor străine, şi-au păstrat mereu fiinţa şi organizarea românească, împreună cu amintirea Romei de odinioară. În vreme ce, în perioadele mai recente, statele vecine înglobante de altădată s-au destrămat, sub loviturile

mişcărilor de emancipare naţională, şi s-au redus la dimensiunile lor etnice, statele şi provinciile româneşti s-au eliberat şi s-au unit, dând naştere, la 1918, Regatului României Întregite, de aproape 300 000 de km pătraţi şi aproape 16 milioane de locuitori. Această imensă operă de construcţie naţională, derulată secole la rând, dar desăvârşită în câteva decenii (1848-1918), a fost actul energic de voinţă al naţiunii române, sprijinit şi recunoscut de lumea occidentală (marile documente care au consfinţit unirea şi independenţa noastră s-au elaborat şi semnat la Paris, la Berlin sau la Londra). Existenţa reală (faptică) a României se datorează poporului român, iar cea juridică internaţională se datorează occidentului. De câte ori a intervenit răsăritul, viaţa poporului român a fost periclitată, iar România a fost lovită şi ciuntită, populaţia deportată şi pedepsită, obligată la tăcere şi la sacrificii, „reeducată" după lozinci străine de fiinţa noastră, îndepărtată de specificul nostru naţional, instigată la ură între fraţi.

De aceea, vocaţia occidentală a românilor ne arată clar şi acum care este calea de urmat. Poate că nu este o cale presărată cu lauri, dar este singura realistă, verificată de istorie şi aducătoare de bine. Este calea pe care marii învăţaţi moldoveni au arătat-o clar, începând din Evul Mediu, nu numai moldovenilor, ci tuturor românilor. De la Iaşi, Suceava, Galaţi sau Chişinău, voci clare şi conştiente s-au ridicat mereu întru apărarea numelui de român, a limbii noastre neolatine şi a originii romane. Aceste voci au fost adesea mai puternice decât cele de la Bucureşti sau Cluj, fiindcă la răsărit de Carpaţi suferinţa şi durerea erau mai mari. Am îndrăzni să spunem chiar că marile lecţii despre nevoia orientării românilor către Europa au venit dinspre intelectualii şi oamenii politici moldoveni. Ei au simţit mai acut pericolul înstrăinării, al abaterii pe căi greşite şi, de aceea, au tras grave semnale de alarmă. Le-am auzit şi le-am urmat, încât din mici am ajuns mari şi din neînsemnaţi am devenit băgaţi în seamă, din umili am ajuns îndrăzneţi. Alţii au urmat drumul invers, încât acum îşi clădesc viitorul pe frustrări, pe drame şi înfrângeri, plângându-şi singuri de milă. Pentru noi, cu toate vicisitudinile şi răutăţile, sunt semne benefice şi numai orientarea fermă spre occident ne poate ajuta să fim ce-am fost şi chiar mai mult. O condiţie a succesului este să ne iubim pe noi şi să nu-i urâm pe alţii, ba chiar să-i respectăm, cinstim şi iubim, fiindcă sunt oameni ca şi noi, cu dorinţe şi visuri.

Vocaţia occidentală a identităţii româneşti ne obligă şi la revigorarea vocaţiei occidentale a realităţii româneşti. Este drept că, în acest moment, identităţile etnice (naţionale) sunt mai volatile ca oricând, dar nu dispar, ci se restructurează. Astăzi lumea este globalizată ori se

globalizează rapid, dar modelul după care se globalizează toţi şi toate este cel occidental (venit sau nu prin filieră americană). Se ridică puternic Asia, dar numai aceea care aplică cheia occidentală a succesului. Totuşi, astăzi, specialiştii ne atrag atenţia asupra unor mari pericole, care contrapun statele non-statelor, care ridică la rang de lege terorismul şi care înlocuiesc echilibrul cu incertitudinea (George Cristian Maior). Se poate ca dominaţia occidentului să se afle la apus (Spengler scria despre „Apusul Occidentului" cu aproape un secol în urmă), se poate ca noi modele de civilizaţie, euro-asiatice sau numai asiatice, să domine lumea viitorului. De asemenea, este clar că lumea românească se află la răscruce, că este profund divizată şi risipită, fără încredere în clasa politică iresponsabilă şi coruptă. Fukuyama vorbea – în urmă cu decenii – de „sfârşitul istoriei", iar un sociolog român de marcă (Vasile Sebastian Dâncu) zice că am ajuns să trăim iarăşi în „triburi", ca în preistorie, şi să închidem cumva cercul. Toate acestea sunt semnale de alarmă care confirmă ideea că „somnul raţiunii naşte monştri".

Şi totuşi, pesimismul şi tristeţea nu se confundă cu lipsa de speranţă. Omenirea – aşa cum o ştim noi, istoricii – a conservat întotdeauna speranţa. Orientul ne-a lovit cu forţa violenţei, ne-a îngenuncheat şi ne-a umilit, dar biserica şi cultura orientului ne-au luminat şi ne-au hrănit cu har. Valorile spirituale bizantino-slave sunt de neegalat, iar fiinţa noastră le primeşte cu nesaţ, le soarbe încă în mod neîntrerupt şi le preamăreşte. Sufletul nostru latin simte cultura răsăritului cu aceeaşi profunzime ca slavii. Prin urmare, nu trebuie să confundăm nefasta dominaţie militaro-politică şi, uneori, social-economică a răsăritului asupra noastră cu lumina spiritului răsăritean, cu marea creaţie literară, muzicală, cinematografică. Purtăm pe umeri melancolia lumii, plângem de jale la unduirea unei doine ori la amintirea unui vis, ne retragem în pustie să ne rugăm pentru păcatele cele multe şi grele, percepem cu sufletul nemărginirea stepei, ne închinăm cu credinţă tare la icoane, aducem adesea prinosuri morţilor noştri în ţintirimuri şi credem că „piciorul de plai" este „gură de rai"…

Această sensibilitate numai de noi ştiută nu vine, cu siguranţă, din pragmatismul tăios, din judecata rece a raţionaliştilor şi nici din însingurările oamenilor trăitori la soare-apune.

Suntem, prin urmare, produsul occidentului şi al orientului european deopotrivă. Dar nu avem voie să uităm că din occident ne-au venit fiinţa, numele şi limba, că ne-am construit cu suport occidental destinul cel bun şi că, din câte se pare, tot pe calea magistrală a occidentului ne pregătim viitorul. Până la urmă, cercul se va închide: dinspre apus ne-au venit numele, originea

şi limba şi, în ciuda tuturor rătăcirilor, în lumea apuseană (cât va mai dura ea) trebuie să ne găsim şi regăsim locul.

Laudatio

in honorem

prof. univ. dr., membru titular al Academiei Române Ioan-Aurel Pop

cu ocazia conferirii titlului onorific Doctor Honoris Causa al Universităţii Pedagogice de Stat „Ion Creangă" din Chişinău

7 mai 2015

Valentin Burlacu, *conf. univ. dr.,*

Şeful Catedrei de istorie a românilor, UPS „Ion Creangă"

Onorată asistenţă,

Mult stimate Domnule profesor academician Ioan-Aurel Pop,

Domnule rector,

Domnilor membri ai senatului,

Domnilor profesori universitari,

Dragi studenți,

Vă mărturisesc, în primul rând, că mă simt profund onorat, dar în acelaşi timp şi emoţionat, cu ocazia rostirii acestui Laudatio în contextul solemnităţii de conferire a titlului Doctor Honoris Causa al Universităţii Pedagogice de Stat „Ion Creangă" din Chişinău Domnului profesor universitar doctor, membru titular al Academiei Române Ioan-Aurel Pop, ilustru savant, distins om de cultură, neobosit istoric al trecutului medieval românesc.

Este greu de cuprins în câteva pagini personalitatea multilaterală şi complexă a lui Ioan-Aurel Pop şi, mai ales, activitatea ştiinţifică a remarcabilului savant român, concretizată în cărţi, studii, articole, manuale, culegeri de documente, cursuri universitare, toate acestea însumând

câteva mii de pagini tipărite, lucrări care analizează cele mai diverse probleme ale istoriei şi culturii românilor, abordate din perspectiva unor idei și concepții originale. Se adaugă la aceasta o prodigioasă activitate didactică şi managerială.

Ioan-Aurel Pop s-a născut la 1 ianuarie 1955, la Sântioana, județul Cluj. A absolvit Facultatea de Istorie şi Filosofie a Universităţii Babeş-Bolyai din Cluj-Napoca, promoția 1974-1979. Tot aici, la *alma mater*, urmează studiile de doctorat, susținând cu brio teza „Adunările cneziale din Transilvania în secolele XIV-XVI".

Și-a început cariera didactică la Liceul Industrial nr. 6 din Cluj-Napoca, în calitate de profesor şcolar. Din 1984 până în 1990 este asistent universitar, lector universitar, între 1992 și 1996 activează în calitate de conferenţiar universitar, iar în 1992 este numit în funcţia de director al Centrului de Studii Transilvane din Cluj-Napoca. În 1996 Dl Ioan-Aurel Pop este ales în funcţia de profesor universitar la Universitatea Babeş-Bolyai din Cluj-Napoca, unde ţine cursuri de paleografie latină, istoria naţionalităţilor, istoria Transilvaniei, istoria medievală a României. Elaborează şi publică manuale, programe, cursuri universitare, precum: „Istoria medie a României. Formarea statelor medievale româneşti (sec. XII-XIV). Texte istoriografice"; „Istorie. Clasa a X-a"; „Introducere în istoria Transilvaniei medievale"; „Istorie. Clasa a XI-a"; „Introducere în istoria Transilvaniei medievale, curs special"; „Introducere în Istoria Medie a României, curs".

Bun cunoscător al documentelor privitoare la istoria Transilvaniei, la catedră sau în cadrul Centrului de Studii Transilvane din Cluj-Napoca, Ioan-Aurel Pop a contribuit la formarea a numeroşi cercetători, care, cu pasiune şi aleasă competenţă, continuă activitatea în domeniul istoriei. În anul 2012 este ales rector al Universităţii Babeş-Bolyai din Cluj-Napoca, unde activează până în prezent. În această calitate, s-a manifestat ca un reformator universitar prin excelenţă, un manager de performanţă, care a reuşit în scurt timp să plaseze Universitatea printre universitățile de prestigiu nu numai din ţară, dar şi din Occident, contribuind din plin la integrarea învăţământului universitar românesc în cel european. Deşi împovărat de diferite funcţii academice şi administrative, pe care le-a prestat şi le prestează în continuare, preocupările sale ştiinţifice rămân prioritare.

Opera savantului cuprinde peste 50 de cărţi – ediţii de izvoare istorice, tratate şi manuale universitare – şi peste 300 de studii, articole, recenzii, rapoarte, cronici, prefeţe etc. în volume separate şi reviste de specialitate, publicaţii de cultură.

Privind retrospectiv opera de cercetare istorică a academicianului Ioan-Aurel Pop, vom observa că, încă de la început, investigaţiile lui s-au orientat în câteva direcţii principale de studiere a epocii medievale româneşti din interiorul arcului carpatic: a) istoria politică a Transilvaniei; b) relaţiile românilor cu maghiarii; c) istoria culturii şi civilizaţiei româneşti; d) istoria naţionalităţilor.

Dintre tratatele Domniei sale, reținem monografia „Românii şi maghiarii în secolele IX-XIV. Geneza statului medieval în Transilvania", o lucrare unică în literatura de specialitate, publicată în limba engleză în 1996 şi care s-a bucurat de aprecieri elogioase şi peste hotare.

În domeniul istoriei politice a Transilvaniei, contribuţia academicianului Ioan-Aurel Pop este de asemenea remarcabilă atât prin numărul mare de articole publicate în reviste de specialitate şi prin volumele apărute, cât şi prin temeinica argumentare a unor opinii noi, în special privind perioada de început a statului medieval românesc de la vest de Carpaţi. De un deosebit interes şi aprecieri favorabile s-au bucurat, în acest sens, volumele: „Istoria Transilvaniei medievale: de la etnogeneza românilor până la Mihai Viteazul"; „Din mâinile valahilor schismatici… Românii şi puterea în Regatul Ungariei medievale (secolele XIII-XIV)". Aceste lucrări sunt rodul muncii de cercetare asiduă depusă pe parcursul mai multor ani.

O contribuţie substanțială în domeniul culturii şi civilizaţiei medievale româneşti din Transilvania constituie studiile, articolele, monografiile dedicate unor monumente de artă, personalităţi, instituţii, mărturie a acestui fapt fiind volumele „Civilizaţie medievală şi modernă românească. Studii istorice"; „Constantin Brâncoveanu" (în colaborare); „Biserică, societate şi cultură în Transilvania secolului al XVI-lea. Între acceptare şi excludere"; „Cluj-Napoca și ornamentele sale neștiute. Vârsta de Fier" (coordonator și coautor); „Tradiție și inovație în învățământul agricol din Transilvania. Istoria Universității de Științe Agricole și Știință Veterinară", Cluj-Napoca (vol. I, de la începuturi până în 1945) (în colaborare); „Asociaționism și naționalism cultural în secolele XIX-XX" (coordonator).

În prodigioasa-i activitate de pasionat cercetător al istoriei, un loc aparte revine problemelor fundamentale ale istoriei românilor. Dovadă elocventă în acest sens sunt studiile „Românii şi România. O scurtă istorie”; „Istoria românilor”; „Istoria ilustrată a României” (coord.); „Armata română şi Marea Unire. Contribuţii la realizarea Unirii şi la consolidarea statului naţional” (în colaborare).

Academicianul Ioan-Aurel Pop este preocupat nu numai de Transilvania, dar şi de istoria întregului spaţiu românesc, parte integrantă a căruia este (şi) Basarabia.

Marele patriot Ioan-Aurel Pop participă activ la numeroase manifestații științifice organizate în Republica Moldova. În cadrul acestora, este remarcabil modul prin care s-a impus în conștiința românească ideea de unitate a poporului român, de latinitate, de cultivare a limbii române și a credinței creștine ortodoxe. În legătură cu trista consemnarea a 200 de ani de la anexarea Basarabiei la Rusia ţaristă, coordonează și editează, în 2012, la București, sub auspiciile Fundaţiei Culturale Magazin Istoric, Grupul Editorial Litera, volumul „200 ani din istoria românilor dintre Prut şi Nistru. 1812-2012”.

Multiplele calităţi de istoric consacrat ale academicianului Ioan-Aurel Pop, subtilul său spirit de observaţie cu privire la geneza şi evoluţia fenomenelor sociale şi, mai ales, impactul lor asupra contemporaneității se vădesc din belşug în toate studiile domniei sale.

Meritul savantului rezidă şi în curajul de a-şi revedea unele opinii în problemele dificile şi controversate ale istoriei neamului românesc. Acest demers ştiinţific este materializat în lucrarea-i de referinţă „Istoria, adevărul şi miturile (Note de lectură)”, editată la Bucureşti în 2002.

Opera distinsului savant reprezintă o sursă istoriografică de prim rang pentru istoricii străini, preocupaţi de studierea sud-estului european. Este de remarcat faptul că cea mai mare parte a lucrărilor sale este tradusă în mai multe limbi de circulaţie internaţională.

Angajat plenar în marea ştiinţă istorică, academicianul Ioan-Aurel Pop manifestă un deosebit interes faţă de culegerea şi publicarea documentelor, precum sunt „Izvoare privind Evul Mediu românesc. Ţara Haţegului în secolul al XV-lea (1402-1473)”, vol. I (în colaborare); „Contribuţii la istoria culturii româneşti (cronicile braşovene din secolele XVII-XVIII)”; „Diplome maramureşene din secolele XVI-XVIII, provenite din colecţia lui Ioan Mihalyi de Apşa” (coordonator şi coautor).

Ne este imposibil a prezenta complet vasta operă istorică a academicianului Ioan-Aurel Pop în discursul de faţă, care se vrea doar o scurtă evocare a omului şi operei sale. Or, diapazonul extins al investigațiilor care-i aparțin dovedește un potențial științific enorm, cu care a fost dotat de la natură (dar și datorită unei munci asidue, cu jertfire de sine, pe ogorul științei, pe parcursul a peste trei decenii de activitate) acest savant notoriu omagiat de noi, Ioan-Aurel Pop. Vrednic şi devotat destinului, Domnul Ioan-Aurel Pop continuă cu cinste misiunea în calitate de istoric de frunte al studiului evului mediu românesc.

Cu certitudine, operele sale sunt o contribuţie substanţială adusă Zeiţei Clio, pe care marele nostru omagiat o slujeşte admirabil şi cu credinţă.

În diferite perioade, devine director și membru în mai multe proiecte colective de cercetare științifică naționale și internaționale (granturi și burse de cercetare CNCSIS, MEN, HESP și AR, finanțate de UE, Statul Român și Fundația Soros). Este coordonator și organizator al mai multor conferințe internaționale și proiecte editoriale, cooptând în activitatea științifică zeci de cercetători din țară și străinătate; este numit în funcții de răspundere în sectorul științific (prorector și director, editor al revistei ISI ((Thomson-Reuters) Transylvanian Review).

Despre recunoașterea internațională și popularitatea savantului Ioan-Aurel Pop vorbesc nu numai traducerile în alte limbi ale celor mai valoroase lucrări, dar și alegerea Domniei Sale în componența înaltelor foruri științifice europene. Din 1990 este membru al Comisiei de istorie a relațiilor internaționale din cadrul Comitetului Internațional de Științe Istorice (Milano); din 1999 este membru corespondent al Academiei de Științe, Litere și Arte (Paris); din 2005 este membru al Institutului pentru Întâlniri Internaționale din Gorizia și membru al Ateneo Veneto; din 2006 este membru în Comitetul științific al Institutului de Cercetări a Istoriei Sociale și Religioase din Vicenza, Italia; din 2012 este membru al Academiei Europene de Științe și Artă (Salzburg); iar din 2013 este membru în Colegiul Centrului European pentru Studii în Probleme Etnice al Academiei Române.

Profesorului Ioan-Aurel Pop i s-a conferit titlul Doctor Honorius Causa al universităților din Alba Iulia, Timișoara, Oradea, Cahul, Universității de Stat din Chișinău.

Pentru rezultate excelente şi contribuţia adusă dezvoltării ştiinţei istorice, în 1991 profesorului Ioan-Aurel Pop i s-a acordat Premiul „Gheorghe Barițiu” al Academiei Române, iar

în 2011 – Premiul de excelenţă al Institutului Eudoxiu Hurmuzachi pentru Românii de Pretutindeni şi Premiul Media de Excelenţă din partea ziarului „Gazeta de Cluj”. Toate acestea, ca şi alegerea sa în calitate de membru titular al Academiei Române în 2010, reprezentă o recunoaştere a meritelor unanim apreciate pe tărâm didactic, ştiinţific, managerial, care încununează o exemplară activitate.

Deşi trecut prin cumplite vremuri, a rămas conştient de faptul că „politica, vorba unui înţelept, stă sub vremi, ştiinţa stă în adevărul ei. Politica se schimbă şi, dimpreună cu ea, se schimbă şi cei care o servesc, ştiinţa rămâne mereu şi trebuie să rămână în marginile adevărului”. Ioan-Aurel Pop este fidel adevărului ştiinţific şi credem cu toată certitudinea că poate fi satisfăcut de activitatea sa.

Pentru tot ce aţi făcut în vederea prosperării ştiinţei istorice şi culturii româneşti, vă aducem laurii recunoştinţei noastre omeneşti. La trecerea vârstei de 60 de ani, îi urăm profesorului Ioan-Aurel Pop sănătate şi viaţă îndelungată, putere de muncă, noi şi importante realizări în domeniul cercetării istorice a neamului românesc, asigurându-l de stima şi preţuirea noastră.

Fie ca modestul omagiu pe care îl aducem astăzi, cu ocazia conferirii titlului onorific Doctor Honoris Causa al UPS „Ion Creangă”, să reprezinte nu doar un binemeritat semn de admiraţie şi de recunoştinţă faţă de marea personalitate ştiinţifică, didactică, culturală care este Ioan-Aurel Pop, ci şi un îndemn spre o mai bună cunoaştere a operei Domniei Sale. Vă mulţumim pentru faptul că aţi acceptat această distincţie.

Куполните гробници в Тракия – последните открития и изследвания

Jerzy Hatłas, *Adam Mickiewicz University Poznań, Poland*

Octavian Munteanu, *UPS „Ion Creangă”, Chişinău*

Rezumat

Mormintele tracice cu cupolă au deja o istorie de peste 160 de ani (prima descoperire a fost realizată în anul 1851 în preajma localităţii Rozoveţ). În ziua de astăzi, conform datelor de care dispunem, numărul mormintelor cu cupolă datate cu secolul V-III a.Chr. de pe teritoriul Traciei (Bulgaria actuală şi partea europeană a Turciei) a ajuns până la 36 de unităţi. La acestea se mai adaugă o necropolă tracică de pe teritoriul Turciei microasitice. În lista respectivă nu au fost incluse aşa-zisele pseudomorminte, dar nici mormintele cu cupolă din perioada romană, aşa cum sunt cele de la Propada, Mishkova Niva sau mormântul de pe litoralul Mării Negre din apropierea oraşelului Pomorie (Kuhata Mogila). De remarcat că relativ recent au fost descoperite noi morminte tracice cu cupolă. Ultimele descoperiri ale mormintelor tracice cu cupolă, datate cu perioada secolelor V-III a. Chr., sunt localizate pe teritoriul Bulgariei: Kushl'ovec, Smojlan Punar şi Momina mogila.

Cuvinte-cheie: *morminte cu cupolă, traci, camera funerară, dromos, ofrande funerare.*

Куполните гробници в Древна Тракия са обект на изследванията на археолозите в продължение на период от около цял един век [Hatłas 2005 и посочената там литература]. Доколкото ми е известно, досега са проучени и публикувани 37 такива обекта, тясно свързани с тракийската култура. Началото на изследванията по тази проблематика е поставено през първата половина на XX в. от големия български археолог Богдан Филов (1883–1945). Основната част от куполните гробници днес се намира в границите на Република България. Само четири такива съоръжения са регистрирани на територията на съвременната Република Турция. Четири от гробниците са ситуирани в района на Източна Тракия – Европейската Турция (Kırklareli – Eriklice, Kırklareli B, Kırklareli – Karakoç, и Akvıran), а още една е разположена в азиатската част на Турция (Kutluca). Всъщност очевидно е, че по чисто географски принцип тази последната гробница се намира извън

територия на Древна Тракия, но според археолозите тя също принадлежи и трябва да бъде отнесена към групата на тракийските куполни гробници.

За да бъде уточнен окончателният брой на куполните гробници в Тракия, както и критериите, по които може да се отнесе или да се изключи даден обект от този брой е нужно да се направят следните важни уточнения. Считам, че от общата бройка – 35 (34 + 1 [Hatłas 2005, 200]) куполни гробници, регистрирани до 2005 година, трябва да се изключи една от тях. Става дума за могилата в землището на с. Граф Игнатиево (селото е в Южна България, в Община Марица, Област Пловдив.). До този момент в научната литература аз не успях да намеря никакви сведения за този обект. От друга страна, към окончателнатата цифра трябва да се добави съоръжението, намиращо се в Оструша Могила. Едното помещение в комплекса е кръгло и най-вероятно е било с куполно покритие. Поради това обстоятелство в списъка на куполните гробници в Тракия включвам и Оструша могила [Таб. 1]. От него обаче изключвам обектите, датирани от римското време, а също и псевдогробниците [Hatłas 2005, 200].

През последните пет години археологическите проучвания на Балканите добавят нови обекти в числото на куполните гробници, а същевременно някои от старите се подлагат на повторна интерпретация. Отново бяха проучени вече добре известни в науката могили [Theodossiev 2005; Theodossiev, Stoyanova 2010; Theodossiev 2011]. Благодарение резултатите от последните археологически разкопки в България списъкът на тракийските куполни гробници се обогатява с нови три. Две от тях се намират на територия на Старозагорска област, а третата – в Търговищка област.

Първата от новооткритите гробници представлява подмогилна конструкция, намираща се в местността Кушльовец, в землището на с. Долно Изворово, Област Стара Загора [Нехризов, Първан 2010]. Тя бе проучена през 2009 година. Гробното каменно съоръжение се състои от кръгла гробна камера с купол (диаметър 3,34 м и приблизителна височина 3,55 м), четириъгълна предгробна камера (1,86 м х 1,44 м и запазената височина 2,04 м) и дромос без покритие. Конструкцията е разрушена в горната си част. Строителният материал е гранит. Блокове са свързани с железни скоби, изляти от олово. Подовете в двете помещения са застлани с каменни плочи. Куполът в гробната камера е кошеровиден и започва от първия ред на строителните блокове. Вратите за куполното

отделение са били дървени, двукрилни. Срещу входа се намира легло, изградено с каменни плочи. Двукрилните вратии за предгробната камера са били разрушени от иманяри. В дромоса подът е на земна настилка.

Куполната гробница в землището на с. Долно Изворово е частично разрушена, ограбена още в Античността. Гробният инвентар е плячкосан от иманярите, но все пак са открити малки фрагменти от него, както например частици от позлатен венец. В гробна камера са запазени няколко човешки кости, а в предгробната камера – кости на кон. Съоръжението се датира в края на IV век пр. Хр.

Вторият новооткрит обект е подмогилна конструкция, която се намира в местността Смойлан Пунар (с. Гагово, Община Попово, Търговищка област) [Русев, Стоянова 2010; Русев, Стоянова 2011]. Гробницата бе проучена през 2009 година. Конструкцията й се състои от две кръгли гробни камери, двете с диаметър 3,80 м, и приблизителна височина 3,80–4.00 м., една четириъгълна предгробна камера, едно допълнително помещение и коридор (дромос). Южната гробна камера е направена от добре обработени каменни блокове без спойка между тях. Запазени са първите четири реда. До втората (северната) куполна гробница са били направени каменни двукрилни врати. Куполът на това помещение е разрушен, но е запазен ключовият му камък.

По начина на градеж, втората гробна камера (северната) е направена по идентичен начин като южната гробна камерата. В южната й част са били изградени еднокрилни каменни врати за влизане от предгробната камера. Подът в двете помещения е от трамбована глина. Предгробната камера с размери 5,75 м х 2,71 м е силно разрушена. Видът на покритието не е известен. Към това помещение водят два входа, които се намират в една ос с входовете към гробните камери. Допълнителното помещение (1,80 м х 1,80 м), силно разрушено, е изградено по идентичен начин като гробните камери в същия обект. Дромосът (ширина 1 м) е бил вторично добавен към конструкцията. Двете гробни камери имат отделни входове откъм предгробната камера. Обектът е бил ограбен. Запазени са само малки фрагменти от инвентара. Конструкцията се датира в край на IV – началото на III век пр. Хр.

Трета новооткрита в България куполна гробница е в местността Момина могила в землището на с. Братя Даскалови (Старозагорска област). [Трако-Римски 2011; Тракийска

гробница 2010; Тонкова, Иванов 2011]. Момина могила се намира на 1,5 км североизточно от с. Братя Даскалови и е голямо възвишение в източната част на това село. Гробницата е открита през януари 2008 година, но археологическото проучване на могилата с гробницата се проведоха в периода от 26 април до 26 юни 2010 г. Могилният насип с 6 метра височина и над около 40 метра диаметър бе силно нарушен от юг и изток от шест иманярски изкопа. Каменната гробницата е изградена в централната част на насипа от монументално обработени блокове. Гробница се състои от дромосът (дължина 3.00 м, ширина 1.50 м, запазена височина 2 м) и куполно помещение с диаметър при пода 3.30 м и запазена височина 2.80 м. Не е запазена горната част както на купола, така и на дромоса. Вероятно, по неизвестни за нас причини конструкцията не е била завършена до край или строителният материал от гробницата е бил изнесен от крадници още в древността. Подът в двете помещения е направен от солидни каменни плочи.

Гробният инвентар е ограбен. Запазени са само малки фрагменти от него. Сред тях е имало предмети от злато, като например диадема, от която са оцелели отделни частици. Открити са кости от две човешки тела. По всяка вероятност единият е бил възрастен човек, а другият – малко дете. В дромоса са намерени конски кости.

Съоръжението е от Елинистическата епоха и предполагаемата датировка го отнася в периода IV–III в. пр. Хр.

Трите тук описани новооткрити тракийски куполни гробници обогатяват броя на този вид археологически обекти в региона, които вече наброяват 37. Техният начин на градеж, конструкциите им, а също и инвентарите повтарят и допълват известното от проучванията на другите по-рано открити куполни гробници. Те дооформят картината, позната от подобни гробищни конструкции, както и от богатите погребения в Древна Тракия. За съжаление всичките три новооткрити обекта са били ограбени, вероятно още в Античността. Поради тази причина за гробищния им инвентар днес имаме само фрагментарни сведения. Важно е да се отбележи, че в две от три гробници има запазени останки от човешките скелети, каквито липсват в някакви други добре известни обекти от този вид. Позната е практиката, разпространена в Тракия, в гробницата да бъде положен и конят на погребания в нея аристократ. В Древна Тракия конят е важен символ, тясно свързан с тракийската аристокрация [Кузманов 2005; Hatłas 2006]. В това отношение

новооткритите обекти дават своя ценен принос в проучването на тракийските обичаи и култура.

И трите обекта датират от периода IV – III век пр. Хр. За каменните конструкции от Кушльовец и от Момина могила, съобразно архитектурата, може да се каже, че те са типични за епохата и за тракийската култура. Най-голямо впечатление обаче прави обектът от Смойлан Пунар (село Гагово). Тази конструкция е уникална, монументална. Тя не е типична. За първи път в Тракия в един обект се намира не една, а две кръгли гробни камери. Възможното в този случай обяснение, е че гробното съоръжение е било направено не за един единствен богат аристократ, парадинаст или тракийски владетел, а за двама. Вероятно тук са били погребани двама парадинасти.

По мое мнение е възможна и още една хипотеза. В гробищното съоръжение е бил погребан мъж с висока позиция в тракийското общество, заедно с любимата му жена и по този повод са изградени две отделни куполни гробници, като преходът между тях е бил затворен с врата. Гробница от Смядово показва, че макар богатите женски погребения да са голяма редкост в Древна Тракия, то те в никакъв случай не са липсвали [Hatłas 2004]. И все пак, оскъдните фрагменти от инвентара от двете кръгли помещения в гробницата в с. Гагово водят до заключението, че хипотезата за погребението на двама парадинасти, положени в съоръжението, е по-вероятната.

Таб. 1. Куполните гробници в Древна Тракия.

	Обект	**Локализация**
1.	Розовец (Rahmanli)	Област Пловдив.
2.	Kırklareli – Eriklice (Раклица)	Близо до град Kırklareli (Лозенград, Кърклареци), Kırklareli ili (Вилает Кърклареци), Doğu Trakya (Източна Тракия), европейската Турция
3.	Дудова чукара (Дудовата чукара), Левски (Долно	Област Пазарджик

	Левски)	
4.	Мал-тепе	Област Хасково
5.	Курт-Кале (Вълчепол)	Област Хасково
6.	Лясково	Област Смолян
7.	Kırklareli B (Лозенград Б)	Близо до град Kırklareli (Лозенград, Кърклареli), Kırklareli ili (Вилает Кърклареli), Doğu Trakya (Източна Тракия), европейската Турция
8.	Малко Белово	Град Белово, Област Пазарджик.
9.	Тюлбето (Казанлък)	Област Стара Загора
10.	Копринка, могила № 2, гробница № 1	Област Стара Загора
11.	Копринка, могила № 3	Област Стара Загора
12.	Янково, могила № 1	Област Шумен
13.	Янково, могила № 2	Област Шумен
14.	Kırklareli – Karakoç	Близо до град Kırklareli (Лозенград, Кърклареli), Kırklareli ili (Вилает Кърклареli), Doğu Trakya (Източна Тракия), европейската Турция
15.	Akvıran	Близо до град Pınarhisar (Бунархисар), Kırklareli ili (Вилает Кърклареli) Източна Тракия (Doğu Trakya), европейската Турция
16.	Първенец	Близо до село Марково, Област Пловдив
17.	Османова могила, гробница № 1	Нос Калиакра, Област Добрич.
18.	Османова могила, гробница № 2	Нос Калиакра, Област Добрич.
19.	Нос Калиакра, гробница № 3	Нос Калиакра, Област Добрич.
20.	Нос Чиракман, могила № 16	Нос Калиакра, Област Добрич.
21.	Kutluca	Kocaeli ili, Турция (антична Битиния)

22.	Жаба могила	град Стрелча, Област Пазарджик.
23.	Равногор, могила № I, гробница № 1	Област Пазарджик.
24.	Равногор, могила № IX, гробница № 2	Област Пазарджик.
25	Оструша Могила	Област Стара Загора
26.	Голяма Арсеналка	Област Стара Загора
27.	Шушманец	Област Стара Загора
28.	Могилата на Грифоните	Област Стара Загора
29.	Четиньова, могила, Старосел, могила № 1	Област Пловдив
30.	Маньов дол, Старосел, могила № 5	Област Пловдив
31.	Рошава чука	край с. Александрово,Област Хасково.
32.	Голяма Косматка	Област Стара Загора
33.	Кестелева могила	Мъглиж, Област Стара Загора
34.	Рачева могила	Мъглиж, Област Стара Загора
35.	Кушльовец	Кушльовец, при с. Долно Изворово, Област Стара Загора.
36.	Смойлан Пунар	с. Гагово, Търговищка област.
37.	Момина могила	с. Братя Даскалови, Старозагорска област.

Библиография

Hatłas J. 2004: *J. Hatłas,* Kwestia bogatych pochówków kobiecych w antycznej Tracji. Folia Praehistorica Posnaniensia. T. 12, 299-310.

Hatłas J. 2005: *J. Hatłas,* Grobowce kopułowe w Tracji (V – III wiek przed Chr.). Folia Praehistorica Posnaniensia. T. 13/14, 187-213.

Hatłas J. 2006: *J. Hatłas,* Koń w antycznej Tracji – sacrum, wyznacznik przynależności do elity społecznej, czy ulubione zwierzę? In: L. Kostuch, K. Ryszewska (eds.), Zwierzę jako sacrum. T. 2. Kielce, 105-116.

Theodossiev N. 2005: *N. Theodossiev*, The Thracian Monumental Tomb at Rozovets: Re-Examinationof an Old Discovery. Studia Archaeologica Universitatis Serdecensis. Suppl. 4. Stephanos Archaeologicos in honorem Professoris Ludmili Getov. Sofia, 677-684.

Theodossiev N. 2007: *N. Theodossiev*, The Lantern-Roofed Tombs in Thraca and Anatolia: Some Evidence about Cultural Relations and Interaction in the East Mediterranean. Thrace in the graeco-romanian world. Athens, 602-613.

Theodossiev N., Stoyanova D. 2010: *N. Theodossiev, D. Stoyanova*, The Beehive tomb at Kurt Kale reconsidered. Studia Archaeologica Universitatis Serdicensis, Supplementum 5. Stephanos Archaeologicos in honorem Professoris Stephcae Anglova, 179-198.

Theodossiev N. 2011: *N. Theodossiev*, The Thracian tholos tomb at Ericlice reconsidered, Acta Musei Varnensis 8-1, 65-82.

Кузманов М. 2005: *М. Кузманов,* Конят и погребалния обред у траките (По материали от В - И в. преди Хр.), Хелис. Т. 4, 98-107.

Нехризов Г., Първан М. 2010: *Г, Нехризов, М. Първан,* Надгробна могила със зидана гробница при с. Долно Изворово, Община Казанлък, Археологически Открития и Разкопки през 2009 г., 232-234.

Русев Н., Стоянова Д. 2010: *Н. Русев Н., Д. Стоянова,* Надгробна могила в м. Смойлан Пунар, с. Гагово, община Попово, Търговищка област, Археологически Открития и Разкопки през 2009 г., 243-245.

Русев Н., Стоянова Д. 2011: *Н. Русев Н., Д. Стоянова,* Спасителни археологически проучвания на могила с монументална гробница в м. Смойлан Пунар, с. Гагово, община Попово през 2010 г., Археологически Открития и Разкопки през 2010 г., 208-212.

Тонкова М., Иванов Я. 2011: *М. Тонкова, Я. Иванов,* Тракийска куполна гробница от края на IV или началото на III в. пр. Хр. в Момина Могила, с. Братя Даскалови, старозагорска област, Археологически Открития и Разкопки през 2010 г., 229-231.

Тракийска гробница 2010: Тракийска гробница и двуметров скелет на мъж изскочиха от бездната на времето при археологически разкопки край Братя Даскалови, Старозагорски Новини от 26.05.2010.

Трако-Римски 2011**:** Трако-Римски династичен център в района на Чипарските възвишения V век пр. Хр. – IV в.]

http://www.archeo-bratia-daskalovi.com/aboutproject/view/11, [достъп: 30.01.2011 г.] - официален сайт на експедицията.

Rolul activităților extraşcolare în dezvoltarea aptitudinilor artistice la copii

Teodora Hubenco, *dr., conf. univ.,*

UPS „Ion Creangă”

Abstract

The article mentions that extra-scholastic activities appear to complete the educational process and offers opportunities for children to develop abilities in different artistic fields. These complementary forms are: clubs, sightseeing, visiting artists or artisans workshops, trips to museums and art exhibitions. Through participation in these activities, the children learn new ideas, assimilate new techniques in different artistic fields, communicate with artworks and develop their creative imagination. There are identified the distinctions between extra-scholastic activities and activities within the school.

Activităţile extraşcolare vin în completarea procesului de învăţământ şi contribuie la descoperirea şi dezvoltarea aptitudinilor elevilor în diverse domenii artistice. Procesul dezvoltării tinerei generaţii nu poate fi redus numai la activitatea instructiv-educativă care se desfăşoară în cadrul lecţiilor. În acest scop se folosesc şi alte forme de activitate, cum ar fi: cercurile organizate la diferite obiecte, vizitele şi excursiile, concursurile şcolare etc., care contribuie la adâncirea cunoaşterii, la descoperirea, dezvoltarea şi valorificarea intereselor şi pasiunilor, stimulează creativitatea, oferă cadrul afirmării şi recunoaşterii performanţelor. În plan moral, aceste activităţi contribuie la formarea şi dezvoltarea atitudinilor de respect pentru cunoaştere, pentru cultură, pentru creatorii ei, la exersarea trăsăturilor pozitive de voinţă şi caracter.

I. Nicola consideră că „Activitatea extraşcolară oferă independenţă mai mare elevilor şi asigură o posibilitate de varietăţi pentru manifestările disciplinare, ele presupun respectarea unei game variate de norme disciplinare” [5, p. 288].

Activităţile extraşcolare au unele particularităţi prin care se deosebesc de activităţile şcolare. Ele sunt diferite din punct de vedere al conţinutului, duratei, metodelor folosite şi formelor de organizare a activităţii. Conţinutul activităţilor extraşcolare nu este stabilit printr-un curriculum obligatoriu; elevii au libertatea deplină de a alege conţinuturile care sunt în perfectă concordanţă cu interesele şi dorinţele elevilor. Astfel, acestea devin o formă complementară de activitate – parte componentă a educaţiei – care stimulează valori, aptitudini şi dezvoltă vocaţia, talentul, încurajând competiţia, asumarea de responsabilităţi, comunicarea, abordările bazate pe

iniţiativă, imaginaţie şi opţiune. Toate acestea duc la formarea unor personalităţi complete şi complexe.

Având cel mai larg *caracter interdisciplinar,* activităţile extraşcolare pot îmbrăca diferite forme: *excursii, drumeţii, vizite, spectacole cultural-artistice, tabere şcolare, vizionări de filme, competiţii sportive, cercuri de creaţie, cercuri pe discipline, concursuri*, care, prin specificul lor, imprimă copilului un anumit comportament, o ţinută adecvată situaţiei, declanşând anumite sentimente.

Prin activităţile la care participă, ei îşi însuşesc cunoştinţe în domeniul ştiinţei, tehnicii, literaturii şi artei. Participând la acţiuni cu caracter artistic, la manifestări cultural-artistice, vizionând spectacole de teatru şi filme la cinematograf, elevii îşi cultivă dragostea pentru frumos.

Organizarea şi desfăşurarea activităţilor extraşcolare respectă anumite condiţii: sunt subordonate procesului de învăţământ care se desfăşoară în clasă; se evită supraîncărcarea elevilor; se desfăşoară în colectiv, fiind create şi organizate pe principiul liberului consimţământ; la antrenarea elevilor trebuie să se ţină seama de particularităţile de vârstă şi interesele elevilor, precum şi de posibilităţile de realizare pe care le au, fără să fie reţinuţi de la ore sau pregătirea lecţiilor.

Excursiile şi vizitele sunt acţiuni cu caracter de masă organizate în scopul îmbogăţirii experienţei de viaţă a elevilor. Aceste activităţi se organizează în funcţie de conţinutul lecţiilor şi „Prin conținutul lor se deosebesc de cele cu caracter didactic. Organizate la nivelul clasei sau școlii, cu participare benevolă, ele urmăresc lărgirea orizontului de cunoștințe etc.” [5, p. 454].

Vizitarea unui muzeu, expoziţii, a unui atelier al meșterului popular sau artist plastic poate fi o situaţie de învăţare cu scop cultural-artistic, dar şi un moment de reconciliere ori de introspecţie, în funcţie de educaţia anterioară a elevilor sau de tematica în care se încadrează excursia.

Legătura organică a procesului de învăţământ cu excursiile şi vizitele asigură eficienţa educativă a acestor activităţi. Menţionăm că influenţa educativă a excursiilor şi vizitelor depinde şi de caracterul lor variat. Prin conţinutul lor, excursiile şi vizitele se deosebesc de activităţile cu caracter didactic. Organizate la nivelul clasei sau şcolii, cu participare benevolă, excursiile şi vizitele au drept scop lărgirea orizontului cognitiv, familiarizarea elevilor cu frumuseţile ţării.

Cercurile de elevi sunt un important mijloc de lărgire a orizontului cultural şi ştiinţific al elevilor şi de dezvoltare a interesului lor pentru artă. În general, cercurile cuprind un număr mic de elevi, înscrierea făcându-se în funcţie de interesul pe care-l manifestă elevii pentru o anumită disciplină. La alegerea temelor care se discută la cercuri, se va ţine seama de preocupările elevilor şi de nivelul lor de cunoştinţe. Durata unei şedinţe a cercului este, în medie, de 90 de minute. Evidenţa frecvenţei o ţine conducătorul cercului. Varietatea activităţii în cerc constituie şi ea o condiţie a frecventării lui cu plăcere de către elevi. Un rol important în educaţia elevilor îl joacă cercurile artistice. Cercurile contribuie semnificativ la descoperirea şi stimularea talentelor şi aptitudinilor elevilor, la cultivarea interesului şi pasiunii pentru meşteşugurile populare şi artă în general, la educarea elevilor pentru folosirea utilă şi plăcută a timpului liber, la dezvoltarea imaginaţiei creatoare şi a sensibilităţii artistice. Înscrierea elevilor în cerc trebuie să se facă selectiv, pe bază de interese şi aptitudini, iar la organizarea activităţii cercului trebuie să se ţină seama de preocupările, preferinţele, înclinaţiile şi capacităţile reale ale elevilor. Întreaga activitate în cadrul cercului, de la concepţie la realizare, este opera elevilor. Scopul general al cercului este educaţia estetică şi cultivarea dragostei pentru artă. *Cercurile de creaţie* au ca scop descoperirea şi cultivarea talentului, aptitudinilor elevilor în diverse domenii ale artei populare.

Activităţile extraşcolare cer o bună pregătire metodologică din partea profesorilor. Este necesar să se creeze o atmosferă deosebit de favorabilă pentru instruire şi educaţie, să se ofere posibilitatea de completare şi de aprofundare a cunoştinţelor şi abilităţilor obţinute la lecţii, să fie create condiţii de formare a personalităţii în spiritul culturii naţionale. Este necesar să se îmbine în mod util şi plăcut timpul în afara orarului şcolar al elevilor, odihna activă să fie marcată de certitudinea utilităţii organizării plăcute a timpului liber într-un mediu sărbătoresc sau firesc – toate aceste sunt obiective preconizate de Legea Învăţământului din Republica Moldova.

Pedagogul C. Cucoş [1] consideră că, între activitatea desfăşurată de către elevi în cadrul lecţiilor şi activitatea desfăşurată de ei în afara clasei şi a şcolii, există deosebiri din punct de vedere al conţinutului şi al formelor de organizare:

1. Activitatea în afara clasei şi extraşcolară are un conţinut deosebit de activitatea în cadrul lecţiilor. Desfăşurarea lecţiilor şi volumul cunoştinţelor predate sunt determinate de curriculumul la disciplină, în timp ce conţinutul şi desfăşurarea activităţilor în afara clasei au conţinut flexibil

şi foarte variat, cuprinzând cunoştinţe din domeniul artei, ştiinţei, tehnicii, sportului. Totuşi nici conţinutul acestor activităţi nu se stabileşte în mod întâmplător, ci pe baza anumitor principii.

2. Încadrarea elevilor în diferite forme ale activităţii în afara clasei şi extraşcolare se face pe baza liberei alegeri, sub îndrumarea cadrelor didactice, care îi pot sugera fiecărui copil ce formă de activitate este mai potrivită pentru interesele şi înclinaţiile lui.

3. Durata activităţilor în afara clasei şi extraşcolare variază. O lecţie are durata fixă de 45 de minute, iar activităţile în afara clasei sau extraşcolare durează de la o jumătate de oră până la două ore.

4. Verificarea, aprecierea şi evidenţa rezultatelor activităţii în afara clasei şi extraşcolare au forme specifice. Verificarea are caracter practic. Spre deosebire de aprecierea făcută în cadrul orelor prin intermediul notelor, ceea ce a făcut elevul în afara orelor de clasă se concretizează prin intermediul calificativelor *slab, bine, foarte bine*.

5. Activitatea în afara clasei şi extraşcolară este propice pentru manifestarea spiritului de independenţă şi a iniţiativei elevilor.

6. O altă particularitate a activităţii extraşcolare o constituie legătura ei cu practica. Aplicarea cunoştinţelor în cadrul activităţilor extraşcolare are şi valoarea unui exerciţiu de dezvoltare a aptitudinilor elevilor.

Întreaga activitate în afara clasei are conţinut variat, determinat de interesele cognitive ale elevilor şi de dorinţele lor. Cercetările recente din domeniul psihopedagogiei arată că utilizarea povestirilor ca metode de învățare dezvoltă imaginația copiilor. Metodele și tehnicile moderne, activ-participative, capabile să mobilizeze energiile elevilor, să le capteze atenția, care-i îndeamnă să-și pună în joc imaginația, înțelegerea, memoria, abilitățile artistice sunt extrem de potrivite în educarea copilului pentru problemele ridicate de societatea contemporană. Aceste metode sunt utile, pentru că dezvoltă competențele cognitive; sprijină și extind viața socială a elevului; dezvoltă gândirea creatoare individuală și de grup; facilitează comunicarea conținutului prin proiectarea în lucrările plastice a propriilor trăiri și sentimente; conduc la apariția unor raporturi noi de cunoaștere și autocunoaștere; ajută la educarea inteligenței emoționale a copilului și elevului, a empatiei ca fenomen psihic de retrăire a stărilor, gândurilor și acțiunilor celuilalt.

Prin urmare, elevii trebuie ajutați să participe la activitățile educative, să se implice afectiv, cu plăcere și bucurie spontană în ceea ce fac. De aceea, un rol important în dezvoltarea aptitudinilor artistice ale copiilor au ilustrarea poveștilor, miturilor, basmelor și poeziilor prin aplicarea metodelor, procedeelor și tehnicilor artistico-plastice.

În concluzie, putem menționa că activităţile extraşcolare generează relaţii de prietenie şi ajutor reciproc între elevi, educă simţul responsabilităţii şi o atitudine justă faţă de scopurile urmărite. Important este ca elevii să fie antrenaţi nu numai în desfăşurarea unor asemenea activităţi, ci şi în iniţierea şi organizarea lor. Valorificarea activităţilor extraşcolare în practica educaţională ar trebui să se producă sistematic şi cu mai multă eficienţă, pentru dezvoltarea armonioasă a elevilor.

Bibliografie

1. Cucoş, C., *Pedagogie* (ediţia a doua, revăzută şi adăugită), Bucureşti, Polirom, 2002.
2. Gârboveanu, M., Cr*eativitatea elevilor în procesul de învăţământ*, Bucureşti, Litera Internaţional, 1981.
3. Iucu, R., *Instruire extraşcolară. Perspective teoretice şi aplicative*, Iaşi, Polirom, 2001.
4. Lisievici, P. ş.a., *Pedagogie. Concepte, metode şi tehnici esenţiale*, Bucureşti, Editura Fundaţiei România de Mâine, 2005.
5. Nicola, I., *Tratat de pedagogie şcolară*, București, Aramis, 2000.

Cultivarea limbii – un imperativ perpetuu

Ana Cozari,
doctor în pedagogie,
şefa Catedrei de limbi moderne,
Universitatea Agrară de Stat din Moldova

Abstract

Literary language is a synthesis based on the use criteria at the national level. Language development reflects the standards and individual communication skills. Solving the communication problem implies the joint efforts of the whole community. Schools play an important role here. It's impossible to develop a personality without any impact of this educational link. No doubt, distinct speech is the dominant characteristic feature of mentality. Cultures and languages can survive along the history only if they are kept and cultivated with devotion by the relevant culture-bearers and language speakers. Therefore, the role of intellectuals, and to be more precise language and culture specialists becomes more crucial for the present and future education. Our spiritual culture is established by means of the language.

Keywords: *literary language, language standards, language development, communication, speech.*

Limba este creativitate, dar în acelaşi timp şi materialul limbajului, care constituie instrumentul şi totodată rezultatul activităţii de comunicare. „Limbajul este, pe de o parte, susţine Eugen Coşeriu, baza culturii, a întregii culturi şi, pe de altă parte, este o formă a culturii. Adică, numai limbajul are această posibilitate de a fi limbaj şi realitate, în acelaşi timp, şi de a vorbi şi despre sine însuşi. Muzica nu poate vorbi despre muzică, nici sculptura despre sculptură; deci limbajul are această proprietate că este, pe de o parte, baza culturii şi, pe de altă parte, este şi o formă a culturii." [1, pp. 102-103].

Limbajul nu poate să existe, să se manifeste şi să se dezvolte decât prin faptul că se învaţă şi se utilizează o limbă oarecare. Forma cea mai frecventă, dar nu unica, de manifestare a limbajului – constituită dintr-o complexitate de procese, de mecanisme, de mijloace expresive – este limbajul vorbit, concretizat în *vorbire*, prin care se înţelege actul de utilizare individuală şi concretă a limbii. Limba literară este o sinteză întemeiată pe criteriul unităţii uzului în plan naţional. Cultivarea limbii se află între normă şi expresie individuală. Pe teren românesc, aspectele educaţiei lingvistice iniţial erau abordate aproape în exclusivitate din perspectiva normativă a cultivării limbii. Ca indicaţie de metodă în opera de „cultivare" a limbii, ideea de

„normă” pare să fie folosită pentru întâia dată în acest înţeles de Gh. Şincai în *Cuvântul înainte la Catehismul cel Mare din 1783* [2, p. 210].

Concepţia despre cultivarea limbii, pe care iluminiştii o pun şi o rezolvă pentru întâia oară în cultura română, apare în cele din urmă destul de bine articulată. Ea include majoritatea principiilor fundamentale care fac posibilă gândirea şi soluţionarea sa, la momentul ideologic respectiv: ideea de patriotism şi de „geniu” al limbii, structura sa eminamente conceptuală şi unitară, metoda pur raţională de cultivare, marele rol al ideii de progres în limbă, cu sublinierea aportului personalităţilor creatoare, legiferarea în baza „specificităţii” limbii.

Pe Iorgu Iordan l-a preocupat cercetarea limbii în aspectele ei actuale, aşa cum există ea în conştiinţa vorbitorilor. Dinamica limbii române contemporane, tendinţele ei actuale se manifestă şi sub forma ei de abateri sau devieri de la formele literare prestabilite. Astfel de abateri pot constitui o modalitate de „dezvoltare a limbii” – şi ele trebuie separate cu multă grijă de cele care sunt exclusiv produs al inculturii. Referitor la prima categorie de abateri, lingvistul şi istoricul literar Heinrich Morf spunea că întregul edificiu lingvistic se compune din fostele greşeli de limbă. Pentru academicianul Iorgu Iordan, cultivarea limbii înseamnă, în primul rând, cultivarea aspectului ei literar sau corect, iar limba literară este haina tuturor producţiilor culturale omeneşti [3, p. 12]. Iorgu Iordan subliniază că limba literară s-a format pe seama limbii populare, în sens de limbă a întregului popor ori a majorităţii acestuia. Constatând (la Ion Creangă) evitarea tuturor particularităţilor fonetice strict moldoveneşti, precum şi recurgerea la oralitate, ca trăsătură caracteristică a povestitorului popular, Iorgu Iordan trage concluzia că Ion Creangă nu este un scriitor regional sau dialectal (cum au afirmat unii). Mihai Eminescu „a dat limbii româneşti cea mai desăvârşită formă poetică”, el „a creat limba poetică românească”, iar Mihail Sadoveanu, un alt mare creator literar, este considerat „cel mai mare poet în proză al literaturii române” [Ibidem, p. 7].

Rezolvarea problemei culturii vorbirii presupune eforturi conjugate din partea tuturor oamenilor de cultură. Un rol important, în acest sens, îi revine şcolii. Fără forţa acestei instituţii educaţionale, este de neconceput formarea unui intelect, iar calitatea de frunte a intelectului este, indiscutabil, vorbirea inteligibilă, căci, aşa cum spunea marele Eminescu, „limba, alegerea şi cursivitatea expresiunii în expunerea vorbită sau scrisă este un element esenţial, ba chiar un criteriu al culturii”.

Un deosebit interes faţă de limbajul elevilor avea învăţătorul Ion Creangă. Iată una dintre observaţiile sale referitoare la problema pusă în discuţie: „pare-mi-se că limbajul ţinut cu cei mici, d. es. *malad, recompensă* etc., este prea îngreuetor pentru frageda lor minte; ba chiar de prisos; şi ar fi de dorit ca graiul tatei şi al mamei, curăţit numai de cuvintele *dialectice* (sic!), să aibă mai multă trecere măcar în şcoalele începătoare" [4, p. 157].

Să-l recitim pe pedagogul Eminescu, care, cu intuiţia sa genială, relatează într-un articol apărut în „Timpul" la 17 septembrie 1881 că „studiul principal al unei şcoale rurale sau primare e limba românească: ea este totodată organul prin care acest neam moşteneşte avutul „intelectual şi istoric al strămoşilor lui" [5, p. 8].

Nu trebuie neglijate nici mijloacele, uneori brutale şi de un inedit sinistru pentru istoricul cercetărilor dialectale, de dezrădăcinare a graiului, semnalate pentru o localitate din preajma Sibiului, de oieri înstăriţi, umblaţi prin Muntenia, Dobrogea şi Basarabia, ai căror copii învăţau la universităţile din Bucureşti şi Cluj; este vorba de „palatalizare", vorbire „muierească", remarcă E. Petrovici: „Directorul şcoalei primare s-a simţit vizat când i-am făcut observaţia [?] că copiii zic *să hie*. M-a asigurat că corpul învăţătorilor îşi dă toată silinţa să dezrădăcineze palatalizarea labialelor. *Copiilor le aplică chiar pedepse corporale pentru o formă palatalizată*" [6, p. 74].

Tendinţa de a acorda o deosebită atenţie şi grijă limbii, în special aspectului ei literar, în Republica Moldova este proprie nu numai pentru savanţi. Prin anii şaizeci ai sec. XX, începe o mişcare pentru o limbă mai îngrijită, la care participă în mod activ nu numai oamenii de ştiinţă, specialişti în acest domeniu, ci şi profesorii, studenţii, scriitorii, redactorii, în general toţi acei care se interesează de problemele lingvistice. În anul 1961, Institutul de Limbă şi Literatură al Academiei de Ştiinţe din RSS Moldovenească (actualmente Institutul de Filologie al AŞM) a început editarea seriei de broşuri *Cultivarea limbii*. În paginile acestor culegeri au fost discutate în mod special şi în repetate rânduri raporturile sinonimice, omonimice, antonimice, paronimice, dubletele gramaticale (verbale, substantivale) etc. Or, analiza relaţiilor semantice dintre cuvinte are o importanţă deosebită în procesul de îngrijire a limbii vorbite şi scrise. Problemele de ortografie s-au bucurat de o mai mare atenţie în aceste fascicule, spre deosebire de cele de ortoepie. Limba vorbită, de asemenea, a fost studiată foarte puţin. Cu scopul de a contribui la sporirea nivelului de cultivare a limbii în şcoală, au fost publicate articolele: *Cultivarea limbii şi învăţământul fără frecvenţă, Învăţătorii au nevoie de ajutor efectiv* etc. [7, p. 3].

Obiectul unor articole l-a constituit analiza limbii şi stilului emisiunilor radiofonice din republică. Printre ele se enumeră şi articolul *Pentru o exprimare corectă în emisiunile radiofonice,* de Ion Mocreac, în care au fost analizate din punct de vedere ştiinţific diverse greşeli de ordin lexical, morfologic, sintactic, stilistic, fonetic, ortoepic, întâlnite în unele emisiuni radiofonice (lunile ianuarie-martie 1966). Au fost analizate devierile de la normele limbii literare care se strecoară în emisiunile pentru copii, audiate la postul de radio Chişinău. Autorul articolului observă că adesea stilul unor materiale radiofonice are o ţinută cancelărească [8, p. 10].

Revistele republicane (*Limba şi literatura moldovenească*, *Nistrul*, *Cultura*, *Învăţătorul Sovietic*), ziarele (*Moldova Socialistă, Tinerimea Moldovei*) au publicat, mai mult sau mai puţin regulat, susţine academicianul Nicolae Corlăteanu, diferite articole cu privire la cultivarea limbii. Posturile de radio şi de televiziune au organizat emisiuni speciale, intitulate: *Vorbiţi şi scrieţi corect, Limba noastră-i o comoară, Un şirag de piatră rară*. Institutul de Limbă şi Literatură a organizat mai multe conferinţe, consacrate cultivării limbii, atât la Chişinău, cât şi la Bălţi, Soroca, Cahul, Orhei, Călăraşi ş.a. La editura „Cartea moldovenească", în 1979, a văzut lumina tiparului cartea lui V. Mândâcanu *Cuvîntul potrivit la locul potrivit*, 371 de pagini.

Dialectologia românească datorează mult unor profesori de limba română şi unor învăţători care, în secolul al XIX-lea şi în secolul al XX-lea, au desfăşurat şi au publicat cercetări independente sau au colaborat cu unii specialişti, răspunzând la întrebările din chestionarele unor anchete prin corespondenţă.

În lucrările *Concepţia educaţiei lingvistice şi literare, Educaţia lingvistică şi literară în contextul reformei învăţământului,* de Vlad Pâslaru, de asemenea, este reflectată problema educaţiei lingvistice a elevilor. În concepţia savantului, „educaţia lingvistică presupune formarea pedagogică orientată a capacităţilor de comunicare la elevi prin cunoaşterea sistemelor limbii şi angajare apropiată în producerea valorilor limbii în funcţiune" [9, p. 126].

Printre lucrările ştiinţifice de proporţii, care ne oferă date preţioase privind modul de exprimare (în context dialectal) al elevilor, în speţă, sub aspect sociolingvistic, menţionăm monografia *Sociolingvistica şcolară* de Marina Ciolac [10]. Sociolingvistica şcolară, ca ramură a sociolingvisticii generale, situează în centrul preocupărilor sale aspecte legate de raportul dintre limbă, şcoală și societate. Lucrarea M. Ciolac este consacrată, în principal, educaţiei lingvistice a elevilor. Cercetarea, apelând la metodele şi tehnicile sociolingvistice şcolare, are caracter

preponderent descriptiv şi porneşte de la premisa existenţei unei dependenţe între comportamentul verbal şi mediul socioocupaţional cultural, geografic etc. din care provine copilul.

În acest context, se cere să amintim de sesiunea „Limbă şi dialect", organizată între 29 iunie şi 1 iulie 1979 la Băile Herculane, judeţul Caraş-Severin de Societatea de Ştiinţe Filologice din România şi Comisia pentru cultivarea limbii a Academiei Române. Mesajul esenţial al acestei întruniri, transmis cercetătorilor şi profesorilor, este cuprins, credem, în articolul *Limbă literară şi dialect în mediul şcolar* [11, p. 261].

În perioada 25 august-5 septembrie 1998 s-au desfăşurat la Chişinău şi Iaşi cursurile de vară din cadrul proiectului „Limba română vorbită în Moldova istorică". Una dintre sarcinile proiectului este transpunerea rezultatelor cercetării în lucrări cu utilitate didactică. În cadrul proiectului, a avut loc, în decembrie 1996, o primă sesiune, la Leipzig, urmată de cursurile de vară, de 14 zile, în anul 1997, la care au participat lingvişti din România, Republica Moldova şi Germania. Cursuri de toamnă în problema dată au urmat la Cernăuţi, în septembrie 2000.

Elaborat de un competent grup de savanţi şi pedagogi de la Institutul de Filologie al Academiei de Ştiinţe din Moldova şi de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" (Ion Bărbuţă, Armenia Cicală, Elena Constantinovici, Teodor Cotelnic, Alexandru Dârul), manualul *Gramatica uzuală a limbii române* (2001) a fost conceput ca o lucrare teoretico-practică, accentul punându-se pe norma literară, care este chemată a stabili limitele arbitrarului individual în vorbire, urmărind scopul de a conserva unitatea vorbirii, fapt ce garantează menţinerea unui nivel înalt de cultură lingvistică la membrii societăţii [12].

În scopul realizării obiectivului major de formare a competenţelor de comunicare în limba oficială a statului, competenţe care oferă posibilităţi absolvenţilor de a se încadra activ în viaţa social-economică a ţării, Ministerul Educaţiei, prin intermediul unei circulare, în 2011, a înaintat instituţiilor de învăţământ superior un şir de recomandări privind educaţia lingvistică în limba română a studenţilor, inclusiv promovarea unei ţinute lingvistico-culturale înalte a cadrelor didactice, iniţierea cursurilor facultative de cultivare a limbii române şi a limbajului de specialitate etc. [13].

În 2012, Universitatea de Stat din Moldova a organizat Simpozionul ştiinţifico-practic interuniversitar *Cultivarea limbii române în condiţiile comunicării actuale.* Printre domeniile pe

care s-a axat programul se enumeră şi *Cultivarea limbii române în şcoală, Mass-media şi cultura comunicării* etc.

Este important să menţionăm că majoritatea lucrărilor dedicate cultivării vorbirii elevilor se referă, îndeosebi, la constatarea faptelor de limbă şi mai puţin la aspectul didactic al problemei. De aceea este necesar a elabora studii ştiinţifice care, pe lângă descrierea şi interpretarea greşelilor din limbajul elevilor, ar conţine şi opinii de ordin metodologic, utile în special profesorului la atingerea scopului predării limbii române în şcoală: deprinderea exprimării corecte, în limba literară. Formarea abilităţilor de exprimare literară în mediul dialectal şcolar reprezintă un obiectiv esenţial pentru cadrul didactic [14, p. 276]. În activitatea sa, profesorul nu va scăpa din vedere că româna, ca orice altă limbă, prezintă varietăţi în spaţiu, numite graiuri locale. Limba română literară constituie o variantă supradialectală. Conştientizând provenienţa dialectală a unor abateri de la normele în vigoare ale limbii literare, care necesită a fi depăşite, învăţătorul şi profesorul de limba română vor recurge la elaborarea unor strategii eficiente, asigurându-se astfel exprimarea corectă.

Culturile şi limbile supravieţuiesc în istorie numai dacă sunt păstrate şi cultivate cu devotament de purtătorii lor. De aceea, în prezent, ca şi în viitor, rolul intelectualilor şi cu precădere al specialiştilor în domeniul limbii şi al culturii devine hotărâtor în şcoala naţională. Prin limbă ne zidim cultura noastră spirituală.

Referinţe bibliografice

1. Coşeriu, Eugeniu, *Lingvistica integrală. Interviu cu E. Coşeriu realizat de N. Saramandu*, Bucureşti, 1996.
2. Munteanu, R., *Contribuţia Şcolii Ardelene la culturalizarea maselor,* Bucureşti, 1962.
3. Iordan, Iorgu, „Cultivarea limbii”, în *Limba Română*, 1956, nr. 5, pp. 5-12.
4. Bratu, B., *Învăţătorul Ion Creangă*, Sine loco, 1958.
5. Gârmacea, C., „Pedagogia lui Eminescu”, în *Tribuna Învăţământului*, 1995, nr. 3.
6. Petrovici, Emil, *Atlasul lingvistic român II. Introducere*, Cluj-Napoca, 1988.
7. Corlăteanu, Nicolae, „Cultivarea limbii la un nivel mai înalt”, în *Cultivarea limbii*, Chişinău, 1968, nr. 6, pp. 3-9.
8. Mocreac, I., „Pentru o exprimare corectă în emisiunile radiofonice”, în *Cultivarea limbii*, Chişinău, 1968, nr. 6, pp. 10-20.
9. Pâslaru, V., „Concepţia educaţiei lingvistice şi literare (rezumat)”, în *Limba română*, Chişinău, 1995, nr. 5, pp. 126-129.
10. Ciolac, M., *Sociolingvistica şcolară*, Bucureşti, 1997.

11. Dumistrăcel, Stelian, „Limbă literară şi dialect în mediul şcolar”, în *Limba română*, 1981, nr. 3, pp. 261-279.
12. Bărbuţă, I. et al., *Gramatica uzuală a limbii române*, Litera, Chişinău, 2000.
13. Circulara nr. 03/14-528 din 02 august 2011.
14. Pavel, V., „Graiul local şi predarea limbii române în mediul şcolar rural”, în *Conferinţa internaţională „Probleme de didactică şi gramatică ale limbilor moderne”* (Chişinău, 26 aprilie, 2013). *In memoriam Eugenia Pavel*. Coordonatori E. Axenti, L. Zbanţ ș.a., Chişinău, CEP USM, 2014, pp. 276-278.

Repere privind dezvoltarea imaginației creative la elevi

Teodora Hubenco, *dr., conf. univ.,*
UPS „Ion Creangă”

Abstract

The article speaks about the importance of developing pupils creative imagination within artistic activities. It states the creativities attributes: fluidity, plasticity and originality. There are highlighted five ways of stimulation and feeding the creativity: culture, techniques, personal development, mental energy and amusement. Also, the child has a series of mechanisms which favors the growth of imagination: critical thinking, the spirit of observation, liberty in thinking etc. All at once, there are factors that break the development of artistic creativity which will be eliminated by the teachers in their educational process and execution of artistic works.

Din ce în ce mai mulţi pedagogi și artiști plastici (V. Cioca, Br. Clegg, S. Cristea, V. Dulgheru, M. Fryer, L. Trofăilă, A. Melik-Paşaev ș.a.) consideră imaginația creativă o trăsătură esenţială şi definitorie pentru existenţa individuală şi pentru evoluția societății. În şcoala viitorului, creativitatea va fi recunoscută ca apropiere propice înţelegerii şi integrării cunoştinţelor dobândite prin studii, căci creativitatea face posibilă trecerea de la o formă de a şti la alta. Ea uşurează reprezentarea cunoştinţelor, comunicarea şi incită la descoperiri.

Componenta principală a creativității o constituie imaginația, dar creația de valoare reală mai presupune și o motivație, dorința de a realiza ceva nou, ceva deosebit. Și cum noutatea, astăzi, nu se obține cu ușurință, o altă componentă este voința, perseverența în a face numeroase încercări și verificări. Imaginația, deci și creativitatea, presupune trei însușiri:

a) fluiditate – posibilitatea de a ne imagina într-un timp scurt un mare număr de imagini, idei, situații etc.;

b) plasticitatea constă în ușurința de a schimba punctul de vedere, modul de abordare a unei probleme, când un procedeu se dovedește a fi inoperant;

c) originalitatea este expresia noutății, a inovației; ea poate fi constatată atunci când vrem să testăm posibilitățile cuiva, prin raritatea statistică a unui răspuns, a unei idei.

Fiecare dintre aceste trei însușiri are specificul său, caracteristica principală rămânând originalitatea, aceasta garantând valoarea rezultatului muncii creatoare.

În prezent se acceptă că posibilitatea de a crea nu este o însușire de excepție, caracteristică doar unui număr mic de oameni, considerați dotați, talentați și geniali, ci în mare măsură se datorează perseverenței în ceea ce facem. Această idee este susținută și de M. Roco: „[…] realizările creativității umane – exprimate prin numărul de obiecte, produse, tehnologii și opere de artă elaborate la sfârșitul mileniului doi – depășește 20 de milioane, din ele 90% au fost obținute în anii 1980-2000" [9, p. 155].

M. Stoica este de părerea că: „[…] totuși nu se valorifică decât 3% din creativitatea creierului uman, o cauză importantă fiind învățământul axat pe predarea, memorarea și reproducerea cunoștințelor, neglijându-se dezvoltarea potențialului creator al elevilor și însușirea informației prin învățare creativă" [10, p. 860].

Stimularea potențialului creativ al elevilor ar trebui să conducă la realizarea lucrărilor creative, exprimarea imaginației creatoare, inițierea și efectuarea unor investigații în domeniul ales. Brian Clegg și Paul Birch menționează cinci moduri în care putem stimula și alimenta creativitatea: „cultura, tehnicile, dezvoltarea personală, energia mentală și amuzamentul" [3, p. 12].

Este important să luăm în calcul *cultura*, deoarece o cultură a societății sau a organizației din care facem parte poate foarte ușor să blocheze creativitatea.

Tehnicile sunt mecanisme care au fost elaborate pentru a putea să ne exploatăm creativitatea. Ele nu sunt concepte noi, Leonardo da Vinci a folosit o tehnică bine documentată pentru a obține idei noi (făcea niște mâzgăleli pe o hârtie, cu ochii închiși și apoi le transforma într-o imagine din care se inspira). Cele mai multe dintre tehnicile care se folosesc în prezent în domeniul creativității au apărut în secolul XX, iar rolul lor este să ne elibereze gândirea și să favorizeze formarea de idei noi.

Dezvoltarea personală este și ea importantă. Creativitatea nu este ceva care poate fi învățat, dar este, cu siguranță, ceva ce poate fi exersat și dezvoltat. În funcție de capacitățile noastre de utilizare a cunoștințelor și de memorare, ne îmbogățim stocul personal de idei, din care răsar concepte noi, iar mecanismele creierului funcționează în așa fel încât practica dobândită în crearea de noi conexiuni facilitează din ce în ce mai mult generarea de idei.

Amuzamentul este strâns legat de creativitate. Este aproape imposibil ca o persoană să fie cu adevărat creativă și să nu știe să se distreze, iar abordarea cu umor a muncii are întotdeauna ca rezultat creșterea creativității. Acest ultim element ne trimite înapoi la primul, întrucât, de foarte multe ori, tipul de cultură din instituții respinge amuzamentul. „Munca este un lucru serios" pare să fie mesajul. Or, creativitatea implică faptul că suntem capabili să ne distrăm și, în același timp, să avem rezultate serioase.

În opinia savantului A. Munteanu [7], procesul de creativizare a societății trebuie să înceapă în așa-numitul „miez fierbinte", cel al educației, în general, și al educației școlare, în particular. Fiecare elev, în procesul de învățare, realizează lucruri noi în raport cu experiența sa umană. Prin urmare, orice act de descoperire, care conduce la concluzii individuale, inedite prin eforturi personale, este un act creativ. Sinteza cunoștințelor anterioare, de la clasă la clasă, într-un răspuns nou, într-o viziune nouă, necunoscută unei tehnici sau unei exersări de problemă, interpretarea nouă a unui subiect cunoscut într-o tehnică nouă, viziunea excepțională reprezintă nu altceva decât niște manifestări creative ale elevilor.

Un factor de neconceput al dezvoltării creativității este imaginația – parte componentă a creativității. I. Nicola distinge o formă specifică de imaginație, și anume imaginația creatoare, mai aproape de esența fenomenului imaginativ, de a fi încercat să surprindă specificul imaginației în raport cu alte funcții psihice. Pentru el imaginația creatoare este sinonimă cu invenția: „[…] imaginația creatoare constă în elaborarea unor imagini noi pe baza prelucrării datelor anterioare" [8, p. 185].

Imaginația creatoare păstrează întreaga viață individuală și socială, sub toate formele sale și ea este pretutindeni. Fără imaginație, nu ne putem închipui viața, rolul ei este enorm. Cu toate acestea, imaginația este contrar opusă cunoașterii. Imaginația este mai mult personală, pornită mai mult din interiorul individului, pe când cunoașterea este obiectivă, impersonală, pornită din exterior, din realitatea înconjurătoare. Se consideră că imaginația este reglată,

dirijată de lumea interioară a subiectului, în timp ce cunoașterea este reglată de lumea externă. Produsele imaginației servesc pentru a produce noi „combinații". În rezultatul acestor combinații apar modele noi, personaje noi, fantastice, ireale. Imaginația este echivalentă cu fantezia și rezultatul creativității.

În baza celor relatate mai sus, putem conchide că creativitatea poate fi considerată și aptitudine, dispoziție a intelectului de a elabora idei, teorii, modele noi, originale. Cel mai important proces cognitiv este gândirea, acesta fiind caracterizat îndeosebi prin creativitate.

Este deci inevitabilă necesitatea identificării, actualizării, valorificării şi stimulării capacităţilor creatoare de care dispune fiecare copil. Aceste etape trebuie realizate încă de la cea mai fragedă vârstă, din copilărie. Copilul dispune de o serie de mecanisme care favorizează o activitate de tip creativ. Un elev are un comportament creativ atunci când:

- *se implică activ în procesul de învăţare şi formare;*
- *gândeşte critic şi are deprinderi de gândire critică;*
- *are spirit de observaţie bine dezvoltat;*
- *acţionează în totală libertate în planul alegerilor pe care le face;*
- *explorează mediul şi descoperă soluţii personale la diferite probleme;*
- *preferă gândirea divergentă, imaginativă, creativă;*
- *îşi dezvoltă imaginaţia, originalitatea, inventivitatea, fantezia, creativitatea;*
- *problematizează conţinuturile cu care se confruntă şi face descoperiri;*
- *îşi asumă riscuri în procesul de învăţare şi formare;*
- *nu se descurajează în faţa ambiguităţii şi frustrării;*
- *devine responsabil şi autonom în dobândirea noului;*
- *creează produse intelectuale şi materiale originale*.

Se știe că, cunoscând o dinamică specifică, de-a lungul dezvoltării sale, potențialul creativ îmbracă nuanțe individuale pentru fiecare persoană. Cunoașterea lui reprezintă o condiție indispensabilă pentru organizarea întregului demers educativ și prevenirea blocajelor care pot apărea. Astfel, vom identifica *factorii frenatori și favorizanți* ai dezvoltării imaginației creative la copii.

Pe lângă coeficientul de inteligență, un rol important în creativitate îl au următorii factori: ereditatea, capacitățile intelectuale, aptitudinile, caracterul, mediul sociocultural, efortul susținut de pregătire și investigație etc. „Ereditatea este factorul care poate evidenția de la nașterea copilului elementele potențiale de creativitate, cum ar fi: flexibilitatea, fluența, senzitivitatea cerebrală etc., precum și calitățile analizatorilor și caracteristicile temperamentale, care au un rol important în declanșarea, dezvoltarea și manifestarea creativității, desigur, în relație cu factorii de mediu și educație", menționează I. Bontaș [1, p. 286]. Trebuie să fim conştienţi că activităţile creatoare răspund unor nevoi emoţionale ale elevilor – cea de a realiza, de a se modela şi împlini ca personalitate autonomă.

Referitor la factorii intelectuali, I. Nicola menționează: „[…] rolul unor calități ale gândirii, cum ar fi: fluiditatea, caracterul divergent, originalitatea, precum și al imaginației creatoare" [8, p. 184].

Se pot face multe pentru educarea spiritului creativ în şcoală. În calea stimulării elanului creator, pe lângă toţi factorii favorizanţi, există numeroase piedici sau obstacole exterioare sau inerente individului, care trebuie cunoscute şi combătute. Factorii care blochează manifestările creative ale elevilor ţin fie de structura particulară a copilului, fie de factorii culturali, de mediu, care acţionează tot prin intermediul celor psihologici şi pot fi: *conformismul, accentul exagerat pe competiţie, laudele exagerate, teama de a nu greşi, de a nu se face de râs, graba de a accepta prima idee, descurajarea rapidă, rigiditatea metodică, critica permanentă.* Dascălul trebuie să cunoască temeinic aspectele sensibile ale blocajelor de creativitate, pentru a le preveni, iar dacă ele s-au instalat, pentru a le putea elimina, în scopul formării unor personalităţi complexe.

Pentru a avea un potențial creator, sunt necesare condiții de mediu favorabile. În primul rând, acestea pot fi familia, cu atitudinile celor apropiați, care încurajează și susțin performanțele creatoare, dacă se manifestă în sensul acceptării și receptării însușirilor creatoare, în sensul acordării libertății de exprimare. Atmosfera distinsă, nestresantă de perspectiva recunoașterii noutății și originalității lucrării menține tonusul creator. Grija excesivă tensionată față de evaluare, așteptarea încordată a evaluării pot afecta creativitatea, de aceea, la evaluarea lucrărilor plastice, se va ține cont, mai întâi de toate, de expresivitatea lucrării și de atitudinea individual-creativă a elevului.

Mediul sociocultural, de asemenea, contribuie la dezvoltarea creativității. Acesta include: condițiile mediului ambiant natural, condițiile mediului ambiant educațional, condițiile mediului ambiant social. Această părere este susținută și de I. Bontaș: „Dacă mulți învață, investighează, se preocupă de înnoiri etc., atunci mediul ambiant este favorabil creativității" [1, p. 286].

Mediul școlar care stimulează creativitatea respectă personalitatea copiilor, le formează deprinderi de învățare activă și de autoînvățare. Anume într-un asemenea mediu copiii se simt liberi să discute problemele care-i preocupă. Așa-numiții factori ai blocajului creativității trebuie depășiți de elevi. Trebuie susținut modul original al copiilor de a se exprima, de a atinge performanțe cel puțin cu detașare. Rolul pedagogului este de a dirija procesul creației. Stimulenți ai creației pot fi și încurajarea verbală: *E foarte bine, Îmi place ceea ce faci, În final va fi și mai frumos.* Încrederea copilului în capacitățile sale contribuie la realizarea unor lucrări expresive și originale.

De asemenea, pot contribui la dezvoltarea imaginației creative și alte forme de învățământ, cum ar fi: vizionarea expozițiilor de artă plastică, organizarea concursurilor tematice, olimpiadelor școlare, raionale și republicane, vizitarea atelierelor artiștilor plastici (ale pictorilor, sculptorilor, ceramiștilor, graficienilor etc.) și a atelierelor meșterilor populari.

Elevul este creativ atunci când:

- *începe să lucreze fără să i se dea detalii amănunțite;*
- *descoperă singur răspunsurile la întrebările pe care și le pune;*
- *analizează critic propria muncă;*
- *după ce termină o sarcină, decide singur ce ar trebui să facă;*
- *își susține convingerile, aducând dovezi și argumente, chiar dacă este singurul care are o anumită poziție;*
- *caută mai multe diferențe decât asemănări;*
- *găsește soluții și are idei noi în realizarea compozițiilor;*
- *nu renunță ușor la ideea schițată, persevorează până când atinge rezultatul dorit;*
- *combină în mod neobișnuit ideile și tehnicile;*
- *detestă exercițiile de rutină.*

Motivația realizării lucrărilor creative:

- *Preferă să lucreze singur.*
- *Îi plac situațiile de problemă, din care poate învăța ceva nou.*
- *Preferă situații în care este mai bun decât ceilalți.*
- *Preferă să realizeze compoziții complicate, chiar dacă acestea îi solicită mai mult timp.*

Unele cadre didactice inovatoare organizează lecțiile de educație plastică într-o atmosferă de creație, dezinvoltă, de descătușare, nestânjenire. Aceste lecții necesită din partea elevilor o muncă creatoare independentă și rezolvarea situațiilor de problemă în baza stimulării, a însușirii procesului creator (nu a aprecierii formale a rezultatelor). Însă nu puține sunt situațiile când atenția principală se acordă numai transmiterii cunoștințelor, formării anumitor priceperi și deprinderi, există un mare pericol versus obișnuirea copiilor cu formalismul în gândire. Acest pericol constă, înainte de toate, în faptul că copilul, aflându-se sub influența autorității incontestabile a profesorului, crede în tot ce aude de la el și se pomenește în situația că nu este capabil să iasă din limitele concluziilor, procedeelor de rezolvare a problemelor asimilate în școală, să manifeste originalitate, independență creatoare în activitate. De aceea este necesar a crea condiții favorabile pentru ca fiecare copil să-și poată exprima independent gândurile, să se manifeste în mod creativ. Fără îndoială, copiii învață mai mult imitând, dar ar fi greșit să ne gândim că din imitarea propriu-zisă apare activitatea independentă. Dacă însă n-ar exista această activitate, atunci n-ar fi nici obiect de imitat. Dacă elevul nu va învăța în școală să creeze, atunci și în viața cotidiană va fi capabil doar să imite, să copieze. Sunt puțini acei care, învățând a reproduce, pot aplica de sine stătător cunoștințele dobândite.

Studiile din domeniul psihopedagogiei arată că trebuie să acordăm o importanță deosebită dezvoltării emisferei drepte a creierului (cea care este responsabilă pentru imaginație, simțul culorii, pentru ritm, muzică etc.). Or, activitățile artistico-plastice pot dezvolta capacitățile raționale și imaginative în același timp, pot aduce creativitatea și arta în viața noastră.

Prin urmare, dezvoltarea imaginației creative constă într-un demers psihopedagogic care implică explorarea mai eficientă a resurselor de care dispune fiecare copil și eliminarea blocajelor personale și sociale, utilizând metode, procedee și tehnici artistico-plastice specifice deblocării imaginației creatoare.

Bibliografie

1. Bontaș, I., *Pedagogie*, ALL Educațional, București, 1995.
2. Cioca, V., *Imaginea și creativitatea vizual-plastică*, Limeș, Cluj-Napoca, 2007.
3. Clegg, Br., Birch, P., *Creativitatea. Curs rapid, 150 de tehnici și exerciții*, Polirom, București, 2003.
4. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Litera Educațional, Chișinău, 2002.
5. Dulgheru, V., Cantemir, L., Carcea, M., *Manual de creativitate*, Tehnica-Info, Chișinău, 2000.
6. Fryer, M., *Predarea şi învăţarea creativă,* Chişinău, Editura Uniunii Scriitorilor, 2000.
7. Munteanu, A., *Incursiune în creatologie,* Augusta, Timişoara, 1994.
8. Nicola, I., *Tratat de pedagogie şcolară*, Aramis, Bucureşti, 2000.
9. Roco, M., *Creativitate şi inteligenţă emoţională*, Meridiane, Bucureşti, 1991.
10. Stoica, M., *Psihologia personalităţii*, Polirom, Bucureşti, 1996.
11. Trofailă, L., *Psihologia dezvoltării*, SA Reclama, Chișinău, 2007.
12. Мелик-Пашаев, А., *Ступеньки к творчеству*, Москва, Педагогика, 1984.

Suportul de curs – lucrare metodico-diactică de fond

Nina Garştea, *dr. în pedagogie, conf. univ.,*
UPS „Ion Creangă”

Abstract

This article aims to describe the course support as a methodological and didactic work. It implies certain requirements for the content and its form, which must be developed with great accuracy, in a scientific language and a suitable terminology, in a relevant logic exposure, comprehensible to students. There are elucidated characteristics, functions, structure and requirements that must meet a work of this kind.

Keywords: *course support, a methodological and didactic work, teacher, student.*

Asigurarea şi aprecierea calităţii predării-învăţării în învăţământul superior este un domeniu foarte complex şi implică diverse criterii. Refacerea acestui proces, pe un fundament al calităţii, apare ca o necesitate socioculturală de prim-ordin, deoarece ştiinţa astăzi este într-un flux continuu de dezvoltare şi inovare. Universitatea, ca agent educogen, trebuie să îndeplinească rolul de organizator şi realizator al procesului de formare, a cărui esenţă constă în procesul de învăţare, care presupune un raport bilateral între cadrul didactic şi student. Din aceste considerente, potenţialul ştiinţifico-didactic al instituţiilor de învăţământ superior se include tot

mai activ în eficientizarea procesului de soluţionare a problemelor de predare-învăţare în şcoala superioară, modernizarea fiind reperul de bază în promovarea originalităţii ştiinţifice, metodologice, didactice. Cadrul didactic universitar este persoana care realizează anumite investigaţii în diverse domenii în vederea elaborării unor materiale ce completează cunoştinţele studenţilor într-un anumit domeniu.

În acest context, redactarea unui *suport de curs*, ca o lucrare neperiodică generală, presupune anumite cerinţe faţă de conţinutul şi forma acestuia, care trebuie să fie elaborat cu o acurateţe deosebită, într-un limbaj ştiinţific şi terminologic adecvat, într-o logică pertinentă a expunerii, pe înţelesul beneficiarilor.

Suportul de curs, conform definiţiei din actul reglementar [1, p. 6], este o lucrare metodico-didactică de proiectare a unor activităţi de învăţare, prezentând componentele principale ale procesului educaţional într-o succesiune logică de conţinut şi metodologie. Ca orice lucrare metodică, acesta trebuie să indice un instrumentar de acţiune: *un ansamblu de procedee ca mod de acţiune; de operaţii, ca mijloc de realizare a acţiunii şi reguli, ca normă de realizare a acţiunii.* Ca lucrare didactică, acesta trebuie să cuprindă un anumit *spectru de conţinut tematic.* Spre deosebire de un manual, suportul de curs poate include nu doar conţinuturi general recunoscute, ci şi diverse păreri referitoare la problemele abordate.

Suportul de curs conţine două dimensiuni distincte: ***dimensiunea didactică de conţinut*** propriu-zis (preluat din lucrări ştiinţifice, manuale etc.) în domeniul respectiv şi ***dimensiunea metodologică originală*** a autorului (o prezentare şi interpretare pe nou a conţinuturilor, asigurarea metodologică şi instrumentarul de lucru).

Organizarea conţinuturilor într-un suport de curs poate fi:

- *logică,* adică plecând de la logica ştiinţei respective;
- *lineară,* ca succesiune de valori care relaţionează;
- *concentrică,* atunci când se porneşte de la unele noţiuni de bază spre asimilarea unor cunoştinţe, ca să se revină ulterior la început;
- *interdisciplinară, pluridisciplinară, transdisciplinară,* prin implicarea conexiunilor dintre discipline;
- *modulară,* organizat în seturi de cunoştinţe, situaţii didactice, activităţi şi mijloace de învăţământ;

- *integrală,* ceea ce presupune integrarea unor elemente de conţinut particulare în jurul unor poli (ştiinţific, practic, social, personal etc.).

Suportul de curs poate fi elaborat pentru o disciplină teoretică, una teoretico-practică sau doar practică.

Rolul suportului de curs este de a completa manualul la disciplina respectivă (în cazul când acesta există) sau de a expune într-o formă clară o parte (sau integral) din conţinutul disciplinei respective. Suportul de curs este o lucrare de autor, reflectă viziunea acestuia, de aceea una şi aceeaşi temă poate fi tratată diferit de către cadrele didactice care ţin cursul respectiv. Valoarea acestuia este cu atât mai mare, cu cât orice suport de curs implică o cercetare ştiinţifică solidă.

Funcţiile suportului de curs sunt: *funcţia informativă*, de organizare şi transmitere a conţinuturilor; funcţia de formare a competenţelor; funcţia de ghidare a activităţii de cunoaştere; funcţia de autoinstruire; funcţia de stimulare şi motivare a învăţării; funcţia de raţionalizare (reglarea optimală a efortului studenţilor şi a cadrului didactic); funcţia de educaţie socioculturală.

Suportul de curs poate fi sub formă de carte, broşură, material imprimat pe foi, fascicole, postere, variantă digitală etc.

Un suport de curs poate avea următoarea structură:

- ***titlul/denumirea,*** care redă cât mai adecvat conţinutul cursului/modulului; denumirea instituţiei, anul în care a fost elaborat/editat;
- ***numele şi prenumele autorului*** (titularul cursului, gradul, titlul ştiinţific sau ştiinţifico-didactic);
- ***grupul-ţintă*** (beneficiar, anul academic la care acesta studiază, facultatea);
- ***buget-timp*** **(**pentru câte ore academice este prevăzut cursul);
- ***adnotarea cursului*** (prezintă în mod succint cursul: *domeniul, noutatea ştiinţifico-didactică a cursului, încadrarea cursului în curriculumul universitar, scopul, obiectivele educaţionale, problemele tratate, finalităţile proiectate (calitative şi cantitative), asigurarea metodologică şi instrumente, activităţile didactice, repere de valorificare a ideilor, bibliografia selectivă;*
- ***fundamentarea teoretică a cursului şi conţinutul de bază al cursului.*** Se recomandă ca un suport de curs ***să fie organizat*** modular/pe unităţi didactice, după fiecare unitate fiind prezentate activităţile practice pentru studenţi şi modalităţile de realizare (teste, întrebări,

elaborări, probe, sarcini de diferite tipuri şi niveluri). Conţinutul de bază al cursului poate fi structurat în capitole, paragrafe (şi subparagrafe). După fiecare unitate didactică se propune o listă bibliografică ce poate fi consultată suplimentar;

- ***asigurarea metodologică şi instrumentar*** constă în identificarea metodelor utilizate în realizarea cursului: metode logice (analiza şi sinteza, inductiv-deductivă), comparative, istorice, întrebări-răspunsuri, studiul de caz, centrarea pe subiect (convorbire, discuţie, dispută, chestionar etc.);
- ***activităţi didactice*** (studiul independent, lucrul în grup, perechi, activităţi practice, experimentale, de cercetare aplicativă etc.);
- ***finalităţi proiectate*** (se indică competenţele care se preconizează a fi formate/dezvoltate);
- ***sinteza fiecărei unităţi de învăţare*** (ce este esenţial să cunoaştem, să putem face, ce atitudine luăm în raport cu faptele, fenomenele, ideile, viziunile, evenimentele expuse şi analizate; cuvintele-cheie; ideile de bază)

În elaborarea suportului de curs trebuie respectate următoarele *reguli*: conţinuturile unui suport de curs trebuie să fie corecte din punct de vedere ştiinţific, iar informaţiile incluse trebuie să permită diverse interpretări şi să fie selectate în baza criteriului sistematicităţii şi a progresiei cognitive. Suportul de curs trebuie să implice studenţii în *construirea propriei cunoaşteri,* aducând în prim-plan procesualitatea ca înţelegere şi rezolvare a sarcinilor de învăţare.

Suportul de curs trebuie să întrunească următoarele *cerinţe:*

- ***să fie aprobat obligatoriu*** de una din instanţele abilitate (consiliul facultăţii, consiliul metodic, senat, consiliul ştiinţific al instituţiei etc.) ca lucrare ce poate fi aplicată în procesul de învăţământ;
- ***să fie examinat*** la catedra de profil respectivă;
- ***să corespundă*** rigorilor formale pentru asemenea lucrări;
- ***să fie recenzat*** de cel puţin doi specialişti în domeniu (recenzie internă şi una externă);
- ***să includă*** problematizări, forme dialogate de instruire, diferite puncte de vedere la aceeaşi problemă, reflecţia, incitarea, stimularea interesului de cunoaştere etc.;
- ***să aibă un volum*** de minimum 1,0 c.a.

Suportul de curs este o lucrare elaborată pentru studenţi, ca aceştia să poată asimila mai uşor conţinuturile disciplinei respective, de aceea formatul şi mărimea literelor trebuie să fie rezonabile, asigurarea grafică trebuie să fie una clară, fără suprapuneri de text, date, cifre.

Formulările sarcinilor, probelor trebuie să fie marcate, pentru a fi uşor identificate. Se recomandă şi includerea în suport a unor pagini curate, în vederea completării lor în procesul lucrului (în cazul când instituţia asigură multiplicarea suportului de curs pentru fiecare student).

În concluzie, un suport de curs bun facilitează procesul de predare-învățare-evaluare. El este o *resursă materială* a procesului de învăţământ, deoarece serveşte la satisfacerea nevoii de cunoaştere, de creativitate, de integrare socioculturală etc., fiind un instrument de lucru al studentului care explică noţiunile fundamentale ale unui domeniu, operând o selecţie riguroasă şi permisivă a conţinuturilor, din care rezultă un ansamblu de informaţii variabile, în care profesorul şi studenţii au spaţiu pentru creaţie.

Bibliografie

1. Regulament privind publicaţiile ştiinţifice şi ştiinţifico-metodice. Hotărârea CA nr. 8/1-2 din 23 decembrie 2010.
2. Frangopol P. Revista internaţională „Scientometrics". Revista de Politica Ştiinţei şi Scientometrie. Cluj-Napoca: Editura Mediamira, 2005, vol. III, nr. 2.
3. Bocoş M. Didactica disciplinelor pedagogice. Piteşti: Paralela 45, 2008.
4. Paicu G. Tehnica muncii intelectuale. Iaşi: Polirom, 2006.
5. Dumitrache I., Iovu H. Manualul de autorat ştiinţific. Bucureşti, 2009.

Depăşirea fenomenelor dialectale din exprimarea elevilor prin intermediul sarcinilor didactice pe niveluri

Ana Cozari,
doctor în pedagogie,
șefa Catedrei de limbi moderne,
Universitatea Agrară de Stat din Moldova

Abstract

The formation and development of communicative skills from the perspective of interdependence local dialect/literary language are considered as priorities of modern education. The propagation of literary norms based on the spoken dialect tackles first of all the problem of oral speech culture.

The article „Overcoming dialectal phenomena from pupils' expression through task-based teaching by levels" presents various dialectal phenomena encountered in the pupils' expression, they being the representatives of the central group of dialects, and makes practical suggestions concerning their overcoming through teaching tasks by levels.

Keywords: *communicative competence, dialectal phenomena, literary language, local dialect, tasks.*

Limba este un fenomen social complex şi multiaspectual, ce poate fi înţeles şi evaluat în toată profunzimea şi amploarea sa doar atunci când este studiat în strânsă legătură cu mediul în care funcţionează [1, p. 3]. Formarea/dezvoltarea competenţelor comunicative din perspectiva interdependenței grai local/limbă literară reprezintă priorităţi ale educaţiei actuale. Exigenţele societăţii moderne impun o bună stăpânire a mijloacelor de comunicare în diverse domenii de activitate. A vorbi şi a scrie corect înseamnă a utiliza limba literară, a da dovadă de discernământ şi decenţă în selectarea cuvintelor, fără să se exagereze cu împrumuturile, neologismele, diminutivele, regionalismele sau argotismele [2, p. 4].

Prin caracterul său normativ, forma literară a limbii naţionale se opune altor forme de manifestare a acesteia, în special vorbirii dialectale, deşi la baza limbii literare se află anume vorbirea dialectală, de obicei, unul dintre dialectele limbii naţionale [3, p. 3].

Relaţia complexă dintre limba literară și dialect, școală și societate generează discuţii şi abordări multiple, nu rareori contradictorii. Cercetători ca M. Avram, M. Ciolac, B. Cazacu, N. Corlăteanu, V. Pavel, S. Dumistrăcel, V. Zagaevschi, L. Ionescu-Ruxăndoiu, A. Tekucev etc. abordează în lucrările lor mai multe aspecte ale problemelor care apar în procesul predării-învăţării limbii literare în şcoală, generate de varietăţile dialectale ale limbii.

Problema raporturilor dintre limba literară şi graiurile teritoriale nu poate rămâne doar la nivelul teoriei, ci trebuie să reţină atenţia tuturor cadrelor didactice, îndeosebi a profesorilor de limba română. Variantele nonliterare respectă norma uzului local, regional, dar utilizarea lor se află în dezacord cu normele limbii literare.

În această lucrare sunt prezentate diverse fenomene dialectale întâlnite în exprimarea elevilor reprezentanţi ai grupului de graiuri centrale şi se fac sugestii cu caracter aplicativ privind depăşirea lor prin intermediul sarcinilor didactice pe niveluri cognitive.

Pornind de la definiția generală a dialectului, considerat drept ramificaţie teritorială a unei limbi, cuprinzând de obicei mai multe graiuri, în lucrarea dată vom utiliza acest termen pentru a numi diverse particularităţi ale graiului moldovenesc.

Propagarea normelor literare pe fundalul graiului viu vizează mai întâi de toate problema culturii vorbirii orale. Pronunţarea unică, normată, în limba literară diferă de pronunţarea cu particularităţi regionale, care depinde de gradul de cultură/instruire al vorbitorului, de împrejurarea în care vorbeşte, de faptul dacă vorbeşte repede sau lent, de vârsta vorbitorului etc. Unii elevi însuşesc mai uşor limba literară, iar pentru alţii pronunţarea literară este mai complicată, presiunea formelor fonetice, lexicale, gramaticale ale graiului asupra vorbirii lor este mai puternică şi de aceea ei adaptează cuvintele literare, noi pentru ei, fonetismului propriu graiului local, fac asocieri între aceste cuvinte şi altele vechi, cunoscute, modifică forma unor lexeme pe care le pronunţă mai greu etc. Astfel de forme nu pot fi considerate întotdeauna regionale, deoarece ele deseori sunt caracteristice nu unui anumit grai, ci unor vorbitori, indiferent de graiul pe care aceştia îl vorbesc/reprezintă. Prin urmare, realitatea contemporană a limbii române se caracterizează nu doar prin existenţa limbii literare şi a graiurilor sub aspectul lor pur, ci şi prin unele etape de trecere (de la grai la exprimarea literară), formaţii intermediare de tipul semidialectului.

Dacă multe elemente ale limbii materne se deprind prin contactul dintre vorbitori, în practica vieţii sociale, altele, nu puţine, şi mai ales normele de utilizare adecvată şi corectă a lor, se dobândesc în şcoală, cu mijloacele pedagogice de care dispune învăţământul [4, p. 45]. Profesorului de limba şi literatura română îi revine rolul primordial de a dirija procesul de înlăturare a dialectismelor din limbajul elevilor. Cunoaşterea în linii generale a particularităţilor lingvistice specifice zonei, în opoziţie cu alte graiuri şi/sau cu limba literară, poate forma o

conştiinţă lingvistică a elevilor, iar corectarea consecventă a exprimării regionale duce la formarea deprinderilor de autocontrol.

Diverse devieri de la normele ortoepiei contemporane sunt condiţionate de particularităţile fonetice ale graiului de baştină al copiilor. De exemplu, ca rezultat al pronunţării dure a consoanelor ***s, z, ţ, ş, j,*** vocala ***e*** deseori trece în ***ă***, iar ***i*** în ***â***: ***oţăt*** (literar: ***oţet***), ***înălţâme*** (literar: ***înălţime***), ***sămn*** (literar: ***semn***), ***săte*** (literar: ***sete***), ***roşâetic*** (literar: ***roşietic***); ***a*** precedat de ***j, ş*** poate trece în ***ă***: ***şăpte*** (literar: ***şapte***), ***jăle*** (literar: ***jale***); pot fi întâlnite finalele dure ***ţ, z, ş, j*** etc. în pluralele ***roţ*** (literar: ***roţi***), ***roş*** (literar: ***roşi***), ***coj*** (literar: ***coji***), ***verz*** (literar: ***verzi***), ***frumoş*** (literar: ***frumoşi***); este atestată închiderea lui ***ă*** şi a lui ***e*** în cuvinte ca ***aleasî*** (literar: ***aleasă***), ***explicî*** (literar: ***explică***), ***furnicî*** (literar: ***furnică***), ***amarî*** (literar: ***amară***), ***spuni*** (literar: ***spune***), ***geantî*** (literar: ***geantă***), ***uşî*** (literar: ***uşă***), ***spati*** (literar: ***spate***). Uneori elevii diftonghează vocala ***o*** accentuată: ***toană*** (literar: ***tonă***), ***oară*** (literar: ***ară***), ***coastă*** (literar: ***costă***); labialele ***b, p, m, f, v*** pot fi palatalizate înainte de ***i, e***: ***ghinişor*** (literar: ***binişor***), ***chept*** (literar: ***piept***), ***şer*** (literar: ***fier***), ***jinovat*** (literar: ***vinovat***), iar africatele ***c, g*** sunt fricativizate înainte de ***i***, ***e***: ***aişi*** (literar: ***aici***), ***jer*** (literar: ***ger***); ***pajină*** (literar: ***pagină***) etc.

În vorbirea elevilor se observă şi diverse particularităţi morfosintactice dialectale. De exemplu, omiterea articolului hotărât ***-l*** la substantivele masculine şi neutre (nominativ şi acuzativ singular) (***scaunu, elevu, caietu, creionu***); reducerea vocalei ***-i*** a articolului substantival hotărât pentru masculin şi neutru la genitiv-dativ singular (***prietenulu, directorulu***); pentru numele comun atât masculin sau neutru, cât şi feminin la genitiv-dativ, elevii utilizează articolul hotărât proclitic ***lui*** cu ***-i*** păstrat sau cu ***-i*** redus (***lui colegă, lu vecin, lu animal, lu mama***), acest articol antepus uneori este utilizat cu substantive proprii feminine la genitiv-dativ, prin analogie cu cele masculine (***lui Maria, lu Elena***); reducerea la feminin singular a articolului hotărât pentru genitiv-dativ ***-i***, în funcţia lui plasându-se vocalele ***-e, -i, -ii***, iar după consoanele depalatalizate ***j, ş, d, ţ, z, s,*** vocalele ***-ă, -î: cărţî*** (corect: ***cărţii***), ***şcoli*** (corect: ***şcolii***); utilizarea unei singure forme (***a***) pentru cele patru forme ale articolului posesiv (***al, a, ai, ale***) (***A*** cui este pixul? (corect: ***al***); ***A*** cui sunt caietele? (corect: ***ale***); se întâlnesc, în exprimarea elevilor, forme prepoziţionale şi alte forme analitice, alcătuite din prepoziţia ***la*** sau articolul proclitic ***lui*** plus articolul pentru nominativ-acuzativ singular ***un***, ***o*** în locul formelor de genitiv-dativ (Am transmis mesajul ***la un cunoscut***. (corect: ***unui cunoscut)***; A dăruit florile ***la o fată*** din şcoală. (corect: ***unei fete***); unele substantive posedă alt gen gramatical, diferit de cel din limba literară

(***cartoafă*** (literar: ***cartof***), ***lacată*** (literar: ***lacăt***)); imperfectul poate fi format cu terminaţiile ***-em, -ei, -e, -eţ, -e(u): spunei*** (corect: ***spuneai***), ***credeţ*** (corect: ***credeaţi***); numeralele ordinale pot fi utilizate fără a ţine cont de genul substantivului determinat (***a doilea*** bancă (corect: ***a doua***), ***a paisprezecea*** elev (corect: ***al paisprezecelea***); pot apărea erori condiţionate de lipsa de acord dintre cuvântul determinat şi cel determinativ (Cu ocazia acestei zile ***deosebită***…) (corect: ***deosebite***); ***L-a ajutat*** mai multe persoane (corect: ***l-au ajutat***) etc.

Cunoscând şi înțelegând motivele care au făcut posibilă apariţia greşelilor în exprimarea elevilor, profesorul, prin intermediul diverselor activităţi didactice, poate asigura evitarea lor. În procesul de educaţie a limbajului elevilor din perspectiva interdependenţei grai local/limbă literară, profesorul poate elabora şi aplica sarcini didactice care să corespundă celor şase categorii cognitive pe care le identifică Bloom: cunoaşterea, comprehensiunea, aplicarea, analiza, sinteza şi evaluarea. Parcurgerea acestor niveluri este un pas important al conceperii activităţii din perspectiva unor finalităţi clare [5, p. 79].

Vom prezenta variante de sarcini de învăţare pentru fiecare nivel.

Cunoaşterea pune în lumină ceea ce s-a învăţat anterior, prin reactualizarea unor forme, concepte, răspunsuri.

Cuvintele utilizate la formularea sarcinilor didactice pentru acest nivel sunt: *cine, ce, de ce, când, unde, cui, cum, alegeţi, definiţi, enumeraţi, recitaţi, indicaţi, identificaţi, numiţi* etc. De exemplu:

- Definiţi termenii *limbă populară* şi *limbă literară*.
- Identificaţi regionalismele din fragmentul de mai jos.

  „Iar după ce se aprindea opaiţul şi tata se punea să mănânce, noi scoteam mâțele de prin ocniţe şi cotruţă şi le flocăiam, şi le șmotream dinaintea lui, de le mergea colbul; şi nu puteau scăpa bietele mâțe din mâinile noastre, până ce ne zgâriau şi ne stupeau ca pe noi.”

  (I. Creangă, *Amintiri din copilărie*)
- Numiţi cinci cuvinte în care se întâlnesc fonetisme dialectale.
- Alcătuiţi o listă de cuvinte dialectale cunoscute.
- Indicaţi varianta literară a lexemelor de mai jos:

  curechi, harbuz, zămos, pepene, perjă.
- Numiţi trei opere literare în care se întâlnesc dialectisme.
- Enumeraţi trei particularităţi lingvistice specifice graiului moldovenesc.

Comprehensiunea se referă la abilitatea de a demonstra că faptele şi ideile au fost înţelese.

La formularea sarcinilor didactice pentru acest nivel, pot fi utilizate cuvinte ca: *explicaţi, reformulaţi, alegeţi, ilustraţi, confirmaţi, exprimaţi, interpretaţi, discutaţi, distingeţi, parafrazaţi, diferenţiaţi, descrieţi, comparaţi* etc. De exemplu:

- Explicaţi cum graiul local poate influenţa exprimarea orală în context formal.
- Numiţi şase dialectisme observate în exprimarea colegilor.
- Clasificaţi cuvintele de mai jos în literare şi regionale:

hulub, noroi, chiftea, omăt, mâcă, pârjoală, porumbel, bunică, glod, troian.

- Folosiţi diagrama Venn pentru a demonstra afinităţile dintre limba literară şi graiul local.
- Numiţi trei particularități morfologice specifice graiului local.
- Numiţi cinci particularități fonetice specifice graiului local.

Aplicarea se referă la abilitatea de a folosi cunoștințele învăţate anterior în situaţii concrete şi presupune un nivel mai înalt decât înţelegerea.

Cuvintele utilizate la formularea sarcinilor didactice pentru acest nivel sunt: *aplicaţi, alegeţi, construiţi, elaboraţi, dezvoltaţi, organizaţi, rezolvaţi, identificaţi, utilizaţi* etc. De exemplu:

- Citiţi cuvintele, respectând pronunţarea corectă a literelor subliniate:

fi<u>i</u>n<u>d</u>c<u>ă</u>, uri<u>aş</u>, raţi<u>u</u>n<u>e</u>, bi<u>o</u>logi<u>e</u>, ge<u>o</u>metri<u>e</u>, co<u>e</u>fic<u>i</u>ent, respect<u>uo</u>s, continu<u>e</u>, sfi<u>al</u><u>ă</u>.

- Uniţi prin linie fiecare regionalism din coloană A cu sinonimul lui din coloana B.

A	B
pohreb	mereu
mâcă	beci
hojma	bunel
bât	bunică

- Substituiţi locuţiunile adverbiale din enunţuri cu echivalentele lor.

  De cu bună vreme se învăţase cu gerul.

  A încercat în toate chipurile să-l facă să renunţe la excursie, dar nu a reuşit.

  A ajuns el în vârful dealului, cu chiu cu vai.

  Din când în când îl copleşesc amintirile.

- Încadraţi în două enunţuri două sinonime contextuale ale cuvântului subliniat din strofa de mai jos.

Să nu uiţi: cinstea nu se vinde
ca la bazar leguma
Şi pentru dor nu bate palma,
n-o bate pentru muma.

(G. Vieru, *Cinstirea proverbelor*)

Analiza presupune examinarea şi divizarea informaţiei pe părţi, cu scopul de a identifica motivele, de a emite raţionamente şi de a pune în evidenţă dovezile care au dus la generalizare.

La formularea sarcinilor didactice pentru acest nivel, pot fi folosite cuvinte ca: *analizaţi, clasificaţi, examinaţi, simplificaţi, enumeraţi, ordonaţi, sistematizaţi, selectaţi, explicaţi* etc. De exemplu:

- Analizaţi lexicul poemului „Rugăciune" de Octavian Goga şi selectaţi arhaismele, termenii biblici/religioşi şi populari.
- Încercuiţi cifra care indică numărul de erori din text.

Primăvara miroasă a lileac. Dacă aşi putea să fiu priveghetoare, m-aş naşte anumit în acest anotimp, ca să văd cum înfloreşte liliacul.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Stabiliți care dintre derivatele de mai jos nu corespund normelor limbii literare:

mâncare, nemâncat, mâncăcios, mâncău, mâncătoare, mâncat, mâncărime, mâncătoriu, mâncătură.

- Examinaţi expresiile populare şi familiare din exemplele de mai jos şi numiţi echivalentele lor din limba literară.

„La ce să măsuri anii ce zboară peste morţi?" (M. Eminescu)

„Aflase chip a se dezlega pe nesimţite dintr-un lanţ." (C. Negruzzi)

„Fetele atunci au luat altă vorbă." (I. Creangă)

„L-au sunat şi la telefon." (C. Petrescu)

- Analizaţi lexicul poeziei „Balada munţilor" de George Topârceanu. Observaţi prezenţa termenilor populari, a regionalismelor şi identificați rolul lor în configurarea stilului oratorului.
- Excludeţi intrusul:

caiet, pix, riglă, carte, noată, punctaj, scor.

- Analizaţi formele verbale de mai jos şi excludeţi-le pe cele care reprezintă devieri de la normele limbii literare:

  a scădea/a scade, a scri/a scrie, a dispare/a dispărea, să ia/să ieie, să fie/să fibă, să sfătuie/să sfătuiască, să puie/să pună, beau/beu, deseană/desenează.
- Analizați exemplele şi indicaţi prin subliniere care dintre cele două forme de plural ale substantivului corespunde normelor limbii literare contemporane:

  dulape/dulapuri, tone/toane, franceji/francezi, lacăte/lăcăţi.

Sinteza vizează abilitatea de a compune din părţi un nou întreg, accentuând noile modele sau structuri.

Cuvintele care pot fi folosite la elaborarea sarcinilor didactice pentru acest nivel sunt: *elaboraţi, selectaţi, combinaţi, compuneţi, creaţi, dezvoltaţi, estimaţi, testaţi, schimbaţi, formulaţi, transformaţi, modificaţi* etc. De exemplu:

- Redactaţi, în limita unei pagini, un eseu cu tema „În împărăţia cuvintelor”, utilizând arhaisme, dialectisme, neologisme.
- Dezvoltaţi, în limita a jumătate de pagină, ideea din citat.

„Limba unui popor se formează şi se dezvoltă prin viaţa sufletească comună…, fiecare cuvânt din limba naţională e chinuit, e trăit de neamul întreg, în viaţa lui sufletească comună de veacuri şi milenii…”

(L. Rebreanu)

- Rezumaţi, într-un enunţ, mesajul din strofa de mai jos.

  Dacă nu te duce glava –
  Nu chichirizî gâlceava.
  S-apoi dacă nu-ţi place
  Mai bine s-o laşi.
  Deşteptul
  Prieteni îşi face
  Şi numai netotul
  Vrăjmaşi.

(I. Hadârcă, *Povaţă pe-o viaţă*)

Evaluarea se referă la prezentarea şi argumentarea unei opinii prin emiterea de judecăţi asupra informaţiilor, validităţii ideilor, calităţii activităţii pe baza unui set de criterii.

La elaborarea sarcinilor didactice pentru acest nivel pot fi utilizate cuvinte ca: *alegeţi, concluzionaţi, decideţi, evaluaţi, interpretaţi, explicaţi, ierarhizaţi, estimaţi, recomandaţi* etc. De exemplu:

- Propuneţi o soluţie pentru eliminarea elementelor dialectale din exprimarea colegilor.
- Demonstraţi că termenul *limbă naţională* este mai vast decât termenul *limbă literară*.
- Presupuneţi cum ar putea fi afectată comunicarea într-o societate, dacă ar dispărea varianta literară a limbii naţionale.
- Redactaţi, în limita unei pagini, un eseu cu tema „Limbajul personajului principal din „Neamul Şoimăreştilor" de Mihail Sadoveanu".
- Formulaţi două idei prin care să vă exprimaţi atitudinea cu privire la necesitatea de a poseda limba română literară.
- Redactaţi, în limita a două pagini, un eseu în care să demonstraţi contribuţia a două personalităţi marcante la dezvoltarea limbii române literare.
- Dezvoltaţi, prin două argumente, ideea din citat.

„Dacă e adevărat că orice limbaj conţine elementele unei concepţii despre lume şi ale unei culturi, e tot atât de adevărat că după limbajul fiecărui om se poate aprecia complexitatea mai mare sau mai mică a concepţiei sale despre lume."

(A. Gramsci)

Sarcinile didactice trebuie să fie adecvate mediului dialectal şi legităţilor de dezvoltare a abilităților comunicative la elevi. Elaborarea unui ghid de dialectologie aplicată ar facilita activitatea profesorului în ceea ce priveşte depăşirea particularităţilor dialectale din exprimarea elevilor. Or, cunoaşterea şi interpretarea justă a problemei abordate îl avantajează pe profesorul de limba și literatura română.

Nu pretindem că, prin intermediul sarcinilor didactice pe niveluri, este posibilă eliminarea totală a greșelilor de ordin dialectal din comunicarea tuturor elevilor, dar diminuarea lor este posibilă cu siguranţă.

Referinţe bibliografice

1. Istrati, M., *Forme ale diglosiei în mediul şcolar din Republica Moldova (în baza studiului de caz desfăşurat în oraşul Ungheni)*. Autoreferatul tezei de doctor în filologie, Chişinău, 2014.
2. Popescu, D.F., *Ghid practic de limba română: fonetică, ortografie, ortoepie, punctuaţie, lexic*, Bones Offices, Chişinău, 2006.

3. Bărbuţă I., Cicală, A. et al., *Gramatica uzuală a limbii române*, Litera Educaţional, Chişinău, 2000.
4. Cazacu, B., „Probleme ale perfecţionării comunicării verbale", în *Limbă şi literatură*, 1975, nr. 1, pp. 43-48.
5. Creţu, D., *Pedagogie. Formarea iniţială a profesorilor*, Editura Universităţii „Lucian Blaga", Sibiu, 2005.

Инновационная среда как фактор формирования профессиональной компетентности будущего учителя биологии

Рябченко Светлана Владимировна,

старший преподаватель кафедры биологии и географии

Черниговского национального педагогического университета

имени Т.Г. Шевченка

Abstract

The article highlights conceptual theoretical basis of qualified teacher training in the terms of innovative environment. The main reasons and arguments that cause the seach of new ways of teacher training, especially a teacher of Biology, are described. Native and foreign teaching experience of improving the system of qualified teacher training is analysed. Concepts of innovative teacher training are given in the article. The importance of innovative teachers thinking in the structure of future Biology teacher competence is substantiated. The main emphasis is placed on the approaches and principles of professional competence of Biology teacher.

Keywords: *innovative envivonment teacher of Biology, principles, approaches, concepts, professional competence, preparation system, model of the person of the teacher.*

Исключительно важным современным умением педагога становится умение донести школьникам необходимую сумму знаний посредством инновационных методов и научить применять их на практике.

Целью статьи является анализ концептуальных основ системы подготовки современного учителя в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике, определение основных инновационных путей, подходов и принципов которые удовлетворяли бы требования общества к подготовке будущего учителя биологии.

Исследователи утверждают, что важность поиска новых путей подготовки учителя-профессионала обусловлена существующими противоречиями между традиционными подходами к профессиональному развитию личности учителя и новыми подходами, которые берут в основу принципы междисциплинарного синтеза и интегрированного подхода [2, с. 96-97]. Особого внимания заслуживают следующие противоречия, указанные исследователем:

- обьективная потребность общества в формировании личности субъектов учебной деятельности и несоответствующими возможностями современной системы образования;

- ускорение темпов развития общества и способностью образования готовить специалиста к деятельности в условиях изменяемой среды.

- тенденцией к наиболее узкой научной и предметной специализации и потребностью в овладении важнейшими знаниями основных отраслей человеческой культуры;

- потребностью в создании инновационно-развивающей профессиональной среды и недостаточным уровнем научно-методического обеспечения данной среды.

Поэтому, предлагается путь решения противоречий посредством анализа польского опыта, в частности идей выдающегося польского учёного, педагога, реформатора польской системы образования Тадеуша Левовицкого. В польской педагогической теории и практике относительно профессиональной подготовки учителя сформировалось несколько концепций-видений, которые диктуют условия, подходы и принципы всего технологического процесса подготовки учителя профессионала. Исследователь отделил семь главных сформированных концепций: общеобразовательная (основанная на знании), профильная (специальное обучение), практическая (приоритет методической подготовки), персоналистическая (от термина «personaliti» – личность), прогрессивная (жизнетворческая), интегральная (разносторонняя подготовка учителей), концепция перманентного образования [4, с. 119].

Названые общие концепции проблем подготовки учителей, как в Украине, так и в Польше, будут иметь несколько односторонний характер, если подготовку будущих конкурентоспособных учителей конструировать опираясь только на одну определённую концепцию, поэтому целесообразно будет интегрировать взгляды в единую

педагогическую систему и в ней особое внимание уделить формированию инновационной среды как исключительно важному фактору формирования профессиональной компетентности учителя.

Поэтому можно утверждать, что в системе профессиональной подготовки современного учителя должны воспроизводиться элементы всех указанных концепций, в результате синтеза которых должна сформироваться интегрированное качество личности учителя – его профессиональная компетентность. На сегодня проблема формирования профессиональной компетентности учителя является актуальной в кругу образовательных, научно-методических, педагогических дискуссий, где активно ведется поиск оптимальных путей и способов развития и формирования такого важного качества как профессиональная компетентность. В «Национальной доктрине развития образования Украины в XXI в.» сделан акцент на том, что главная цель украинской системы образования – создать условия для развития самореализации каждой личности как гражданина Украины…» [5, с. 5]. Кроме этого, одним из требований Болонского соглашения есть положение о «мотивированном привлечении студентов к обучению» и «постоянное обучение на протяжении всей жизни». Здесь обострено внимание на применении действенных средств педагогического влияния, к которым относятся, прежде всего, педагогические и учебные инновационные технологии, которые обуславливают создание условий, которые бы содействовали совершенствованию учебной деятельностью и реализовали бы конечную цель высшего образования [3, с. 42].

В поисках совершенных условий создания системы формирования профессиональной компетентности учителя биологии, необходимо определить и опереться на подходы и принципы, которые и будут ориентировать процесс обучения. По этому поводу следует обратить внимание на взгляды О. Вознюка и Т. Левовицкого. Теоретико-методологической основой исследования проблемы подготовки учителя у них являются современные научные подходы среди которых ведущее положение отводится компетентному подходу, поскольку он отражает интегральное проявление профессионализма учителя, в котором воссоединены элементы профессиональной и общей культуры, жизненного опыта человека, педагогической деятельности и педагогического творчества, что конкретизируется в определённой системе знаний,

умений, готовности к профессиональной деятельности. Соответственно, профессиональная компетентность будущего учителя биологии должна выходить за рамки очерченные функциональными особенностями специальности. Последнее обуславливает необходимость развития многопрофильного специалиста, который характеризируется унифицированным набором общепрофессиональных и жизненных качеств [7].

Система подготовки студентов, будущих учителей биологи, должна реализовывать триединую цель в подготовке специалиста: образовательную, развивающую и воспитательную. Важным для выпускника сегодня есть качество личности как способность к инновационному мышлению. Формирование творческой компетентности будущего учителя биологии реализуется при наличии креативного и рефлексивного подходов, которые должны синтезироваться в качество личности учителя, а также должны стать средством влияния на развитие в учеников осознанного понимания себя как социального индивида, так и части живой природы с существующими взаимозависимыми влияниями. Креативный подход обеспечивает организационно-методические условия в которых формируется единство знаний и способов их использования на практике, обеспечивает формирование умения творчески и сознательно выбирать оптимальные способы преобразовательной деятельности, планировать, прогнозировать и предусматривать результаты своего труда, самостоятельно обновлять информацию, совершать проектную деятельность, оценивать рациональность принятых решений. Инновационная среда развивает способности анализировать, синтезировать, наблюдать, размышлять, обобщать и проектировать дальнейшее развитие как личностное, так и развитие объекта влияния в профессиональной деятельности [6, с. 54].

Следует обратить внимание, что системный подход при формировании инновационного поля имеет значительные преимущества перед другими подходами, поскольку воплощает в себе прогрессивные черты деятельного, процессуального, ситуативного, личностно-ориентированного подходов. Именно он направлен на раскрытие целостности педагогических объектов, выявление в них разнообразных типов связей и их обобщение в единую теоретическую картину.

Отдельного внимания заслуживает синергетический подход, предложенный проф. Г. Хакеном, который определяет действующий вместе или общее коллективное влияние,

либо явление усиления одного свойства прибавлением другого. Синергетика имеет важнейшее значение для естественного образования, подтверждая известное изречение академика В. Вернадского: «Века, тысячелетия прошли, пока человеческая мысль смогла отличить черты единого связанного механизма картины природы, которая казалась хаотичной». Уникальность синергетики заключается в возможности сочетания разнообразных явлений природы в открытых, нелинейных, неуравновешенных, сложных системах разного происхождения, так и в обществе, и могут они быть исследованы с помощью одного математического аппарата [1, с. 40].

Овладение основами биологических знаний должно стать элементом культуры каждого современного человека. Целью школьного биологического образования является создание биологическим предметом условий для развития личности, осознающей собственную ответственность перед обществом за сохранение жизни на Земле, формирование экологической культуры, духовного и физического здоровья каждого конкретного человека. Из всей совокупности биологических знаний для изучения в школе отбираются самые общие и фундаментальные законы и теории, научные факты, составляющие инвариантное ядро содержания.

Таким образом, конструирование содержания биологического образования предусматривает использование системно-структурного, интегрального и функционального подходов.

В системе формирования профессиональной компетентности будущего учителя биологии мы не можем не руководствоваться общедидактическими принципами обучения в ВУЗе, но только во взаимосвязи со специфическими принципами адекватными к биологическому образованию. Кроме того, не теряют своей актуальности и заслуживают внимание универсальные принципы, которым подчиняются как живые системы, так и духовная жизнь человека, поэтому и их также следует учитывать при подготовке учителя биологии.

В целом, методологические подходы к конструированию модели профессиональной компетентности будущего учителя биологии должны базироваться на интегрированном комплексе концептуальных основ, которые позитивно зарекомендовали себя в зарубежных системах образования, а также подходах и принципах обоснованных

отечественными педагогами в подготовке будущего учителя-профессионала и обусловленных современными требованиями к личности учителя биологии, в частности роли учителя во внедрении инноваций в систему биологического образования и обеспечении приоритетности биологического образования в этой же инновационной общественной среде. Данная проблематика нуждается в дальнейших научных изысканиях, поскольку в современных изменчивых условиях педагогическая наука пока не имеет достаточного количества наработок.

Формирование инновационной среды при подготовке учителя биологии приобретает в современных условиях особое значение, поскольку она выступает одним из важнейших факторов формирования его будущей профессиональной компетентности.

Список использованных источников:

1. Боркач Є. Система підготовки вчителів біології в Угорщині [Текст]/Є. Боркач, Ш. Гал//Біологія і хімія в сучасній шк. – 2011. – № 2. – С. 39-42.

2. Вознюк О. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія/О. Вознюк, О. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с. 2.

3. Кочкіна Н. Дослідження європейського ринку освітніх послуг в світлі Болонського процесу//Маркетинг в Україні. – 2005 . – №1 – С. 40-44.

4. Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів/Тадеуш Левовицький, переклад з польськ. – Київ-Маріуполь: «Рената», 2011. – 119 с.

5. Национальная доктрина развития образования//Образование Украины. – 2002. – № 33 (23 апреля). – С. 4-6.

6. Педагогічні технології як умова формування інноваційної компетентності О. Вітчинніков//Упр. Школою. – 2007. – №19-21 (липень) – С. 54-55.

7. http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Up/2011_8/vozhuk.pdf.

Demersul interdisciplinar în cadrul orei de limba si literatura română

Silvia Popov, *masterandă,*
Facultatea de Filologie, anul I,
profesoară de limba şi literatura română
la Colegiul de Muzică „Şt. Neaga”

Abstract

The interdisciplinary analysis of Romanian language and literature with the help of arts, especially music, guides a thorough development of students' personality. Interdisciplinary courses are required for all students, and they are especially needed for students majoring in art.

Today, education has created the environment for transformations of the curriculum, in which interdisciplinary perspective can be distinguished: the interdisciplinary correlation of the linguistic terms with those of humanistic disciplines etc. stipulated in „Romanian language and literature curriculum”, Chişinău, Ştiinţa, 1997.

This issue is up to date because the teaching strategies used during classes represent one of the major problems of the modern pedagogical approach. Therefore, their efficiency is a sine qua non of the professor.

The purpose of teaching Romanian Language and Literature class in schools is to provide students with an educational culture, make them able to understand the world and to communicate with their peers. In addition, students will learn how to use efficiently their own creative capabilities in oral and written communication and to express their thoughts, feelings and opinions.

Keywords: *interdisciplinary, arts, teaching strategies, culture, communication.*

Interdisciplinaritatea se impune ca o necesitate stringentă de realizat pentru toți elevii, dar mai ales pentru cei care studiază la profilul *artă*.

În perioada contemporană, învățământul a creat cadrul unor transformări la nivelul curriculumului, între care se distinge perspectiva interdisciplinară: corelarea transdisciplinară/interdisciplinară a conținuturilor lingvistice, literare cu cele la disciplinele umanistice etc., stipulate în „Curriculumul disciplinar de limba şi literatura română”, Chișinău, Știința, 1997.

Tema este actuală prin faptul că strategiile de predare-asimilare a materiei de studiu în cadrul orelor este una dintre problemele majore ale demersului pedagogic modern. De aceea eficientizarea acestora este o condiție *sine qua non* a profesorului.

Inconfundabilul Mozart menționa că „ muzica este soră bună a poeziei”, de aceea utilizarea ei în cadrul orelor de limba și literatura română catalizează atât activitatea dascălilor, cât și a elevilor.

Scopul studierii limbii și literaturii române în școală este acela de a forma un tânăr cu o cultură educațională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea, să comunice cu semenii, să-și utilizeze, în mod eficient și creativ, capacitățile proprii de exprimare orală și scrisă, exprimându-și gânduri, stări, sentimente și opinii.

În mod deosebit, viitorul muzician trebuie să aibă ca obiectiv dezvoltarea capacităților de comunicare pentru a materializa în cuvinte imaginea muzicală (limbajul muzical, expresivitatea, fondul estetic și etic al lucrării). Prin urmare, imaginea desprinsă din muzică depinde de aptitudinea ascultătorului, de percepere, dar și de bagajul respectiv de cuvinte. În continuare, ne vom referi la câteva exemple practice acumulate pe parcursul ultimilor ani.

În cadrul orelor de limba și literatura română, la predarea, în clasa a XII-a, a poeziei *Gorunul* de L. Blaga elevii auditeză cunoscuta *Baladă* a lui C. Porumbescu, înainte de a citi poezia. După audiție sunt antrenați, timp de 3-5 minute, întru-un Free writing, pentru a transpune imaginea muzicală în cuvinte, urmărind obiectivul de a le dezvolta competențele de exprimare verbală. Unul dintre rezultate a fost următorul: 5 din cei 13 elevi prezenți la oră au raportat balada la tematica liniștii supreme, a unui pesimism luminat.

Drept un alt exemplu elocvent poate servi experimentul întreprins la aceeași clasă la predarea temei *Scrisoarea I, o insolită proiecție a temporalității*. De această dată, sarcina de lucru a fost pusă invers: să se gândească la o lucrare muzicală care să corespundă ca mesaj și imagine tabloului I din opera eminesciană. Din 16 elevi participanți la ore, 10 au căzut de comun acord cu varianta propusă de unul dintre colegi: Serghei Rahmaninov, *Studiu în cis mole* (în do diez minor). La capitolul *Argumentaţi*, unul dintre răspunsuri a fost: *„Imaginile auditive desprinse din studiu creează o atmosferă de neliniște și haos primordial. Se simte senzația de suspans și pierdere în univers.”*

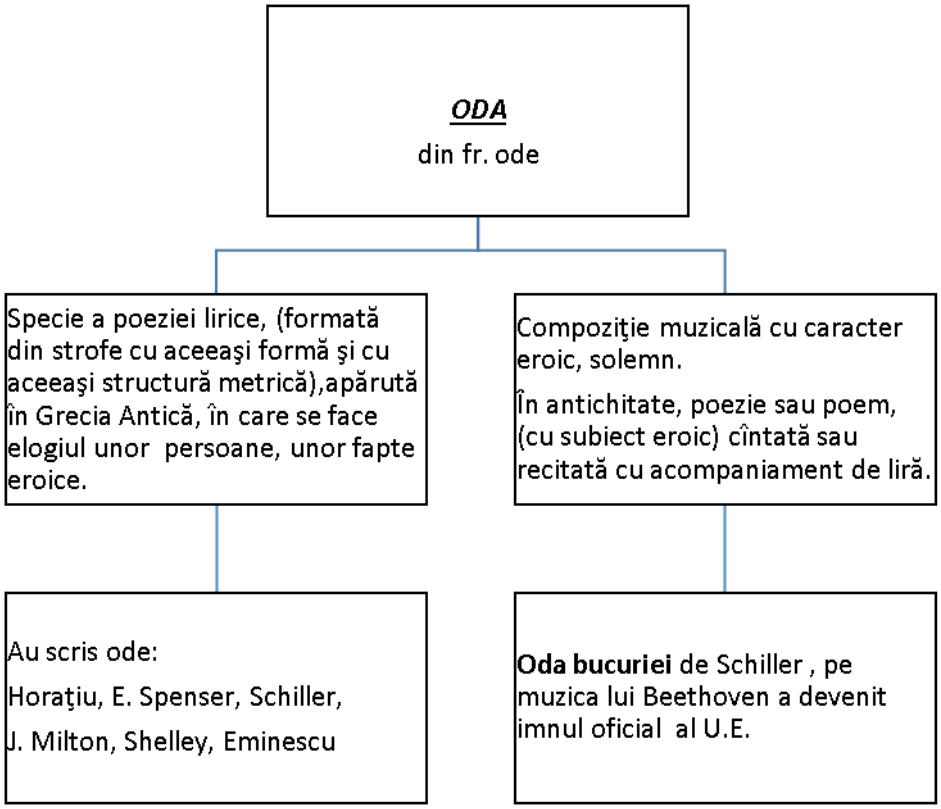
Prin astfel de exerciții se dezvoltă la elevi capacitatea de a-și exterioriza starea afectivă în legătură cu lectura textului, dar și capacitatea de a sesiza componentele intonației, justificându-și răspunsul prin utilizarea cunoștințelor interdisciplinare.

Corelarea elementelor muzicale (receptarea prin audiție) cu textul artistic duce la perfecționarea continuă a tinerilor muzicieni ca viitori profesioniști și oameni de cultură, obiectiv urmărit și de către profesorii care predau disciplinele muzical-teoretice.

Drumul comun al muzicii și literaturii este oglindit și de denumirea operelor literare, căci *muzica este ea însăși o formă de poezie*. Astfel, literatura artistică românească cuprinde mai multe titluri inspirate din domeniul acestei arte: Dumitru Țepeneag a scris un roman construit pe modelul muzical al unei fugi: *Zadarnică e arta fugii;* Costache Olăreanu a scris un jurnal, în cinci părți, pe care l-a denumit *Cvintetul melancoliei*; Mircea Horia Simionescu și-a intitulat tetralogia cu o parafrază după Bach, *Ingeniosul bine temperat*; Răzvan Petrescu are o povestire cu denumirea *Jazz*, în care eroul se duce să umple niște sifoane, dar toată călătoria lui este scrisă sub impresia unei compoziții de Jan Garbarek.

Poemul *Ritmuri pentru nunțile necesare* al lui Ion Barbu a purtat și el inițial titlul *Jazz Band*; *Romanța fără muzică* a lui Ion Minulescu sau capitolul din romanul *Roșu, galben și albastru* al aceluiași autor *Sol, sol, sol, mi bemol... fa, fa, fa, re!; Concert din muzică de Bach* de H. Papadat-Bengescu și, nu în ultimul rând, eseul dramatic al autorilor M. Șleahtițchi și N. Leahu *Cvintet pentru o voce și toate cuvintele* sunt titluri care incită la lectură, care trezesc interesul în tânărul muzician în formare.

Literatura şi muzica se interpătrund și atunci când este vorba de *speciile literare*, mai ales din genul liric. *Doina, cântecul, romanța, oda, madrigalul, liedul, elegia* sunt termeni pe care elevii îi întâlnesc și în cadrul orelor muzical-teoretice, de aceea pot fi utilizate scheme, pentru a evidenția particularitățile care le apropie.



Plecând de la aceeași perspectivă, de interdisciplinaritate, este util să se analizeze frecvența *terminologiei muzicale* în operele artistice recomandate de curriculumul la limba și literatura română și impactul acestora asupra elevului care studiază în domeniul muzicii.

Prin tehnica de scriere *Agenda cu notițe paralele*, pot fi comentate, prin extragere din texte, elementele muzicale predominante și în rubrica alăturată să fie notate impresiile de lectură. Această tehnică îi poate motiva pe elevi să citească integral opera și să observe, din punct de vedere stilistic, sugestia termenilor cunoscuți lor dintr-o altă perspectivă.

Prin această tehnică, prin însemnările de lectură, se formează la elev și capacitatea de re-creare a textului, condiție ce vine să întregească universul cititorului cult, obiectiv urmărit de curriculumul la limba și literatura română.

În susținerea aceleași idei de preponderență a terminologiei muzicale în operele artistice, se va utiliza *Graficul conceptual.*

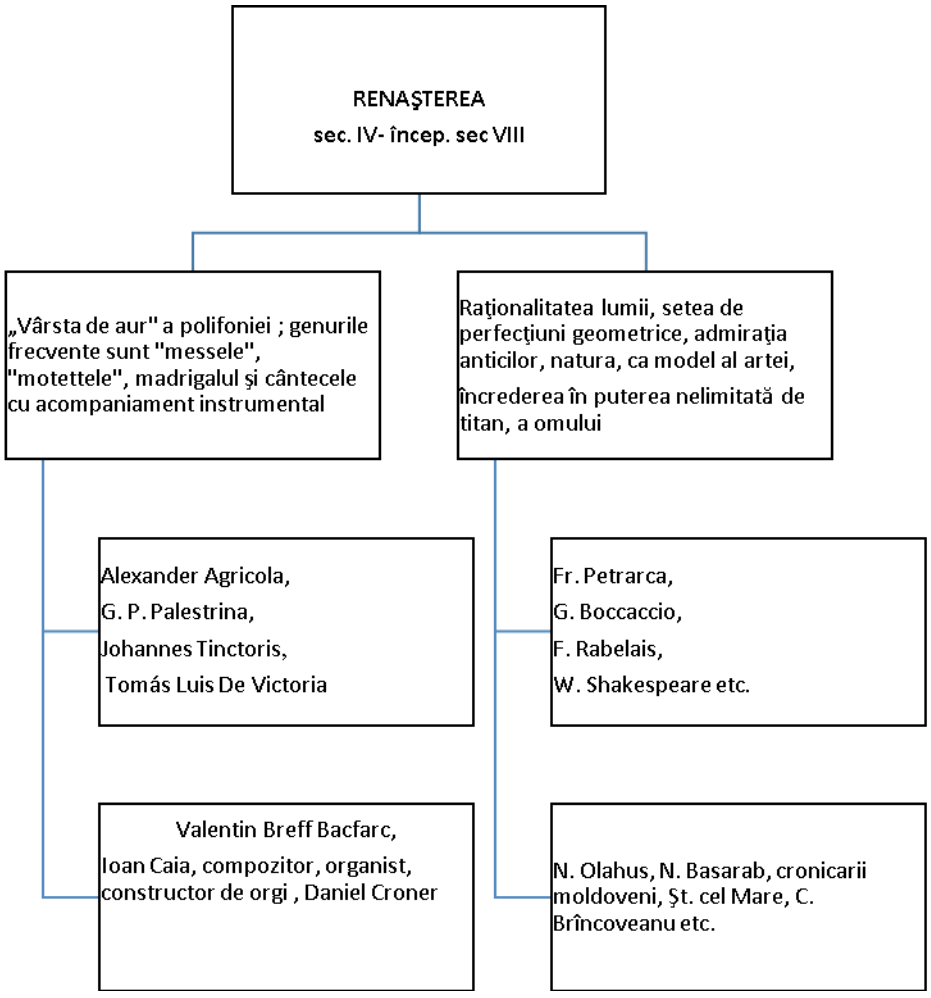
În urma lecturii romanului *Enigma Otiliei* de G. Călinescu, a poeziilor lui G. Bacovia și L. Blaga, a rezultat următorul grafic:

AUTORUL ŞI OPERA	PIESE MUZICALE	CUVINTE ŞI SINTAGME	INSTRUMENTE MUZICALE	ACŢIUNI	NOTE
G. Călinescu *Enigma Otiliei*	*Chanson russe*, *Rapsodia ungară* de Liszt, *Vals în do diez minor* de Chopin, *Folies d'Espagne* de Arcandelo, Marsilieza	*Note muzicale, compoziţie, bucată muzicală, răsunetul coardelor, zonă furtunoasă a compoziţiei, muzică înaltă*	Pian cu coadă, vioară, pianoforte, instrument	*Să alunge degetele subțiri asupra clapelor, cânta, trânti capacul peste claviatură, înfipse mâinile în clape, începu să descifreze*	
G. Bacovia	*Lugubrul marș* al lui Chopin, *Ofelia nebună*, *Marş funebru, Doina*	*Funebra melodie, marş monoton, arcuş pe strune, nebuna lăută, strune năzdrăvane, sonoră, ritm*	Clavir, scripcă, țimbal, flaşnetă, vioară, piculină, flaut, fluier, violină	*Vântul fluiera pustiu, cânta, suna, îl repeta, acorda vioara*	
L. Blaga	*Sonata lunii* de Beethoven, *Doină*	*Viori aprinse, salamandrele pestriţe, ţevi de vânt*	Viori, fluier, nai, orgă	*A cântat, s-a stins glasul, încoardă struna.*	

Reacția cititorului a fost pe măsură. Interesul care i-a suscitat spre lectură, discuții privind corectitudinea autorului în materie de muzică, atmosfera creată de apariția unui pian într-o cameră, toate acestea au dus la realizarea obiectivului-cadru: formarea unui cititor cult.

Și curentele literare sunt văzute din ambele perspective, astfel obținând-se o imagine corectă și amplă asupra complexității lor. O posibilă schemă la tema *Umanismul* este

reprezentată mai jos.



Acest fenomen interdisciplinar demonstrează că frumosul există, că esteticul se adresează sensibilității umane, că între aceste două domenii ale artei (literatura şi muzica) există aceleași motive (orfic, faustian, al lirei), teme, idei, care sunt exprimate în limbaje diferite.

Specificul lecțiilor de limba și literatura româna rezidă în tangența lor indubitabilă cu arta, de unde rezultă că aceste ore constituie terenul fertil din care vor germina calități umane de înaltă valoare, ce țin de triada lui Kant *Adevăr, Bine, Frumos.*

Referințe bibliografice

1. Bălan, G., *Muzica: Temă de meditaţie filozofică*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1965.

2. Cartaleanu, T., Cosovan, O., *Atelierul de lectură în demersul educațional*, (*Strategii de dezvoltare a gândirii critice)*, Centrul Educațional Pro Didactica, Chișinău, 2004.

3. Dandara, O., *Interdisciplinaritatea în contextul curricular: constatări şi sugestii,*

www.sel-educoop.net/eduction in/pd/didactica-pro-rev.

4. *Dicţionar de termeni muzicali*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1984.

5. Gagim, I., *Omul în faţa muzicii*, Bălţi, 2002.

7. Ghicov, A., Callo, T., *Elemente transdisciplinare în predare*, Chişinău, Ştiinţa, 2007.

Paradigma teoriilor de învăţare

Lucia Şchiopu,
doctorandă, Catedra de ştiinţe ale educaţiei,
UPS „Ion Creangă”

Abstract

Theories of learning are aiming to explain the mechanisms of aquiring knowledge, describing how information is absorbed, processed, and retained during the process of learning. Cognitive, emotional, and environmental influences, as well as social experience, all play an important part in how understanding and learning is acquired or changed and how knowledge and skills are built.

Keywords: *Theories of learning, behaviorist, cognitive, constructivist models; associationist theory/idea/learning, reflex theory, behaviour therapy, personalized system of instruction, mechanisms of aquiring knowledge, emotions, environment, influence.*

Teoriile învăţării au funcţia principală de a explica cum subiecţii educaţionali însuşesc cunoştinţele, organizează şi reconstruiesc noi ierarhii cognitive, cum are loc transformarea lor în deprinderi şi capacităţi. Pentru a explica mai clar acest fenomen, diferiţi autori au recurs la diverse clasificări. E.R. Hilgard şi G.H. Bower clasifică teoriile învăţării în două grupe principale: teoriile de tip stimul-reacţie (teoriile acţionale) şi teoriile cognitive. După I. Neacşu, teoriile învăţării pot fi clasificate în felul următor: modelul asociaţionist şi al condiţionării clasice, modelul behaviorist (asociaţionist-comportamental), modelul gestaltist, modelul psihosocial, modelul cognitivist, modelul operaţional şi modelul dinamic acţional.

Gruparea teoriilor învăţării în modele (R. Iucu şi S.E. Bernat) ne oferă o clasificare în trei modele generale: behaviorist, cognitivist şi constructivist. În literatura occidentală, teoriile învăţării se mai clasifică în:

- teorii de învăţare behavioriste;
- teorii cognitiviste;
- teorii cognitiv-constructiviste.

Teoriile behavioriste sunt numite frecvent şi teorii asociaţioniste. Obiectivul general al acestora a fost să se formuleze reguli simple, elementare ce ţineau de procesul de învăţare şi comportament, ca, mai târziu, să se deducă reguli mai complexe. Descoperirile erau strâns legate de experimentele făcute pe animale; se considera că legile de învăţare sunt universale şi că rezultatele obţinute în cadrul experienţelor cu animale pot fi extrapolate la oameni. Trei abordări experimentale au fost efectuate cu referire la studiul învăţării asociaţioniste:

- folosirea silabelor fără sens şi a cuvintelor formate dintr-o silabă pentru a studia ideile asociaţioniste;
- experimentarea pe animale se realiza pentru studiul formării asociaţiilor dintre senzaţii şi impulsuri;
- experimentarea pe animale, pentru a studia procesul de formare a asociaţiilor şi reflexologia.

Ideile asociaţioniste

Cercetătorii au studiat procesul de învăţare în baza procesului de memorare a silabelor fără sens şi a cuvintelor formate dintr-o silabă. Se considera că înţelegerea procesului de învăţare a unor structuri simple va duce la explicarea procesului de învăţare a unor forme complexe. Metodele de cercetare predominante erau metodele bazate pe teoria asociaţionistă. Aceste metode au ajutat să studieze, prezică, calculeze nivelul sau etapa de formare a asociaţiilor create dintre învăţarea cuvintelor formate dintr-o silabă şi răspunsul primit de la subiect. Premisa de bază a ideii asociaţioniste era că ideile formate ca concept devin unite sau asociate prin intermediul experienţei [5, p. 107]. Cu cât mai des este întâlnită o asociere, cu atât mai puternice sunt legăturile dintre asociaţii. De exemplu, excitantul ,,pâine" va stimula, probabil, mai mult răspunsul ,,unt", decât răspunsul ,,lapte", fiindcă asociaţia dintre pâine şi unt este mai frecventă şi este foarte bine asimilată (bine învăţată).

Asocierea dintre senzaţii şi impulsuri

E. Thorndike era, de asemenea, interesat de studierea asociaţiilor, dar el era preocupat mai mult de acţiuni, decât de formarea conceptelor. Experimentele produse pe animale l-au convins de faptul că animalele au învăţat să asocieze o senzaţie cu un impuls numai atunci când acţiunea avea o consecinţă satisfăcătoare. Acest principiu a fost numit *legea efectului* şi a ajutat să modifice principiul clasic al asociaţiilor, iar mai târziu a suferit modificări semnificative, la elaborarea tezei behavioriste. E. Thorndike a caracterizat comportamentul de încercare-eroare, în

care prima apariţie a actului întărit, deci învăţat, se produce ca urmare a diferitor răspunsuri posibile la situaţia-stimul. Mai târziu, H. Hull, bazându-se pe teoria asociaţionistă, a explicat formarea deprinderilor şi inhibiţiilor.

Experimentele lui I. Pavlov au sintetizat teoria asociaţionistă cu teoria reflexelor. Savantul a numit reflexul învăţat/asimilat reflexul stabilit între stimulul corespunzător aşteptat (mâncarea) şi cel neaşteptat/necorespunzător (experimentatorul). Cu alte cuvinte, un stimul relativ neutru este asociat cu ceva ce cauzează un răspuns până când stimulul neutru, de asemenea, cauzează un răspuns. Acest fenomen a determinat un alt program de cercetare, cunoscut în calitate de condiţionare clasică. Conform condiţionării clasice, un stimul necondiţionat cauzează involuntar un răspuns necondiţionat (adică mâncarea cauzează salivaţia). Stimulul condiţionat (experimentatorul), fiind asociat cu stimulul necondiţionat (mâncarea), are capacitatea să impulsioneze acelaşi răspuns (salivaţia). Deoarece răspunsul este acum condiţionat de un nou stimul, el devine un răspuns condiţionat.

B. Skinner respingea ideea că scopul psihologiei este să studieze conştiinţa; aceasta are drept scop să prezică şi să controleze comportamentul observabil [6, p. 384]. Oamenii erau văzuţi în contextul educaţional ca tabula rasa şi, totodată, ca subiecţi ai condiţionărilor mediului extern. Controlând consecinţele şi antecedentele mediului, se putea prezice şi controla comportamentul. Mai mult ca atât, promovând consecinţele pozitive şi graficul oferirii lor, comportamentul poate fi în continuare controlat şi modelat. Acestea sunt întăririle pozitive şi negative. B. Skinner a propus relaţia de bază *stimulul discriminativ – răspunsul operant – stimulul contingent* (posibil). Stimulul contigent determină ce se întâmplă cu răspunsul, dacă acesta este întărit sau pierdut. Şi invers, un răspuns mai puţin probabil se va repeta din nou, dacă consecinţele au fost neplăcute. Această teorie ne atrage atenţia asupra întăririlor care ne sugerează cum să înţelegem mai bine procesul de învăţare: determinarea schimbării în comportament şi determinarea consecinţelor responsabile de această schimbare [5, p. 110]. Contribuţia teoriilor behavioriste la procesul instructiv-educativ se realizează în aplicaţia sa practică în trei moduri:

- modificarea comportamentului;
- managementul clasei;
- managementul instruirii.

Modificarea comportamentului, sau terapia comportamentului, este utilizată pentru a trata diverse disfuncţii comportamentale în situaţiile şcolare, sociale sau personale. Ea se referă, de

asemenea, la tratamentul unor fobii, obsesii şi chiar disfuncţii alimentare. La capitolul învăţământ, se atrage atenţia supra hiperactivităţii, lipsei sau pierderii atenţiei, pierderii controlului.

Profesorii din sistemul tradiţional de învăţământ cu clase de elevi mai mari de 25 aplică aceleaşi principii de managiere a disciplinei. Profesorii folosesc întăriri standard pentru urmarea unor reguli certe de conduită. Principiile behavioriste s-au dovedit utile nu numai pentru controlul disciplinei, dar şi pentru felul în care este realizată instruirea. Un exemplu bun este felul în care se elaborează contractele, se formulează obiectivele psihomotorii ce vizează disciplina şi programele de instruire personalizată. Behavioriştii sunt convinşi de faptul că profesorii pot fi siguri de formarea unor competenţe numai atunci când acestea sunt dovedite prin prisma activităţii practice, implementării achiziţiilor în mediul experimental. J. Keller a propus sistemul personalizat de instruire, ca un program de instruire pentru învăţământul superior, care cere ca materialul de studiu să fie divizat în compartimente, fiecare dintre acestea având un set de obiective. Studenţii lucrează asupra materialelor de sine stătător, ghidaţi de diverse activităţi practice. La sfârşit, studenţii sunt rugaţi să susţină un test la fiecare compartiment. Dacă îl susţin, trec la următorul compartiment, dacă au picat testul, prelucrează materialul şi-l trec din nou, dar fără nici o penalitate [4, pp. 82-85].

Teoriile cognitive

Teoriile cognitive consideră omul un procesor de informaţie, comparându-l cu un computer. Când are loc procesul de învăţare, informaţia intră în procesor din mediul exterior, se codifică şi se depozitează în memorie, iar mai târziu se exteriorizează sub formă de deprinderi şi capacităţi. Adepţii teoriei cognitive caută să explice cum mediul modifică comportamentul uman. În comparaţie cu behavioriştii însă, aceştia consideră că în procesul de învăţare intervine o altă variabilă. Această variabilă este sistemul de procesare a subiectului. Teoria propune un model alcătuit din câteva etape de memorizare, în care informaţia este supusă unui proces de transformare, ca, până la urmă, să fie depozitată în creier. Această operaţionalizare este de mai multe feluri: memorarea senzorială, memorarea de scurtă durată şi de lungă durată, codificarea, recunoaşterea modelului, repetarea şi retragerea.

Teoriile constructiviste

Teoriile constructiviste definesc învăţarea ca un proces foarte sofisticat de reprezentare şi organizare a informaţiei, generat din fuziunea cu mediul extern [1, pp. 13-20]. În cadrul acestei

teorii se afirmă că copiii parcurg diferite etape, care le permit să construiască noi reguli şi reprezentări. În acelaşi timp, învăţarea este descrisă ca o experienţă de mediere socială, în care subiecţii construiesc noi blocuri de cunoştinţe în baza interacţiunii cu mediile cultural şi social. J. Piaget, L. Vygotsky, J. Bruner susţin că dezvoltarea intelectuală poate fi înţeleasă numai dacă se studiază contextul sociocultural în care a avut loc dezvoltarea. Teoriile constructiviste, la rândul lor, pot fi clasificate în teorii constructiviste şi teorii social-constructiviste. Delimitarea acestora este prezentată în tabelul de mai jos.

Teorii constructiviste	**Teorii social-constructiviste**
Cunoaşterea: Cunoaşterea este un proces care are loc în zona cerebrală, accentul se pune pe reorganizări cognitive.	**Cunoaşterea:** Cunoaşterea este situată în mediul social şi are loc prin prisma interacţiunii dintre cunoaşterea empirică şi cea a comunităţii.
Materiale neprocesate: se folosesc materiale neprocesate/brute, diverse surse sau materiale interactive.	**Probleme autentice**: Contextul de învăţare trebuie să reflecte probleme reale: explorarea şi rezolvarea problemelor reale, deoarece ele dezvoltă interesele şi cunoştinţele şi formează deprinderile şi capacităţile.
Scopul şi motivarea personală: învăţarea este un comportament relevant şi semnificativ, relaţionează ideile practice cu experienţa practică. Adaptează conţinutul bazat pe răspunsurile primite, pentru a scoate în evidenţă interesele personale şi motivarea.	**Spiritul de echipă**: construieşte nu numai cunoştinţele şi interesele individuale, dar şi spiritul şi interesul colectivului. Efectuarea activităţilor în grup pune accentul pe iniţiativă, autonomie, învăţare activ-participativă, orientate pe produs şi pe proces.
Organizarea conceptuală/Operaţionalizarea cognitivă: organizarea informaţiei este axată pe probleme, concepte, întrebări, teme, iar operaţionalizarea cognitivă este bazată pe procesele gândirii (clasifică, generalizează).	**Dialogul social şi elaborarea**: folosirea activităţilor cu caracter revoluţionar, bazate pe interesele proprii şi ale colectivului, împărtăşirea punctelor de vedere, a ideilor, discursurilor. Organizarea debatelor, discursurilor, prezentărilor.
Cunoştinţele anterioare: adaptarea cerinţelor cognitive ale însărcinărilor educative la schemele cognitive ale elevilor, formate în baza cunoştinţelor anterioare.	**Lucrul în grup şi reflectarea**: încurajarea grupului şi a membrilor grupului să reflecte, să mediteze asupra experienţelor de învăţare.
Chestionarea: promovarea elevilor să participe la discuţii, cu formularea întrebărilor în baza explorării individuale.	**Suportul didactic din partea profesorului**: demonstrarea paşilor de rezolvare a unei probleme, generarea indiciilor, stabilirea cuvintelor-cheie, explicarea genezei problemei pentru finalizarea cu succes a unei activităţi.
Generarea conexiunii: selectarea materialului pentru	**Puncte de vedere multiple**: încurajarea formulării de

procesul de instruire, descoperirea informaţiei, ideilor şi relaţiilor, încurajarea elevilor să producă/stabilească propriile conexiuni, relaţii, metafore.	explicaţii, exemple, diverse modalităţi de rezolvare a problemelor, modelarea unui auditoriu din mediul social.
Învăţarea autoregulată: elevul trebuie ajutat să înţeleagă toate aspectele învăţării, de la selectarea materialului până la evaluarea cunoştinţelor. Încurajarea elevului trebuie să reflecte şi să controleze procesul de cunoaştere.	**Colaborarea şi negocierea**: formarea noţiunilor de: „consens", „negociere", „propuneri reciproce", „rezolvarea conflictelor", „interacţiune socială".
Controlul: evaluarea, măsurarea dezvoltării cognitive individuale.	**Formarea comunităţilor de învăţare**: dezvoltarea responsabilităţii faţă de procesul de învăţare, înţelegerea structurii procesului de învăţare, a ritualului de învăţare, a faptului că totul poate fi negociat. Organizarea unui program instructiv tematic poate fi desfăşurată într-un mediu specializat, folosirea mijloacelor informaţionale este mult încurajată.
	Controlul: evaluarea se referă mai mult la echipă decât la individ (în activităţile sociale). Standardele educaţionale sunt negociate. Provocarea diferitor situaţii didactice în diferite contexte autentice, focusarea pe colaborare, lucrul pe echipe, împărtăşirea rezultatelor.

Bibliografie

1. Cobb, P. Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. Educational Researcher, 23 (7), 1994, pp. 13-20.
2. Cognition & Technology Group at Vanderbilt. Anchored instruction and situated cognition revisited. Educational Technology. 1993.
3. Combs, A.W. Affective education or none at all. Educational Leadership. 1982.
4. Keller, Fred. Good Bye Teacher. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1968, *89 p.*
5. Reigeluth, Charles MInstructional – design Theories and Models: An overview of their ..., Volumul 1, 1983, 487 p.
6. Winston, Rinehart, Holt. The Foundation of Modern Education. 1970, 590 p.

Studiul compoziției la lecțiile de Educație plastică

Alexandra Clapatiuc,

masterandă, Universitatea de Artă „George Enescu”,

Iași, România

Abstract

The article emphases the importance of knowing and learning plastic composition by children and it's contribution to developing creative abilities. There are suggested definitions of plastic composition, enumerated the types of composition, such as: static, dynamic, closed, open, and volumetric. Also, there are numbered compositional schemes based on horizontal and vertical range, triangle, circle, square, diagonal etc., it states the significance of this ranges that help the children to compose correctly their subjects. It presents interesting information about volumetric composition: definition, materials, function etc.

În domeniul artelor vizuale, compoziția este un element fundamental. Arta de a organiza expresiv un spațiu plastic necesită din partea copiilor cunoștințe temeinice legate de relația dintre forme și semnificația lor. Legătura formelor în imagine se face pentru a evidenția un conținut, a impune o structură plastică, pentru a crea tensiune sau liniște în lucrare. Prin ordonarea şi organizarea relaţiilor esenţiale ale elementelor de limbaj plastic, ia naştere o formă totală, un tot unitar, o configuraţie numită *compoziţie plastică*. ***Compoziţie*** (din latină – *compositio*), înseamnă aranjament, compus, unitate a formelor (semne iconice sau abstracte) și a spațiilor (intervalelor) dintre ele, obținută aparent spontan, pe baza unei idei plastice de dispunere-ordonare [7, p. 60]. Plasticianul și pedagogul Ion Daghi definește compoziția ca: „[...] organizarea logică și armonioasă a tuturor elementelor plastice, care exprimă conținutul unei lucrări, alcătuindu-i integritatea artistică” [2, p. 12].

Prin urmare, compoziția este genul de artă care valorifică cel mai mult capacitatea creativă a elevilor, fiind fructul cunoașterii artistice. Studiul compoziției în școlile de arte implică un traiect metodic și sistematic, în care o idee călăuzitoare adună căutările adiacente divergente spre un scop final – compoziția plastică –, opera de artă și înțelegerea ei. Prin compoziţie, folosind forme şi culori, copiii îşi dezvoltă pe deplin creativitatea.

Cunoscând elementele de limbaj plastic, mijloacele de expresie specifice, motivele decorative și semnificația lor, tehnicile și materialele de lucru, schemele compoziționale, elevii vor putea realiza diferite tipuri de compoziții, cum ar fi: compoziția deschisă, închisă, statică, dinamică, volumetrică etc.

La prima etapă, elevii vor fi inițiați în schemele compoziționale, pentru a le putea aplica în procesul realizării diferitor subiecte. Astfel, li se va explica că *schema compozițională* este structura, esența compoziției din punctul de vedere al formei de ansamblu și se bazează pe anumite linii direcționale, linii de forță pe care se construiește întreaga compoziție. Se vor prezenta exemple de scheme compoziționale: registre orizontale, registre verticale, dreptunghi, pătrat, diagonală sau dubla diagonală, triunghi, trapez, romb, cerc, spirală. În continuare, li se va relata elevilor despre semnificația acestor registre, ceea ce le va ajuta la alegerea și compunerea corectă a subiectului:

Orizontala exprimă stabilitate, echilibru.

Diagonalele exprimă spațialitate și dinamism și se potrivesc unor subiecte care exprimă mișcare.

Triunghiul cu vârful în sus exprimă masivitate, stabilitate sau echilibru instabil.

Pătratul și *dreptunghiul* exprimă stabilitate maximă și se potrivesc unor subiecte inspirate din activități intelectuale.

Trapezul inspiră ceva solid, consistent.

Rombul poate sugera convergență și comutarea atenției de la marginile dreptunghiulare ale tabloului spre centru. Este formula care se potrivește subiectelor în care atenția este concentrată mult spre interiorul imaginii.

Elipsa este expresia mișcării de rotație dinamică, privirea fiind dirijată circular, ocolind interiorul imaginii. Este forma recomandată unor subiecte dinamice închise.

Cercul este perfecțiunea, centrarea atenției fiind dirijată spre interiorul imaginii, și se potrivește unor compoziții cu subiecte din domeniul mesajelor simbolice.

Spirala exprimă dinamismul maxim, fie centripet sau centrifug, și este proprie unor subiecte dinamice.

Folosirea schemei compoziționale ușurează munca de creație a elevilor, dar poate duce la șablonism, dacă nu este expresia structurală a ideii. Este greșită compunerea unui subiect dinamic pe o schemă compozițională specific statică și invers.

Tipul static-dinamic al compoziției se stabilește după subiectul abordat, în corelație cu structura constructivă. Structura unei opere de artă nu este întotdeauna evidentă, ea poate fi un mic subtil echilibru de unităţi neregulat distribuite. Vorbind la modul general, elevul va fi învățat să aleagă o schemă suficient de uşor de sesizat, în care va dispune masele elementelor plastice în concordanţă cu ea.

Referitor la *compoziția statică,* elevii vor afla că aceasta este o însumare a elementelor de limbaj plastic, cu semnificație statică: punctele plasate pe trasee orizontale, verticale sau perpendiculare, liniile orizontale sau verticale (intersecția lor, perpendiculare, unghiuri drepte). Culorile nu sunt ordonate după criteriul efectului termodinamic.

Compoziția dinamică este opusă celei statice. Punctele sunt diferite ca dimensiune (mare-mic), ordonate pe trasee curbe, zigzagate, oblice, circulare, aglomerate sau dispersate. Punctele pot fi policrome. Liniile, după formă, pot fi: curbe, frânte, zigzagate, sinusoidale, circulare, spiralate; după poziție, acestea pot fi: oblice, ascendente, descendente, convergente, divergente; după dimensiune, pot fi: scurte, lungi, groase, subțiri; după expresivitate, pot fi: active sau pasive. Culorile sunt în contrast, relevând efectul termodinamic şi spațial.

C***ompoziția deschisă*** este o modalitate compozițională de sorginte romantică, în care sensurile, tensiunile tind să se găsească în afara limitelor spațiului compus. Are mai multe centre de interes, iar privirea se îndreaptă către exteriorul lucrării. Pentru executarea compoziției deschise, li se vor propune elevilor următoarele subiecte*: Hramul oraşului, Oraşul copiilor, La patinoar*.

Compoziția închisă: „[...] este o modalitate compozițională în care echilibrarea principalelor linii de forţă, de tensiune se realizează în interiorul spațiului compus, acestea având, în general, sensuri centripete, de stabilitate clasică” [7, p. 64].

Compoziţia închisă are un singur centru de interes. Restul elementelor sunt orientate în aşa fel încât să conducă privirea către el. Subiecte potrivite pentru astfel de compoziții sunt: *La gura sobei, În jurul bradului*.

Pentru realizarea unei compoziții plastice (pe suport bidimensional), elevii vor aplica următoarele metode de redare a spațiului:

- perspectiva liniară;

- cromatica;
- valoraţia.

Culorile vor fi în contrast, redând efectul termodinamic şi spaţial. Modalităţile de organizare cromatică a spaţiului plastic, în realizarea unei compoziţii, constituie o problemă cu care ne întâlnim zi de zi la lecţiile de pictură sau compoziţie. Momentul organizării cromatice a spaţiului plastic este de fiecare dată nou şi se schimbă în funcţie de raporturile cromatice ale obiectelor, de amplasarea lor în spaţiu, mărimile şi formelor diverselor elemente, de lumina care cade pe obiecte etc. Desigur că, pentru a obţine o imagine artistică şi expresivă, sunt importante modul de reprezentare şi atitudinea individual-creativă a fiecărui elev în parte. Achiziţionarea cunoştinţelor şi deprinderilor necesare pentru a efectua acest lucru va permite elevilor realizarea sarcinilor de reprezentare a structurilor şi fenomenelor naturii, de creare a compoziţiilor picturale şi decorative în diverse tehnici.

Pe lângă compoziţia bidimensională, în şcoală se studiază şi compoziţia ***volumetrică,*** ce „[...] poate fi considerată o operă concepută din forme în volum şi în spaţiu ” [7, p. 31]. În acest tip de compoziţie se înscrie şi *instalaţia*, care este una dintre noile forme ale artei apărute datorită unor sinteze ale diferitor genuri ale artelor plastice. În ultimii ani, au început să se dezvolte vertiginos noi forme de instalaţii, influenţate de dezvoltarea progresului ştiinţific şi tehnologic, video şi tehnologiilor informaţionale, ieşirea expoziţiilor din galerii în stradă, pentru a îmbina perfect în asamblaje diferite genuri de artă. Anume *ready-made* a devenit baza instalaţiei.

Instalaţia este o modalitate de a expune opere de artă, în care obiectele sunt prezentate dinamic, propagate într-un anumit spaţiu ca un element de design. Cuvântul *instalaţie* provine de la verbul englez *to instal* „pentru a instala”, care, într-o anumită măsură, prezintă aspectele tehnice ale instalaţiilor de producţie: nu *trage*, nu *scrie*, ci anume stabileşte, asamblează anumite părţi separate. Instalaţia este „un ansamblu de construcţii, de maşini, de aparate etc. care îndeplinesc o anumită funcţie” [4, p. 611].

Este un loc de deschidere, nu izolare sau ascundere, tocmai pentru că pune în interiorul unui spaţiu finit imagini şi obiecte care circulă în spaţiul cosmic şi, astfel, se deschide către lumea exterioară. Prin urmare, instalaţia este capabilă să manifeste în mod clar conflictul între prezenţa imaginilor şi obiectelor într-un orizont limitat al experienţei noastre imediate şi

invizibil, virtual. Instalaţia, în contrast cu pictura plată şi obiectele individuale, pune accentul pe organizarea spaţiului interior.

Instalaţia în spaţiu poate, desigur, include orice tipuri de lucruri şi imagini care circulă în civilizaţia noastră: picturi, desene, fotografii, texte, videoclipuri, filme, înregistrări audio etc. Prin urmare, „[...] instalaţia a negat de multe ori statutul de formă de artă specifică. Astfel, apare întrebarea: ce este ambianţa pentru instalaţie?" [3, p. 30].

Toate domenile artistice tradiţionale beneficiază de sprijin material: pânză, piatră, film etc. Or, materialele pentru instalaţie au nevoie de spaţiu expoziţional, care poate fi un muzeu sau o galerie de artă, un studio privat, o casă sau terenul pentru constructii.

În concluzie, menționăm că o compoziție reușită necesită documentare de epocă – din arhitectură, mobilier, costume, ceramică, obiecte, peisaj etc., care ne îndreaptă spre perioada evocată și impun o ambianță specifică. Arta compoziției este și rigoare artistică pentru alegerea unui anumit procedeu tehnic, și metodă de lucru, adecvate subiectului abordat. Realizată cu talent, ea va transmite cu maximă expresivitate, sensibilitate și emoție o temă vizuală.

Receptarea şi exprimarea mesajului artistic al compoziției plastice pot fi, de asemenea, realizate în contextul orelor practice, opera de artă având diferite roluri în contextul didactic. În acelaşi timp, profesorul poate opta pentru realizarea unor lecţii dedicate special studierii unor tipuri de compoziții.

Cercetările efectuate evidențiază importanţa cunoașterii legităților și principiilor compoziției plastice în dezvoltarea gustului artistic la elevi, în formarea capacităților de percepere artistică a operelor de artă plastică, de interpretare şi realizare a unor idei plastice în diverse materiale de artă.

Bibliografie

1. Cioca, V., *Imaginea şi creativitatea vizual-plastică*, Limeș, Cluj-Napoca, 2007.
2. Daghi, I., *Compoziţia decorativă frontală*, Prim, Chişinău, 2010.
3. Daghi, I., *Compoziţia decorativă volumetrică*, Tehnica-Info, Chişinău, 2013.
4. *Dicţionar explicativ*, Cartier, Chișinău, 1999.
5. Pârnog, I., *Ghid metodic de educaţie plastică. De la grădiniță la liceu*, Compania, București, 2007.
6. Șușală, I., Bărbulescu, O., *Dicționar de artă. Termeni de atelier*, Sigma, București, 1992.

Sensul şi semnificaţia filosofiei în epoca postmodernă

Roman Idjilov, *doctorand, Institutul de Istorie al AŞM*

Abstract

The goal of the article consists in revealing the achievements and significance of postmodernist philosophy. To realize this goal were identified the historical premises of cultural and non-cultural nature. Particular attention was given to revealing the difference between modernism and postmodernism. Finally, in the paper was determined the specificity and was demonstrated the relevance of the postmodernist philosophy for contemporary cultural situation.

Keywords: *modernism, postmodernism, postmodernist philosophy, relativism, pragmatism*.

Filosofia este ancorată în viaţa social-politică şi culturală a societăţii la orice etapă de dezvoltare a acesteia. Starea culturală a societăţii contemporane este marcată de conceptele „postmodernitate" şi „postmodernism". În acest context, mai multe curente din filosofia contemporană sunt catalogate ca *filosofie postmodernă* şi aceasta în pofida faptului că, de regulă, aşa-numiţii filosofi postmodernişti nu se autoidentifică astfel. Cu toate acestea, asemănările şi tangenţele dintre filosofia contemporană şi arta postmodernă, relevate de istorici ai filosofiei şi artei, sunt evidente şi incontestabile. Mai mult decât atât, unii filosofi postmodernişti, şi anume cei poststructuralişti, au influenţat în mod direct dezvoltarea artei contemporane (literatura, arhitectura, pictura, muzica etc.).

Actualmente, despre postmodernism se vorbeşte în trei sensuri principale: 1) paradigmă culturală (sau conştiinţă istorică deosebită, spirit al vremii, „Zeitgeist"); 2) paradigmă artistică sau artă postmodernă; 3) filosofie poststructuralistă [6, p. 17]. În primul sens, conceptul de „postmodernism" reflectă starea generală a culturii contemporane, iar celelalte două accepţiuni fixează întruchiparea şi manifestarea concretă a acestui spirit al vremii, deşi influenţa acestei paradigme culturale se resimte şi în celelalte domenii social-culturale.

Instaurarea postmodernismului poate fi explicată prin apelarea la factori de ordin cultural şi non-cultural (social-economici). În calitate de factori non-culturali menţionăm următoarele transformări social-economice: constituirea societăţii postindustriale şi informatizate, globalizarea, instaurarea societăţii de consum şi a ideologiei consumeriste ş.a. Rezultatele acestor schimbări fundamentale de ordin economic şi tehnologic au dus la modificarea relaţiilor social-

economice: demasificarea, decentralizarea, deierarhizarea şi destandardizarea procesului de producţie, individualizarea serviciilor, relativizarea diferenţelor cultural-etnice şi rasiale, multiculturalitate ş.a. O consecinţă importantă a acestor schimbări este criza proiectului modernist, întrucât pe parcursul afirmării modernităţii (modernismul) unele idealuri şi valori declarate s-au dovedit a fi de nerealizat sau au fost subminate de realităţile social-istorice, fapt care a stimulat dezvoltarea postmodernismului.

Conceptul de „modernism" se foloseşte în două accepţiuni principale: 1) ca ideologie sau paradigmă culturală a modernităţii şi a societăţii industriale; 2) ca o mişcare artistică. Modernitatea este o etapă în istoria umanităţii care acoperă perioada de la mijlocul sec. al XVII-lea şi până la mijlocul sec. al XX-lea [16, p. 5]. Epoca modernităţii, spiritul căreia este exprimat în ideologia modernistă, se caracterizează prin următoarele trăsături de bază: 1) antitradiţionalismul; 2) cultul raţiunii şi scientismul; 3) credinţa în progresul inevitabil şi nelimitat; 4) umanismul. Antitradiţionalismul duce la ruperea radicală cu trecutul, nemulţumirea faţă de prezent şi orientarea spre un viitor mai bun. Cultul raţiunii cauzează marginalizarea religiei şi secularizarea culturii [3, pp. 63-64], iar credinţa în progresul nelimitat stă la baza modernizării revoluţionare a tuturor sferelor vieţii [5, pp. 78-87]. Umanismul modernist presupune că omul este cuceritor al naturii. Absolutizarea valorilor moderniste implică inevitabil consecinţe negative. Exemplul paradigmatic al realizării radicale a proiectului modernist este societatea comunistă, ierarhizată, centralizată şi uniformizată, cu un antitradiţionalism excesiv, un scientism antireligios militant, în care cucerirea declarată a naturii, în numele progresului nelimitat, s-a soldat cu distrugerea acesteia şi cu catastrofe ecologice.

Modernismul artistic se constituie în anii `70 ai sec. al XIX-lea, împreună cu impresionismul (care este prima mişcare artistică modernistă), şi durează până la mijlocul sec. al XX-lea, incluzând mai multe mişcări şi orientări artistice – expresionismul, cubismul, dadaismul, fauvismul, futurismul, suprarealismul, suprematismul etc. [10, p. 523]. Toate aceste curente sunt dominate de o tendinţă majoră, care, cu timpul, îşi întăreşte poziţiile, şi anume disocierea obiectului estetic în favoarea subiectului, ceea ce înseamnă că funcţia de reflectare a realităţii prin intermediul artei (realism) este marginalizată, în prim-plan apărând impresia pe care o produce opera de artă ori concepţia/filosofia autorului acestei opere de artă. Al doilea principiu al artei moderniste (avangardiste), pe lângă cel al respingerii obiectualităţii, constă în cultul

inovării, în goana după originalitate [16, p. 109]. Al treilea principiu rezidă în tendinţa de a fi în pas cu prezentul, a fi modern, contemporan, a corespunde spiritului vremii [16, p. 111], în aceasta constând „realismul" artei moderniste, adică reflectarea sub diferite forme a performanţelor ştiinţei şi ale industriei contemporane. A patra caracteristică constă în abordarea antitradiţionalistă, care presupune ruperea de trecut şi desprinderea de tradiţiile artistice, orientându-se doar spre viitor. Aceste caracteristici ale artei moderniste au provocat, în cele din urmă, o criză profundă, care se reduce la următoarele momente: 1) dispariţia treptată a obiectului estetic şi pierderea totală a caracterului mimetic, imitativ al operei de artă; 2) estetismul, adică caracterul autoreflexiv („arta pentru artă") şi eruditar-elitar al artei moderniste; 3) epuizarea resurselor creativităţii, provocată de cultul inovării, al originalităţii şi de antitradiţionalism; 4) autonegarea şi autoanihilarea artei [16, p. 120]. Criza avangardismului şi a modernismului a dus, în cele din urmă, la apariţia artei postmoderniste şi a postmodernismului în general.

Printre factorii intraculturali care au influenţat postmodernismul, se evidenţiază factorul filosofic (filosofia poststructuralistă şi filosofia ştiinţei) şi cel ştiinţific (trecerea de la raţionalitatea clasică la cea neclasică). Baza metodologică a postmodernismului o constituie poststructuralismul, care apare ca o reacţie critică la structuralism, devenind, în cele din urmă, o orientare filosofică aparte [17, p. 11]. Poststructuralismul (deconstructivismul, în special) respinge tradiţia filosofică precedentă („metafizica"), care se bazează pe raţiune şi pe ideea subiectului integru, pledând pentru iraţionalism, relativism epistemologic, pluralism, pentru ideea disocierii şi „moartea subiectului". Epistemologii, printre care G. Bachelard, M. Serres, Th. Kuhn ş.a., constată în dezvoltarea ştiinţei prezenţa discontinuităţii, a iraţionalului, a relativităţii, iar K. Popper, Im. Lakatos ş.a. recunosc caracterul convenţional şi metafizic al unor adevăruri ştiinţifice [18, pp. 88-89]. Aceste concluzii epistemologice au avut o influenţă covârşitoare asupra subminării scientismului şi a pozitivismului, susţinând, în aşa fel, spiritul postmodernist prin furnizarea argumentelor suplimentare în lupta acestuia cu dominaţia raţiunii, a ştiinţei, precum şi pentru infirmarea concepţiilor obiectivităţii, a adevărului corespondenţă etc. În cazul factorului ştiinţific, în primul rând, este vorba de apariţia mecanicii cuantice, care a înaintat un şir de principii şi teorii metodologice şi ontologice ce nu se înscriu în tabloul ştiinţific al mecanicii newtoniene şi în raţionalitatea ştiinţei clasice, şi anume: discontinuitatea, spontaneitatea, neseparabilitatea cuantică [4, pp. 6-26], principiul indeterminismului lui W. Heisenberg, principiul complementarităţii lui N. Bohr etc. Aceste transformări, în raţionalitatea

ştiinţifică, au fost interpretate de filosofii postmodernişti drept concesii în favoarea iraţionalului şi a inexplicabilului.

Determinarea esenţei postmodernismului trezeşte şi astăzi discuţii în rândul cercetătorilor. Această situaţie este cauzată de caracterul complex, contradictoriu şi unic al postmodernismului [2, p. 5]. În multiplele interpretări ale postmodernismului, ca artă şi filosofie, distingem următoarele principii ale fenomenului analizat:

- disoluţia întregului, a omogenului [16, p. 5];
- hibridizarea, transgresarea graniţelor;
- relativism şi relativizare;
- abordarea ludică şi ironică;
- decanonizarea, deierarhizarea şi încălcarea normelor etc.

Identificarea şi decuparea fundamentelor şi elementelor care constituie nucleul postmodernismului, ca spirit al vremii, sunt posibile prin examinarea manifestărilor acestui spirit în sferele concrete ale culturii: artă, filosofie, ştiinţă, religie ş.a. O întruchipare paradigmatică a postmodernismului se regăseşte în arta postmodernă. Aplicarea principiilor postmoderniste este prezentă în următoarele domenii ale artei: arhitectură, pictură, literatură, muzică, cinematografie, dans, fotografie etc. [12, p. 200]. Trăsăturile principale ale artei postmoderne sunt următoarele: 1) renunţarea la principiul antitradiţionalist (astfel, este posibilă apelarea la tradiţie) [12, p. 198]; 2) postistoricitatea (în sensul lui Vattimo), ceea ce înseamnă că, pe de o parte, evocarea tradiţiei poartă caracter simulacru (Baudrillard), adică nu are loc copierea, reînvierea, transpunerea tradiţiei, ci parodia la tradiţie, ironizarea şi derâderea acesteia, pastişa etc., şi, pe de altă parte, se unesc şi se combină tradiţiile din diferite epoci, încălcându-se direcţia mersului istoric; 3) eclectismul, caracterul rizomatic [19, p. 50], hibridismul stilistic [16, p. 121] (la baza lor stând caracterul postistoric al artei postmoderne); 4) caracterul deierarhizat, decentralizat; 5) omogenizarea culturii erudit-elitare şi a culturii de masă [5, p. 98]; 6) antropomorfizarea artei [12, p. 198]; 8) caracterul hedonistic, distractiv.

Pe lângă arta postmodernă, o realizare deplină a spiritului postmodern se regăseşte în filosofia postmodernistă, care include următoarele curente şi orientări: 1) poststructuralismul: a) deconstructivismul – J. Derrida şi şcoala de la Yale [11, pp. 176-198]; b) neofreudismul – J. Deleuze, F. Guattari, J. Kristeva etc.; c) teoria discursivităţii – M. Foucault, analiza textului – R.

Barthes; d) filosofia socială – J. Baudrillard ş.a. [8, pp. 610-613]; 2) neopragmatismul lui R. Rorty [9, pp. 94-118]; 3) postmodernismul hermeneutic al lui J. Vattimo [16, pp. 100-101].

Despre filosofia postmodernistă trebuie să vorbim din două perspective: din punct de vedere al conţinutului şi din punct de vedere al formei. Prima perspectivă presupune relevarea conţinutului ideatic şi ideologic al postmodernismului filosofic. În acest sens, trebuie să menţionăm că filosofia postmodernistă este terenul în care se elaborează şi se raţionalizează principiile şi fundamentele postmodernismului în general. Aşadar, din perspectiva conţinutului, filosofia postmodernistă se caracterizează prin următoarele: 1) este antimetafizică, deci continuă linia lui Nietzsche, Heidegger, Wittgenstein etc. [14, pp. 120-132], critică metafizica, prin care are în vedere întreaga tradiţie filosofică; 2) din punct de vedere metodologic, pledează pentru un pluralism şi relativism epistemologic şi culturologic [16, p. 103]; neagă adevărul-corespondenţă, obiectivitatea şi scientismul, având tangenţe directe cu scepticismul gnoseologic, critică raţionalismul; 3) din punct de vedere antropologic, declară „moartea subiectului" [8, pp. 990-992] („moartea" omului [1, pp. 450-453], a autorului [7, pp. 391-394]), marcând criza filosofiei subiectului, ceea ce înseamnă că omul nu mai este subiect al istoriei, critică antropocentrismul şi umanismul; 4) din punct de vedere ontologic, respinge conceptul de „existenţă" ca prezenţă, declară că totul este text, scriitură, univers semiotic etc.; 5) din punct de vedere al filosofiei istoriei, declară o epocă postistorică (Vattimo, Fukuyma ş.a.), respinge ideea progresului şi sensului istoriei; 7) sub aspect metafilosofic, declară epoca postfilosofică ori postmetafizică [13, pp. 101-133]. Din punct de vedere al formei, această filosofie se caracterizează prin următoarele: 1) este critică, distructivă, antisistemică, „terapeutică" [15, p. 6]; 2) renunţă la demonstraţii, deducţii, argumentări, verificări, fiind contradictorie şi ironică; 3) genul discursului filosofic este netradiţional, apropiindu-se de literatura artistică, publicistică etc.

În baza manifestărilor postmodernismului în diferite domenii ale culturii, putem evidenţia principalele trăsături ale postmodernismului la nivel de paradigmă culturală. În primul rând, putem afirma că conştiinţa postmodernă se caracterizează prin relativism şi relativizare. Obiectul acestei relativizări este diferenţa. Estomparea diferenţelor temporale duce la starea postistorică a omului postmodern, la reînvierea aparentă a trecutului, la combinarea, uneori cinică, a diferitor epoci şi tradiţii istorice, la decanonizare, hibridizare etc. Estomparea diferenţelor spaţiale (spaţiul social, istoric, mitic) duce la deierarhizarea, dezintegrarea şi dezorganizarea sistemului axiologic,

care capătă o formă rizomatică, duce la hibridizarea şi la transgresarea graniţelor, la încălcarea normelor şi, de aceea, la eclectism, bricolaj etc. În al doilea rând, este important să menţionăm că procesul relativizării presupune inevitabil obiectul relativizării – adică diferenţa. Cu alte cuvinte, relativizarea implică păstrarea unor diferenţe. Aşadar, diferenţele sunt prezente şi în societatea postmodernă. Criteriile diferenţierii, în cazul postmodernismului, se schimbă radical: dacă în societatea modernistă diferenţierea se baza pe un sistem axiologic bine închegat, atunci în societatea postmodernă diferenţierea poartă caracter pragmatic, adică pragmatismul şi interesul pragmatic devin sursa evaluării şi criteriul diferenţierii. Într-o societate a capitalismului avansat (târziu, global) şi a consumerismului, pragmatismul este acea „religie" nouă care vine în locul modernismului „logocentrist", constituind nucleul conştiinţei postmoderne. Astfel, din punct de vedere al conştiinţei istorice, postmodernismul este un relativism pragmatic, o conştiinţă pragmatico-relativistă.

Astfel, filosofia postmodernistă este un teren al raţionalizării şi tematizării conştiinţei şi culturii postmoderne, pe de o parte, iar pe de altă parte este un izvor important al construirii şi devenirii acestei paradigme culturale, îndeplinind o funcţie ideologică deosebită, cu o ancorare directă în sfera cotidianului.

Referinţe bibliografice

1. Foucault M. Cuvintele şi lucrurile. Bucureşti: Editura Univers, 1996. 471 p.
2. Hutcheon L. Politica postmodernismului. Bucureşti: Editura Univers, 1997. 222 p.
3. Lyon D. Postmodernitatea. Bucureşti: Editura Du Style, 1998. 146 p.
4. Nicolescu B. Noi, particula şi lumea. Iaşi: Polirom, 2002. 312 p.
5. Postmodernismul – deschideri filosofice. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1995. 107 p.
6. Stuart S. The Routledge Companion to Postmodernism. London and New-York: Taylor & Francis Group, 2001. 401 p.
7. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. Москва: «Прогресс», 1994. 616 с.
8. Грицанов А.А., Можейко М.А. Пост-модернизм. Энциклопедия. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. 1040 с.
9. Джохадзе И. Неопрагматизм Ричарда Рорти и аналитическая философия. În: Логос. Философско-литературный журнал, 1999, № 6, pp. 94-118.
10. Ивин А.А. Философия: Энциклопедический словарь. Москва: Гардарики, 2004. 1072 с.
11. Ильин И.П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. Москва: Интрада, 1997. 256 с.
12. Маньковская Н.Б. «Париж со змеями» (Введение в эстетику постмодернизма).

Москва: РАН, Институт Философии, 1994. 220 с.
13. Кутасова И.М. Антифилософия «новой философии». Москва: Издательство политической литературы, 1984. 144 с.
14. Ратников В.П. Постмодернизм: истоки, становление, сущность. În: Философия и общество, 2002, № 4, pp. 120-132.
15. Рорти Р. Философия и зеркало природы. Новосибирск. Издательство Новосибирского Университета, 1997. 320 с.
16. Силичев Д.А. Постмодернизм: экономика, политика, культура. Учебное пособие. Москва: Финансовая академия при правительстве РФ, 1998. 195 с.
17. Скоропанова И.С. Русская постмодернистская литература. Москва: Издательство «Флинта», Издательство «Наука», 2001. 608 с.
18. Штанько В.И. Философия и методология науки. Харьков: ХНУРЭ, 2002. 292 с.
19. Эко У. Заметки на полях „Имени Розы". Санкт Петербург: Симпозиум, 2007. 96 с.

Prin educație pentru dezvoltare emoțională spre comunicare eficientă

Simona Androne, *doctorandă,*
Catedra de ştiinţe ale educaţiei,
UPS „Ion Creangă"

Abstract

It is a well recognized fact that a society is built on interpersonal relationships - social communication induced by emotional experience, but, as a social phenomenon, the educational activity can also be achieved through emotion-based communication. Considering the contemporary society, there is a remarkable increasing demand of education, as well as a more incisive necessity to increase the education efficiency, a fact that has generated the reconceptualization of the educational activities contents, aiming at forming human personalities able to integrate themselves in the society in accordance with its immediate needs and to be able to adapt successfully to the inevitable changes that might come to pass, by increasing the level of emotional intelligence.

Keywords: *effective communication, emotional intelligence, emotional management, emotional competences, management of interpersonal relationships*.

În condiţiile societăţii contemporane şi ale modernizării sistemului de învăţământ, prioritate au nu atât informaţiile pe care le achiziţionează educaţii, ci competenţele sociale, care facilitează adaptarea la mediul în continuă schimbare, deținând un rol semnificativ în adaptarea şi dezvoltarea echilibrată a personalităţii în vederea afirmării de sine, pe ansamblu. Cetăţenii societăţii contemporane, în mileniul

III, au nevoie tot mai mult de competenţe emoționale, pentru adaptarea la noile schimbări de ordin social, economic și cultural.

Organismele internaţionale (UNICEF, UNESCO, OMS, ONU etc.) acordă o atenţie deosebită *educaţiei pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală*, aceasta fiind factorul predictiv pozitiv nu numai pentru realizările academice, succesele şcolare, ci mai ales pentru experienţele productive ce aduc satisfacţii, integrare pe piaţa muncii, dezvoltarea unei cariere de succes, reuşita în căsnicie şi în relaţiile cu ceilalţi. Se constată că spectacolul emoţiilor a produs dintotdeauna un interes considerabil, stimulând comunicarea socială [8]. Inteligenţa emoţională permite gestionarea corectă a emoţiilor, dezvoltă capacitatea de a alege modalitatea corectă de comunicare într-o anumită situaţie, ceea ce, pentru activitatea didactică, are o valoare extremă. Este foarte important să ţinem cont de: *ce comunicăm; cum comunicăm; când comunicăm; unde comunicăm; cui comunicăm,* deoarece, după cum relevă cercetătorul V. Pâslaru, „Omul comunicând se comunică. Comunicarea nu este numai transmitere de informaţii, dar şi de atitudine" [13]. Constatăm că educația se produce prin atitudini, care sunt în același timp și valori. În acest context, deducem că promovarea valorilor culturii emoționale și educația pentru dezvoltare emoțională facilitează sporirea nivelului de educație, eficientizând comunicarea.

Comunicarea pedagogică este cheia soluționării și prevenirii multitudinii de probleme ale dezvoltării sociale, orientată spre valorile păcii şi ale stabilității, pentru participarea eficientă la construcţia socială. Din aceste considerente, educația pentru dezvoltare emoțională stimulează dezvoltarea personală, asigurând respectul pentru unicitatea, nevoile şi interesele fiecăruia, acordarea de oportunităţi egale și acces, precum şi formarea unor personalităţi autonome, capabile de a alege şi a decide, tolerante, responsabile, creative şi flexibile, favorizând astfel realizarea dezideratului educației contemporane – integrarea socială de succes a personalității umane. Integrarea copilului în colectivitate devine un indicator și condiţie esenţială a valorificării optime a potenţialului său. Instituțiile de învățământ devin astfel unul din factorii-cheie ai dezvoltării copilului la diferite perioade de vârstă. Copilul se descoperă din ce în ce mai mult pe sine, realizând că nu este identic cu ceilalţi, conştientizează că propriile acţiuni (comportamente) produc anumite reacţii în mediul lui de viaţă. Tot ceea ce face, ce spune și realizează copiii se exprimă în anumite atitudini. Copilul se joacă, participă la acţiunile celorlalţi, relaționând cu ei. Toate acestea îi creează satisfacţie, bucurii, care se exprimă în trăiri intense pe plan afectiv.

Această condiție determină necesitatea analizei şi dezvoltării curriculumului din perspectiva contribuției acestuia la formarea inteligenței emoționale. În acest sens, prin finalitățile și activitățile educaționale realizate în instituțiile de învățământ, se urmărește dezvoltarea competenţelor socioafective, care pot deveni un instrument valoros în viața copiilor. Elevii se integrează tot mai activ în mediul social şi cultural din care fac parte, asimilând modele de viaţă afectivă, inclusiv prin analiza experienţelor emoționale. Solicitările complexe şi diversificarea mediului social determină dezvoltarea personalităţii.

Observăm că atât conţinuturile clasice, cât şi noile dimensiuni ale educaţiei, prin raporturile de interdependenţă şi complementaritate, conferă procesului educativ caracter complex şi dinamic, determinând renovare și dezvoltare curriculară, solicitând formarea personalităţii umane în baza unui sistem de valori ale culturii emoționale şi achiziţia unor strategii adaptative ce i-ar asigura integrarea socială eficientă în orice grup social.

Astfel, incursiunea în evoluția termenului *emoție* prezintă anumite curiozităţi etimologice, care lasă să înțelegem semnificațiile de suprafață și profunzime ale conceptului. Semnificaţia primară a conceptului se referea la comportamentul colectiv de tip moral – *nelinişte* sau *agitaţie* etc. –, apoi se înregistrează absenţa acestuia până în epoca clasică. În franceză (Larusse, 1870), termenul *emoţie* semnifica *excitare, tulburare de natură fizică şi morală*. *Emotion* în limba engleză (Oxford, 1933) prezintă semnificaţii noi de *mişcare* şi *pasiune*. Ultimul termen (*pasiune*) a apărut în Grecia Antică, având semnificaţia de „dispoziţie fizică şi morală”, mai târziu se extinde la semnificaţia de „afecţiune”. Astăzi termenul *emoţie*, potrivit unor studii experimentale realizate de Fridja, Markam, Sato şi Wiers (1995) asupra a 11 naţionalităţi, cel mai des se asociază cu termenii *bucurie, tristeţe, furie* şi *dragoste*. Cercetările actuale definesc emoţia ca „stare afectivă” cu două caracteristici principale, *plăcere* sau *durere*, fiind în măsură să identifice atât circumstanţele, cât şi motivele care furnizează anumite trăiri afective. Aristotel este primul autor de cultură occidentală care examinează sistematic problema emoţiilor, subliniind ideea că oratorul trebuie să ştie a-şi emoţiona audienţa.

Grădiniţa este prima experienţă afectivă de socializare a copilului, ce constituie un cadru nou pentru copil, prin dimensiunile şi conţinuturile sale, prin activităţile variate, noi şi interesante, prin metamorfoze de o coloratură afectivă intensă şi un dinamism nestăvilit. Adaptarea la noul mediu este de

lungă durată, cu progrese şi regrese, cu eforturi perseverente şi de durată, atât din partea copiilor înșişi, cât şi a adulţilor care-l susţin.

În societatea contemporană educaţia oferă oamenilor oportunităţi, indiferent de genul acestora. Din aceste raţiuni, educaţia trebuie privită drept strategie socială de asigurare a şanselor. Problema educaţiei pentru dezvoltare emoțională devine deosebit de actuală, reprezentând una din dimensiunile prioritare necesare pentru asigurarea dezvoltării durabile a societăţii (Declaraţia Mileniului, ONU, 2000) [1].

Învățământul contemporan prevede proiectarea/realizarea activităţii educative centrate pe copil, în funcţie de: (a) nevoile emoţionale individuale ale educatului şi (b) necesitatea stimulării evoluţiei permanente a potenţialului intelectual prin dezvoltarea afectivă. Activităţile principale care trebuie promovate şi susţinute la orice vârstă şcolară sunt comunicarea, jocul şi învăţarea socială. Educatorul are libertatea de a alege strategiile educaţionale ce corespund cel mai bine exigenţelor educaţiei centrate pe cel ce învață. În acest sens, respectarea particularităţilor individuale, a ritmului propriu de învăţare şi valorificarea potenţialului fiecărui copil reprezintă cerinţe esenţiale ale educației la ora actuală.

Sistemul de învăţământ asigură socializarea educaților, care poate deveni garantul de realizare a drepturilor, al unei existențe demne, al dezvoltării individuale, al participării active la viața publică. Vârsta şcolară este cea mai importantă şi senzitivă pentru dezvoltarea psihosocială a personalităţii, raţiuni din care educaţia pentru dezvoltare emoţională în perioada vizată necesită o deosebită atenţie.

Din raţiunile menţionate, *inteligenţa emoţională* este o totalitate de competenţe, ca: *autocontrol, gândire liberă, empatie, conştiinciozitate, optimism, asertivitate, toleranţă, colaborare, iniţiativă,* care susţin gestionarea emoţiilor şi, în consecinţă, succesul individului în toate activităţile întreprinse. Dezvoltarea inteligenţei emoţionale conduce la formarea capacităţilor pentru un stil de viaţă sănătos, prin perfecţionarea sănătăţii fizice, afectiv-emoţionale şi mental-spirituale, ceea ce demonstrează faptul că asupra sănătăţii mintale are impact pozitiv/negativ calitatea vieţii individului.

Educaţia pentru dezvoltare emoţională este o nouă dimensiune a educaţiei, ce vizează formarea-dezvoltarea optimă a coeficientului de emoţionalitate (EQ), exprimată prin atitudini responsabile faţa de propriile stări afective, reflectate în comportamente comunicative rezonante ce derivă din sistemul individual al valorilor inteligenţei emoţionale, măsurabile la nivelul competenţelor emoţionale, asigurând performanţa academică (IQ), sănătatea mintală şi integrarea.

În concluzie, interesul pentru dezvoltarea inteligenței emoționale este stimulat de tendinţele de reconsiderare a finalităților educaţiei pentru dezvoltare emoţională din perspectiva asigurării sănătății

mintale: (a) iniţiativele curente la nivel european de instituţionalizare şi dezvoltare a educaţiei în spiritul promovării culturii emoționale în învăţământ; (b) interesul sporit pentru abordarea unor teme specifice problematicii educaţiei pentru dezvoltare emoțională, interesul manifestat, în diverse ocazii, de cadrele didactice sau de alţi actori ai sistemului educaţional faţă de dezvoltarea conținuturilor și a finalităților educaţiei pentru dezvoltare emoțională la orice treaptă a sistemului de învăţământ.

Bibliografie

1. Chabot D., Chabot M. (2005), Pedagogie emotionnelle, ressentir pour apprendre, Quebec. 280 p.
2. Cucoş C. (2002), Pedagogie, Polirom, Iaşi. 245 p.
3. Cojocaru-Borozan M. (2011), Teoria şi metodologia dezvoltării culturii emoţionale a cadrelor didactice. Teză de doctor habilitat în pedagogie, Chişinău. 350 p.
4. Faber A., Mazlish E. (2008), Comunicarea eficientă cu copiii (acasă şi la şcoală) – ediţia a III-a, Curtea Veche, Bucureşti. 245 p.
5. Goleman D. (2001), Inteligenţa emoţională, Curtea Veche, Bucureşti. 370 p.
6. Luminet O., Lenoir V. (2006), Alexithymie parentale et capacites emotionnelles des enfants, Presses Universitaires de France, Enfance , no 4/2006, p. 335-356.
7. Macavei El. (2001), Pedagogie, Editura Aramis, Bucureşti. 280 p.
8. Robu M. (2008), Empatia în educaţie. Necesităţi pedagogice moderne, EDP „Publishing Hous".
9. Rocco M. (2005), Creativitate şi inteligenţă emoţională, Polirom, Iaşi. 320 p.
10. Rogers C.R. (1968), Le developpement de la personne, Bordas, Paris, 1968, p. 237-245.
11. Rime B. (2008), Comunicarea socială a emoţiilor, Editura Trei, Bucureşti.
12. Sillamy N.(1998), Larousse. Dicţionar de psihologie, Univers Enciclopedic, Bucureşti. 2005 p.
13. Pâslaru V. (2013), Introducere în teoria educației literar-artistice, Chișinău, ARC. 260 p.

Integrarea în comunicarea pedagogică prin inteligenţă emoţională

Gabriela Ianculescu, *doctorandă,*
Catedra de ştiinţe ale educaţiei,
UPS „Ion Creangă”

Abstract

The article presents the concept of educational communication end emotional intelligence, clearing up various points of view on the term in question, the structural components and the emotional skills they represent. Concluding remarks show the growing interest of the scientific community in relation to emotional culture as a predictor of professional success.

Cercetările contemporane relevă tot mai mult rolul culturii emoţionale în asigurarea integrării personalității, succesul personal şi profesional, devenind mod de apreciere a calităţii activităţii pe dimensiunea socioafectivă. Administrarea eficientă a vieţii afective cu înaltă conştiinţă de sine proiectează avantaje cuantificabile în ceea ce priveşte menţinerea sănătăţii mintale, reuşita în relaţiile interpersonale şi realizări mai bune în viaţă. Activitatea educațională se deosebeşte, în mod esenţial, de alte activităţi profesionale şi pretinde de la cadrele didactice o dezvoltare optimă sub raport socioafectiv, cu posedarea unor competenţe emoţionale productive şi cultură emoțională înaltă, care le-ar asigura un comportament echilibrat, orientat valoric, constructiv, sociabil.

Valorile noii paradigme a educaţiei, promovate de societatea modernă, implică echilibru între IQ (coeficientul de inteligenţă) şi EQ (coeficientul de emoţionalitate), armonie în comunicarea profesorului cu sine şi cu elevii, ***dezvoltarea emoţională pentru comunicarea didactică*** eficace fiind o serioasă provocare sistemului de învăţământ în contextul tendinţei spre integrare europeană, comunicare globală şi mobilitate şcolară [3, p.195].

Procesul educațional realizat prin comunicarea pedagogică bazată pe cultură emoțională este un fenomen social de importanţă majoră, semnificând influenţa individului prin transmiterea de informaţii şi experienţe prin comunicare. În cadrul ştiinţelor educaţiei se operează cu termenii: *comunicare educaţională*, care are o arie mai largă de acţiune, şi *comunicare didactică,* ce explică o acţiune specifică instruirii. Aderăm la ideea conform căreia în

contextul cerinţelor înaintate educaţiei de către societate devine mai potrivit termenul *comunicare educaţională*, motivând prin faptul că, prin intermediul comunicării didactice, se realizează şi comunicarea educaţională; exercitând un tip de influenţă, profesorul produce schimbări şi în personalitatea elevilor. Sfera conceptului de *comunicare educaţională* este mult mai largă, decât sfera conceptului de *comunicare didactică*, din motiv că individul este supus, în permanenţă, intervenţiilor discursive de tip educaţional, pe când intervenţiilor didactice este supus doar în anumite perioade ale formării personalităţii. În esenţă, atât discursul didactic, cât şi intervenţiile discursive de tip educaţional au aceeaşi finalitate – formarea/dezvoltarea (influenţarea, persuadarea) personalităţii.

Comunicarea didactică poate fi considerată „un principiu axiomatic al activităţii de educaţie, care presupune un mesaj educaţional elaborat de subiectul educaţiei (profesorul), capabil să provoace reacţia formativă a obiectului educaţiei (elevul), evaluabilă în termen de conexiune inversă externă şi internă" [4]. Conform constatării lansate de L. Iacob (2005), actele de comunicare prin care se exercită influenţă asupra individului, indiferent dacă sunt organizate sau nu, intră în sfera largă a *comunicării educaţionale* [7, p. 234].

În conformitate cu aserţiunea conform căreia orice comunicare este o încercare de a influenţa, D. Sălăvăstru (2004) susţine că „comunicarea didactică are drept model intenţia de a modifica personalitatea receptorului, în sensul dorit şi prefigurat de finalităţile educaţionale propuse de fiecare societate în parte. Nu mai poate fi vorba, aşadar, de o simplă transmitere de date, ci şi de desfăşurarea unui proces complex de generare de comportamente durabile, motivate şi integrate, ori de schimbarea unor atitudini şi comportamente ale elevilor" [9]. Scopul procesului educaţional este de a valoriza educaţii.

A comunica înseamnă a intra în relaţie cu alţii. Pentru ca o comunicare să aibă influenţă, este importantă şi calitatea relaţiilor dintre actorii comunicării [10, p. 117]. Profesorul exprimă, în relaţia de comunicare cu elevii, modul său de a fi, atitudinile şi interesele sale, obişnuinţele şi stereotipurile, gradul de deschidere, încărcătura afectivă, umorul, agreabilitatea etc. Calitatea comunicării educaţionale are de suferit, dacă profesorul prezintă trăsături de personalitate negative, deficienţe comportamentale: fire închisă, susceptibilă şi iritabilă, rigiditate, deprimare, exaltare, inconsecvenţă, violenţă verbală, resentimente, favoritism etc., acestea pot determina distorsiuni ale mesajului şi pot conduce chiar la blocarea comunicării [8, p. 141]. Adolescenţii apreciază în mod deosebit la profesori amabilitatea, deschiderea, empatia, capacitatea de a

înţelege problemele lor, dorinţa de a ajuta, stăpânirea de sine (nivel sporit de cultură emoţională a profesorului) şi detestă sarcasmul, spiritul de dominaţie, ironia muşcătoare [3, p. 103; 9, p. 211]. Eficienţa relaţiei de comunicare şi interacţiune educaţională, conform opiniei lui E. Macavei (2001), depinde de următoarele condiţii: mediul fizic-material *(condiţiile de confort material* din *familie: spaţiu de locuit, buget, îngrijire* şi din *mediul şcolar fizic: clase, laboratoare, teren de sport* etc.*, documente ce reflectă conţinutul şi concepţia învăţământului)*; calitatea relaţiei educaţionale, ce depinde de calităţile umane şi competenţa profesională ale educatorului *(a proteja educatul, a-l stimula, a-l susţine în efortul învăţării; acceptarea realităţii psihologice a educatului, pentru stimularea dezvoltării acestuia)*; cultura generală şi de specialitate sunt esenţiale pentru o relaţie educativă eficientă *(menţionăm faptul că o subcomponentă a culturii profesionale de natură psihopedagogică este cultura emoţională a cadrelor didactice* [3]); empatia (*efectul comportamentului didactic empatic este persuasiunea, îndemnul, încurajarea, orientarea şi aprecierea performanţelor*) [8, pp. 132-140].

Intervenţia adultului/educatorului cu *calităţi empatice* este definitorie pentru *dezvoltarea competenţelor afective ale adolescenţilor* şi presupune: *constructivism, soluţionare de probleme, convingere, iniţiativă, perseverenţă, mobilizare în atingerea scopurilor educaţionale.* P. Ekman (2012), profesor de psihologie şi specialist în problema exprimării faciale a emoţiilor şi a minciunii, consideră că *a încuraja sinceritatea copiilor este una din scopurile educaţiei* [6], stabilirea sincerităţii în relaţia adulţi-copii contribuie la dezvoltarea unor atitudini pozitive între aceştia, bazate pe comunicarea eficientă.

Puterea exercitată de comunicare, în calitatea ei de factor de influenţare a celuilalt, este indiscutabilă; în această ordine de idei, *dimensiunea convingerii* şi *dimensiunea persuadării* sunt două componente inseparabile ale procesului de comunicare educaţională [9, p. 194]. Convingerile nu rămân aceleaşi, ele se modifică în permanenţă. Am putea spune că sarcina comunicării educaţionale, în privinţa convingerilor, este fie aceea de a mări numărul lor, fie aceea de a schimba convingerile ce sunt apreciate ca eronate în raport cu corectitudinea cunoaşterii sau acţiunii umane.

Conform ideii avansate de L. Bellenger (1997), comunicarea educaţională realizată de educator are ca menire formarea de convingeri; *a persuada* înseamnă a argumenta, pentru a face acceptabile enunţurile pe care le producem; înseamnă, deopotrivă, şi a acţiona asupra afectivităţii [2]. Se spune că *a convinge este plăcerea raţiunii, iar a persuada este deliciul inimii*;

persuasiunea însoţeşte convingerea, transmiţând emoţia, trăirea, entuziasmul, exaltarea [9, p. 201]. Un aspect important, în această ordine de idei, capătă *comunicarea didactică bazată pe cultura emoţională,* concept dezvoltat de M. Cojocaru-Borozan (2010), prin care se înţelege „*comunicarea specifică procesului educaţional cu scopul de a dezvolta, în cadrul obiectivelor didactice, potenţialul emoţional al agenţilor educaţiei, exprimat în valori emoţionale concretizate într-un stil de comunicare charismatic (fascinant şi atractiv)*" [3, p. 65].

J.-Cl. Abric, în cercetările realizate, susţine faptul că „situaţia optimă de comunicare este ascultarea" [1, p. 49]. Deoarece *ascultarea* este caracteristica fundamentală a comunicării, absenţa comunicării rezultă din lipsa unei ascultări active. Adultul/educatorul, dacă are ca obiectiv facilitarea exprimării emoţiilor adolescentului, trebuie să manifeste o atitudine de comprehensiune şi să-şi controleze reacţiile spontane, ce merg, de obicei, mai degrabă în sensul evaluării, al interpretării, al ajutorului sau al chestionării, decât în sensul comprehensiunii. Pentru ca o comunicare să fie eficientă, sunt necesare anumite condiţii; cercetând comunicarea interindividuală (interpersonală), J.-C. Abric (2002) stabileşte cinci *reguli ale comunicării eficiente*: 1) să asculţi, să ţii cont de punctul de vedere al celuilalt; 2) să observi, să fii atent la toate evenimentele ce se petrec în situaţia de comunicare, mai ales, la cele de natură nonverbală; 3) să analizezi, în scopul de a discerne partea de explicit de cea de implicit, partea observabilă de cea ascunsă; 4) să controlezi, să urmăreşti calitatea şi pertinenţa mesajului, precum şi procesele care pot perturba transmisia; 5) să te exprimi, în funcţie de interlocutor sau de natura obiectului comunicării [1, p. 193].

Grupul de autori M.J. Elias, St.E. Tobias, B.S. Friedlander (2007) consideră că *educaţia bazată pe inteligenţă emoţională este o nouă paradigmă pentru creşterea copiilor şi o abordare realistă şi practică a acestui lucru.* Un scop major al acesteia este de a înlătura măcar o mică parte din stres şi de a aduce mai multă bucurie în relaţiile cu copiii. Este foarte important să fie dezvoltate la copii competenţe emoţionale şi sociale – deprinderile inteligenţei emoţionale –, pentru că acestea facilitează sănătatea mentală, iar copiii vor fi mai bine pregătiţi pentru integrarea socială. Responsabilitatea ar trebui să cadă pe umerii adulţilor. Psihologii nominalizaţi stabilesc şi descriu cinci principii fundamentale ale educaţiei bazate pe inteligenţa emoţională, care servesc drept scopuri pentru adulţi şi pentru copii, deoarece, după cum susţin autorii, unul din secretele educaţiei bazate pe inteligenţă emoţională este acela că progresul părinţilor determină progresul copiilor: 1) Fiţi conştient de sentimentele dumneavoastră şi de cele ale celorlalţi; 2) Fiţi empatic şi înţelegeţi punctele de

vedere ale celorlalţi (Nu-i judeca pe alţii, până când nu te pui în pielea lor – reper Biblic); 3) Controlaţi-vă impulsurile comportamentale (*echilibrul emoţional*); 4) Construiţi-vă scopuri şi planuri pozitive; 5) Folosiţi aptitudini sociale pozitive în relaţiile cu ceilalţi (comunicarea eficientă, capacitatea de a asculta, de a rezolva conflicte) [5, pp. 26-36]. Copiii au nevoie de un mediu pozitiv, care să le ofere numeroase oportunităţi.

Eficienţa activităţii educaţionale depinde de maniera în care cadrele didactice gestionează procesul de formare-dezvoltare a educatului, o importanţă aparte revenindu-i şi comportamentului afectiv, pe care cadrul didactic îl etalează în mod constant şi care reprezintă rezultatul nivelului de cultură emoţională. J.-C. Abric susţine că „esenţial pentru comunicarea educaţională eficientă este ca educatorul, ca iniţiator al unei comunicări interpersonale, să se considere vinovat pentru că educatul nu a înţeles mesajul cu intenţia cu care a fost transmis.

„Educatorul trebuie să ştie că agresiunea, autocraţia sunt atributele celor slabi” [1, p. 52]. În spatele „tiraniei” manifestate se ascunde întotdeauna teama, incertitudinea propriei valori, adică nivelul scăzut de cultură emoţională sau lipsa capacităţii de gestionare a emoţiilor în relaţiile interpersonale. Putem deci afirma că schimbările sociale generează amplificarea vieţii emoţionale, consecinţele psihologice ale transformărilor sociale fiind dezvoltarea personală prin cunoaştere afectivă, reuşita socială devenind centrul de interes ştiinţific al cercetătorilor din diverse domenii.

În concluzie, dezvoltarea intelectuală a elevilor depinde de climatul socioafectiv în care se formează și de calitatea comunicării educaţionale, care trebuie orientată, la ora actuală, spre valorile culturii emoţionale. Nivelul de cultură emoțională al cadrelor didactice este indicatorul calității serviciilor educaționale – factor de stabilitate si progres [3, p. 80]. Eficienţa personalităţii profesorului, în această ordine de idei, depinde de calitatea competenţelor emoţionale, care au impact direct asupra formarii personalităţii elevilor şi, indiscutabil, asupra dezvoltării inteligenţei emoţionale a acestora. Menționăm că pentru prevenirea și depășirea dificultăților afective ale cadrelor didactice este necesar a dezvolta competenţele de comunicare socioemoțională, de gestionare a emoţiilor, ce intensifică încrederea în sine și în ceilalţi, acestea fiind cele mai eficiente soluții, deoarece caracterul accentuat al stresului ocupațional al profesorilor pune în pericol sănătatea mintală a agenților educației, afectând comunicarea pedagogică.

Bibliografie

1. Abric J.-Cl. Psihologia comunicării: teorii şi metode. Iaşi: Polirom, 2002.
2. Bellenger L. La force de persuasion, du bon usage des moyens d'influence et de convaincre. Paris: ESF Editeurs, 1997.
3. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoţionale. Chişinău: UPSC, 2010.
4. Cristea S. Dicţionar de pedagogie. Chişinău: Litera Internaţional, 2002.
5. Elias M.J., Tobias S.E., Friedlander B.S. Inteligenţa emoţională în educaţia copiilor. Bucureşti: Curtea Veche, 2007.
6. Ekman P. Emoţii date pe faţă. Bucureşti: Trei, 2012.
7. Iacob L. Comunicarea didactică. În: Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice. Cucoş C. (coord.). Iaşi: Polirom, 2005, pp. 221-249.
8. Macavei E. Pedagogie. Teoria educaţiei. Vol. I. Bucureşti: Aramis, 2001.
9. Sălăvăstru D. Psihologia educaţiei. Iaşi: Polirom, 2004.
10. Săucan D. Specificitatea comunicării didactice în contextul comunicării interumane. În: Competenţa didactică. Marcus S. (coord.). Bucureşti: All, 1999.

Modele ale procesului de creaţie

Ahmet Yildiz, *doctorand, UPS „Ion Creangă”,*
Colegiul „Fatih”, Istanbul, Turcia

Abstract

Many psychologists consider creativity as a process consisting from several stages used for problem solving or inventing something new. Still, some experts deny the concept according to which creativity may be described as a succession of stages of a certain model. The article presents a contrastive study of different models of creativity process and the importance of the models of creativity process in the creativity development of a person.

Mulţi psihologi consideră creativitatea un proces format din mai multe faze (etape), parcurse pentru rezolvarea problemelor sau inventarea noilor produse. Unii experţi resping totuşi concepţia că creativitatea poate fi descrisă ca o succesiune de faze ale unui model. De exemplu, W. Vinacke [2] consideră că *gândirea creativă* în arte nu urmează un model segmentat în faze. Totuşi, astfel de opinii contrare sunt minoritare. În realitate, modelele proceselor creative sunt utile în *ghidarea creativităţii* şi inovaţiei, însă nu trebuie utilizate prea rigid, într-o succesiune fixă a fazelor. Or, pot exista devieri de la un model, într-o situaţie dată.

Modelul Wallas. Unul dintre modelele timpurii ale procesului de creaţie a fost propus de G. Wallas, profesor la London School of Economics, în cartea sa *The Art of Thought*/Arta gândirii [2]. Modelul propus iniţial de G. Wallas conţine cinci faze:

- ***Pregătirea*** este o fază de preparare, când are loc definirea, observarea şi studiul problemei, se adună informaţii şi materiale de bază asupra problemei, pentru a construi o cunoaştere solidă a subiectului (domeniului).
- ***Incubaţia*** este o perioadă în care problema este lăsată deoparte, pentru o vreme care poate dura minute, săptămâni sau chiar ani. În perioada de incubaţie, problema este internalizată în inconştient; după angajarea activă de la început, gânditorul creativ se ocupă de altceva, complet diferit, iar momentele *„aha"* (care exprimă triumful revelaţiei) vor apărea ca rezultat al gândirii inconştiente.
- ***Intimarea (avertizarea)*** este o fază asociată cu un sentiment care precede deseori intuiţia creativă.
- ***Iluminarea:*** noua idee sau viziune creativă apare brusc (ca un „flash") din procesarea inconştientă a informaţiei. În ştiinţă se vorbeşte despre „intuiţie", în arte este considerată „inspiraţie". Ideile pot fi declanşate uneori de diferite experienţe, utilizând metafore, observând natura, ascultând muzică etc. Este o fază misterioasă, dificil de descris.
- ***Verificarea:*** în această fază finală, cunoscută şi ca validare, se întreprind activităţi pentru a verifica dacă ideea „fericită", apărută prin iluminare, rezolvă într-adevăr problema, dacă este necesară o eventuală eliminare a unor erori sau lacune.

Împărţirea pe faze a procesului de creaţie a fost, în general, acceptată de cercetătorii ulteriori, cu unele modificări ale denumirilor sau numărului fazelor. Totuşi, menţionăm că modelul Wallas nu este absolut original, ci îşi are originea în conferinţa susţinută de matematicianul H. Poincaré în 1908 la Institutul General de Psihologie din Paris, despre „Creaţia matematică" [1, p. 48]. H. Poincaré descrie procesul de creaţie (în matematică) prin succesiunea a două faze: a) combinarea elementelor de cunoştinţe (în gândirea inconştientă); b) alegerea ulterioară a combinaţiilor bune. Rolul gândirii inconştiente a fost relevat de H. Poincaré, care afirma că iluminarea este un „semn manifest al unei activităţi inconştiente anterioare, îndelungate", care apare după o perioadă de odihnă. În

opinia sa, cea mai mare parte a creativităţii apare în subconştient, unde mintea „alege” combinaţiile care sunt fructuoase, după care urmează o perioadă de activitate conştientă.

Modelul Barron [5, p. 238] a pus, de asemenea, un important accent pe inconştienţă şi procese întâmplătoare. În Modelul de Creaţie Psihică, *F.X. Barron* presupune existenţa a patru faze:

- *Concepţia*, într-o minte pregătită
- *Gestaţia*, coordonată complicat în timp
- *Naşterea*, suferinţa emergenţei la lumină
- *Creşterea noului copil*, perioada de dezvoltare ulterioară.

Modelul Barron sprijină punctul de vedere popular asupra creativităţii ca proces misterios care implică gândirea inconştientă, în afara controlului direct al persoanei creative.

Modelul Rossman [2] a investigat procesul de creaţie prin examinarea chestionarelor şi a extins modelul original al lui Wallas la şapte faze, care constituie aşa-numitul *model de creativitate al lui J. Rossman*:

- Observarea unei necesităţi sau a unei dificultăţi
- Analiza necesităţii
- Analiza întregii informaţii disponibile
- Formularea tuturor soluţiilor obiective
- Analiza critică a acestor soluţii (avantaje, dezavantaje)
- Naşterea noii idei – invenţia
- Experimentarea, pentru a testa cea mai promiţătoare soluţie, selectarea şi perfecţionarea alcătuirii finale.

Modelul Osborn [2] (Osborn este *creatorul metodei brainstorming* pentru stimularea gândirii creative) a optat pentru o teorie similară de echilibru între imaginaţie şi analiză în modelul său de gândire creativă. *Modelul lui A. Osborn* include şapte faze: orientarea, pregătirea, analiza, ideaţia, incubaţia, sinteza şi evaluarea.

Alex Osborn şi Sid J. Parnes au dezvoltat procesul (sau modelul) rezolvării creative a problemelor (CPS), denumit şi *procesul Osborn-Parnes*, care alternează fazele de gândire divergentă şi convergentă. Procesul CPS este prezentat, de obicei, în şase paşi:

- Stabilirea obiectivului
- Stabilirea datelor (sau faptelor)
- Formularea problemei
- Generarea ideilor
- Alegerea unei soluţii
- Obţinerea acceptării soluţiei.

Generarea unor idei multiple, prin utilizarea metodei brainstorming, este critică pentru rezolvarea eficientă, creativă a problemelor, prin aplicarea procesului CPS.

Modelul D. Koberg şi J. Bagnall [4, p. 69]. D. Koberg şi J. Bagnall au propus un model de rezolvare creativă a problemelor, care este cunoscut şi cu denumirea *modelul călătorului universal*. Fazele propuse în acest model sunt următoarele:

- Acceptarea situaţiei (ca o provocare)
- Analiza (pentru a descoperi contextul problemei)
- Definirea (principalele probleme şi obiective)
- Ideaţia (generarea opţiunilor de rezolvare a problemei)
- Selectarea (alegerea celei mai convenabile alternative)
- Implementarea (realizarea formei fizice a ideii)
- Evaluarea (analizarea şi o nouă planificare a acţiunilor următoare).

Se observă că ideaţia – focarul tradiţional al instrumentelor de stimulare a gândirii creative, ca, de exemplu, brainstorming – este precedată şi urmată de gândirea deliberată, analitică şi practică.

Modelul Geneplore. Ronald A. Finke et al. [3, p. 18] au încercat să identifice procesele şi structurile cognitive specifice care contribuie la actele şi produsele creative, pentru a dezvolta noi tehnici, în scopul studierii creativităţii în contextul experimentelor ştiinţifice controlate. Aceşti specialişti au elaborat *Modelul Geneplore,* care consideră că *cogniţia (cunoaşterea) creativă* este o interacţiune între procese generative şi procese exploratorii. În baza acestui model, invenţia creativă are loc în două faze de procesare principale. În *faza generativă*, persoana construieşte reprezentări mentale denumite *structuri preinventive*, care sunt utilizate pentru a reprezenta noi patternuri vizuale, forme noi ale obiectelor, exemplare categoriale, modele mentale şi combinaţii verbale. Aceste structuri au diferite proprietăţi emergente (noutate, semnificaţie implicită, divergenţă),

care sunt exploatate în a doua fază, denumită *faza exploratorie*. Cogniţia creativă rezultantă poate fi concentrată sau extinsă, conform cu cerinţele sarcinii sau necesităţile individuale, prin modificarea structurilor preinventive, apoi urmează repetarea ciclului. Pot fi impuse constrângeri asupra produsului final în orice moment, în timpul fazei generative sau exploratorii.

Modelul R. Fritz prevede următoarele etape: 1) Concepţia; 2) Viziunea; 3) Analiza realităţii curente; 4) Iniţierea unor acţiuni; 5) Ajustare, învăţare, evaluare, ajustare; 6) Construirea impulsului creativ; 7) Terminare; 8) Utilizarea creaţiei realizate.

R. Fritz identifică începutul unui proces creativ cu acţiunile creative de concepţie şi viziune, urmate de analiza realităţii, acţiune, evaluare, examinarea detaliată a opţiunilor publice şi terminarea procesului. R. Fritz afirmă că procesul de creaţie are natură ciclică [2].

Modelul 3D. S-a vehiculat un model al creierului care presupune existenţa a trei tipuri de creier:

- Creierul reptilian, prezent atât la animale, cât şi la oameni. Aici este sediul instinctelor – foame, sete etc.
- Sistemul limbic este sediul emoţiilor, sediul neexprimării verbale, are legătură cu afectivitatea şi cu memoria, mai ales cu cea de lungă durată. Aici sunt înregistrate acţiunile imediate, neplanificate.
- Cortexul – la nivelul cortexului apare limbajul; este sediul recunoaşterii fiinţelor, lucrurilor, aici îşi au sediul operaţiile gândirii.

Aceasta este specializarea pe verticală a creierului. Întâlnim şi o specializare pe orizontală. La om, aceasta se întâlneşte la nivelul cortexului. Ea presupune împărţirea creierului în două emisfere cerebrale. Fiecare emisferă are o organizare în patru lobi: frontal, parietal, occipital şi temporal. În aceşti lobi există o zonă primară, mai multe zone secundare şi unele arii de asociaţie.

Nu putem spune însă că o anumită emisferă este superioară celeilalte. Întâlnim, în acest sens, noţiunea de „emisfericitate”, care se referă la specializarea funcţională a fiecărei emisfere în

parte. Din punct de vedere senzorio-motor, fiecare emisferă coordonează partea opusă a corpului [6].

Referinţe bibliografice

1. Amabile, T.M. Motivating creativity in organizations: on doing what You love and loving what You do (Creativity in Management), California Management Review, vol. 40, 1, 1997, pp. 39-58.
2. Creativitate. http://ro.wikipedia.org/wiki/Creativitate. (vizitat: 28.04.15; 30.04.15)
3. Finke, R.A. et al., Creative Cognition, MIT Press, Cambridge, MA, 1992, 239 p.
4. Koberg D, Bagnall J. The All New Universal Traveller. A Soft-Systems Guide to Creativity. Los Altos:William Kaufmann, 1981, 128 p.
5. Sternberg R.J. The Nature of Creativity. Cambridge: University Press, 1988, 466 p.
6. www.rasfoiesc.com/educatie/psihologie/CREATIVITATE (vizitat: 05.05.15; 07.05.15)

Folclorul şi tradiţiile de familie şi contribuţia lor la formarea orientărilor axiologice la copii

Aurelia Buzenco,

doctorandă, UPS „Ion Creangă”

Abstract

Traditions have emerged and gradually crystallized from the life experience of people, being formed and transmitted along history. They are a collective memory that retains, imprints, stores and reproduces a secular social experience. Undoubtedly, within the transmission of traditional experience, imitation is essential. The child and the young man see habits and rituals, take part in them, hear songs and anecdotes, and memorise them, because they are repeated and because the adults do like that. But the young and the child are alsoexplained whatthey are and how to deal with them. As for the argumentation (why should?), it consists of,par excellence, tradition itself: this is it because this is what wehave learned from the elderly.

Keywords: *folklore, traditions, family, forming of axiological orientation, people, education, child.*

În *Cuvânt înainte* la lucrarea *Pedagogie şi folclor,* Stanciu Stoian şi Petre Alexandru afirmă: „Noi suntem convinşi că ideile de bază ale unei gândiri pedagogice perene, la început primitivă, intuitivă, acum raţională, ştiinţifică, îşi găsesc, în esenţă, rădăcinile în ceea ce am putea numi pedagogie folclorică. Nu explicit, nu discursiv şi logic închegat, ci implicit, la nivelul sugestiei şi înţelepciunii populare” [7, p. 7]. Două sunt, după părerea acestor autori, aspectele

educaţionale asupra cărora trebuie să ne aplecăm atunci când cercetăm folclorul din punct de vedere pedagogic: aspectul epistemic, referitor la concepţia educaţională folclorică, şi aspectul axiologic, referitor la valenţele educative ale folclorului.

Înţelepciunea populară, întruchipată în special în proverbe şi zicători, se adresează minţii; creaţiile epice şi lirice se adresează sufletului, simţirii. Şi unele, şi celelalte conţin numeroase idei, care pot fi folosite conştient şi sistematic în procesul instructiv-educativ desfăşurat în instituţiile şcolare.

Tradiţiile, transmise din generaţie în generaţie (poveţe, sfaturi, folclor literar în general) şi prin practica tradiţională (obiceiuri şi datini), sunt nu numai o dovadă a preocupării poporului nostru pentru perpetuarea fiinţei naţionale, ci şi un nesecat izvor de inspiraţie pentru pedagogia cultă.

În tradiţie se preia ceea ce corespunde unei anumite stări afective a generaţiei noi şi, în acelaşi timp, ceea ce se impune prin calitatea sa şi ceea ce are prestigiu; prestigiul însuşi fiind dat de respectul pentru înaintaşi. Tradiţia explică legătura în timp şi continuitatea relaţiilor sociale prin rolul său formativ: ea oferă modele de activitate, scutindu-1 pe om de căutări pentru rezolvarea fiecărei probleme în parte; în acelaşi timp, ea duce la o solidaritate socială şi naţională în timp şi spaţiu.

Folclorul este o ramură specializată a tradiţiei. Într-o concepţie limitativă, folclorul cuprinde totalitatea producţiilor populare artistice – literare, muzicale, coregrafice şi plastice. Marile creaţii folclorice ale poporului nostru sunt legate de momentele de răscruce din istoria naţională, când imaginaţia populară a creat modele de eroi şi fapte în care oamenii credeau şi pe care doreau să le imite. Proverbele şi zicătorile sunt chintesenţa învăţămintelor trase din experienţa de viaţă cotidiană, din reuşitele şi eşecurile suferite de omul de rând, în confruntarea cu realitatea. Formele concrete ale creaţiilor folclorice – muzică, poezie, dans, costum etc. – exprimă complexitatea spiritualităţii populare româneşti, în ele împletindu-se fantezia cu raţiunea, esteticul cu pragmaticul, în oglindirea şi interpretarea lumii.

Pătrunderea copilului în cultură se produce în familie, începând din primii ani de viaţă, la nivel popular, şi se continuă pe tot parcursul vieţii în comunităţile sociale din care face parte şi, într-un mod sistematic, în instituţiile şcolare. *Educaţia* însăşi este o tradiţie, o învăţătură în sens larg. Faptul că ea devine, la un moment dat, o activitate socială specializată şi instituţionalizată,

iar tradiţia nu, faptul că educaţia prin şcoală este organizată şi sistematică, iar tradiţia acţionează spontan nu-i micşorează acesteia din urmă rolul formativ asupra personalităţii copilului.

Înţelepciunea pedagogică populară stă la baza multor sisteme de educaţie. În ceea ce ne priveşte pe noi, românii, „cel mai mult pot ajuta folclorul şi folcloristica, iar în cadrul folclorului, latura paremiologică, proverbele şi zicătorile şi, alături de ele, făcând oarecum parte din familie, ghicitorile şi jocurile pentru copii” [7, p. 30].

Basmul şi povestea s-au născut, probabil, ca o evadare umană din cotidianul nu totdeauna aşa cum românul şi l-a dorit şi ca proiecţie a celor mai înalte aspiraţii ale sale spre bine, frumos, cinste şi omenie. Realitatea din care s-au născut şi pe care o regăsim în aceste creaţii este înfrumuseţată, dar şi plină de neprevăzut, de confruntări între bine şi rău, aşa cum viaţa însăşi este. Minunea din basm exprimă nu numai năzuinţa, ci şi încrederea poporului că lumea poate deveni mai bună şi că oricând poate interveni ceva favorabil omului, dacă el ştie a se folosi de împrejurări.

Preşcolarul exprimă, în funcţie de experienţa proprie şi a prietenilor săi şi cu referire la situaţii concrete, ce e bine şi ce e rău. Lumea basmului îi îmbogăţeşte orizontul binelui şi răului prin comportamentele dezirabile sau indezirabile ale eroilor. *Copilul* se simte îndemnat să făptuiască binele, pentru că el însuşi face parte din această lume fantastică, se identifică cu eroul şi-şi doreşte răsplata binemeritată pentru faptele sale. Asemenea eroului din basm, copilul întâmpină în viaţă greutăţi, trăieşte evenimente care-i pun la încercare puterile şi priceperea, deseori eşuează şi trebuie s-o ia de la capăt. Învaţă din greutăţi şi nereuşite. *Se loveşte de pragul de sus* şi-l vede pe cel de jos! Îşi asumă greşeala: *Capul face, capul trage!* Mai mult decât orice discuţie moralizatoare, mai mult decât orice sfat sau dojana, „retrăirea” evenimentelor alături de erou şi exemplul *viu* al acestuia îl învaţă pe copil purtarea bună [1, p. 51].

Proverbele sunt formulări concise, plastice, relativ stereotipe, care exprimă concentrat adevăruri cu valoare generală, rezultând din îmbinarea unei largi şi bogate experienţe practice, cu observaţii pertinente asupra fenomenelor şi lucrurilor lumii înconjurătoare. Într-un limbaj metaforic, de mare forţă sugestivă, ele exprimă concepţia şi atitudinile specifice ale poporului nostru şi conduc la o concluzie privind o normă morală cu mare grad de generalitate. Însoţite de explicaţii, proverbele sunt accesibile copilului, sunt uşor reţinute şi reproduse, pătrunderea sensului lor producându-se treptat. Zicătorile sunt expresii populare menite a caracteriza succint şi plastic împrejurări ale vieţii. Ele reliefează o idee, un sfat, previn răul, susţin o afirmaţie.

Limbajul lor este obişnuit, cotidian, cu o structură metaforică mai accentuată decât cel a proverbelor. Zicătorile au valoarea unor reguli de conduită şi un pronunţat caracter didactic.

Fără îndoială că, în lucrul cu preşcolarii, această diferenţiere nu are nici o importanţă. Semnificativ este să se folosească valenţele educative cuprinse în aceste nestemate ale cugetului românesc, pentru sensibilizarea copiilor şi introducerea lor, într-o formă accesibilă, în lumea valorilor.

Hărnicia şi lenea {Munca e brăţară de aur; Ce poţi face azi, nu lăsa pe mâine*;* Lenea e cucoană mare care n-are de mâncare*;* Leneşul la toate zice că nu poate), *cinstea şi necinstea/hoţia* (Cinste dai, cinste ai; Cine fură azi un ou mâine va fura un bou; Ocaua mică), *chibzuinţă* (Paza bună trece primejdia rea; Întâi te gândeşte şi apoi porneşte; Lăcomia pierde omenia); *răbdarea* (Cu răbdare şi silinţă, totul este cu putinţă; Graba strică treaba; Lasă-mă să te las), *prietenia* (Prietenul la nevoie se cunoaşte), *adevăr* (Cine a minţit o dată şi-a mâncat credinţa toată; Nu umbla cu mâţa-n sac, că i se văd ghearele*), frumosul* (*din basme:* picat din soare, rupt din soare, ca ziua de frumoasă, frumoasă de-ţi ia ochii, frumoasă ca o floare*),* învăţătura, înţelepciunea (Cine cum învaţă**,** aşa trăieşte; Cine ştie carte are patru ochi; Omul prost face ce vede şi ce aude crede), binele (Omul bun e ca pâinea caldă; Nu e de ajuns să ştii binele, ca să-l şi faci) ş.a.m.d., virtuţi şi vicii, merite şi defecte sunt reflectate de înţelepciunea populară. Desigur, prezentarea proverbelor şi zicătorilor în faţa copiilor presupune şi explicarea şi ilustrarea lor cu exemple concrete din realitatea accesibilă lor [6, p. 64].

Ghicitoarea este o specie literară de mici dimensiuni, aforistică şi enigmatică. Este un joc colectiv lingvistic, apelează la metafore şi alegorii şi este destinată să verifice inteligenţa, abilităţile şi orizontul cultural al omului. Cuprinde o definire concisă a obiectului (fiinţă, lucru, fenomen), prin perifrază, alegorie, personificare sau metonimie, şi răspunsul, prin care se confirmă exactitatea judecăţii emise. Jocul cu ghicitori este antrenant, copiii fac efort raţional de a înţelege, fac conexiuni inteligente, pentru a surprinde esenţa relaţiei. Din punct de vedere psihosocial, jocul contribuie la intensificarea relaţiilor interpersonale, dezvoltă spiritul de întrecere şi dorinţa de afirmare a personalităţii.

Repertoriul ghicitorilor este foarte vast. Pentru copiii mici, se aleg ghicitori care pot fi dezlegate cel puţin de o parte dintre ei, pentru satisfacţia directă a acestora şi stimularea celorlalţi. Câştigul cognitiv şi în dezvoltarea subtilităţii gândirii tuturor este real. Exemple de ghicitori adecvate preşcolarului mare: *Cine are urechi şi nu aude?* (Acul); *Cine are şase*

picioare, dar numai cu patru umblă? (Calul şi călăreţul); *Ce trece prin apă şi nu se udă?* (Umbra); *Cine vine de la munte cu steluţe albe-n frunte?* (Norii de zăpadă); *Cureluşă verde/Prin iarbă se pierde* (Şarpele); *Este-un om ciudat/ vara-n cojoace-mbrăcat/şi iarna gol despuiat* (Copacul); *Intru pe o uşă şi ies prin două; când am ieşit pe cele două, sunt înăuntru* (Pantalonii); *Am un poloboc, peste poloboc un prosop, peste prosop măzărele, printre măzărele două tălgerele ce seamănă-ntre ele* (Pământul, cerul cu stelele, soarele şi luna) etc. [1, p. 59].

Copiii sunt nu numai consumatori, ci şi producători de folclor. În cultura populară, folclorul copiilor ocupă un loc aparte. Este foarte accesibil, se învaţă prin imitaţie şi, pe anumite motive de bază, ingeniozitatea copiilor creează o multitudine de variante. Cele mai răspândite producţii artistice ale copiilor sunt cântecele-formulă şi recitativele numărători. În cântecele-formulă sunt invocaţi aştri, animale, plante sau personaje imaginare, pentru a le atrage fie bună-voinţa pentru autor, fie pedeapsa pentru duşmani.

Numărătoarea se prezintă sub forma unui recitativ organizat ritmic. Este folosită ca modalitate principală de distribuire a rolurilor într-un joc. De regulă, prin numărătoare se elimină pe rând, unul câte unul, participanţii la joc, ultimul rămas îndeplinind fie rolul de conducător de joc, fie rolul cel mai nedorit.

Numărătoarea se foloseşte şi pentru a ţine evidenţa duratei unui drept la joc. De exemplu, la „huţuţ" (leagăn), un copil are dreptul la un număr stabilit de mişcări, după formula: *lanţ, lanţ, codo-balţ, do-hot, clo-pot,* care se repetă sau nu, conform convenţiei între participanţi. Pentru a-şi încerca puterea de stăpânire, copiii recurg la incantaţii, care ameninţă cu ceva neplăcut pe cel care nu se poate abţine *(de la vorbă, râs)* [3, p. 88].

O largă răspândire, expresivitate şi mare densitate tematică are celebra incantaţie *Melc, melc, codobelc*. Se presupune că forma ciudată, mişcările lente care se lasă observate de copil, purtarea casei în spinare *(Am o arătare/Cu casa-n spinare, ghici, ce-i?)* ar explica preferinţa copilului pentru această vietate. Mare deliciu le fac copiilor frământările de limbă. Încurcăturile provoacă hazul asistenţilor, copilul se străduieşte să nu greşească, este preocupat de pronunţia corectă, conform tiparului. Este un bun exerciţiu de formare a capacităţii de pronunţie, chiar dacă uneori recitativul este total lipsit de sens logic.

Unele încep cu deviaţii de la numere, de exemplu: *Uni, dani, trini, pani,* dar continuă total tară sens: *roti, coti, sava, mâli, găli, cioc.* Sau: *Uni, doni, trini, pani, cinca, linca, dudi,*

pudi, cioc. Altele sunt folosite numai şi numai pentru ritmicitatea şi, eventual, muzicalitatea pe care o au: *An, dan, dez,/Zizi, mani, frez,/Zini, mani, pamparez./An, dan, dez.*

Pentru reglementarea desfăşurării jocului, ingeniozitatea copiilor este deosebită. Regulile sunt exprimate prin coduri numai de ei înţelese, absolut obligatorii pentru participanţi. Astfel, cine vrea să facă o pauză în timpul jocului, fie că a obosit, fie că se află în dificultate şi speculează posibilitatea de a nu fi prins, de exemplu, fie că vrea să restabilească ordinea în joc, spune: *Piripipo!,* el iese din joc sau jocul se întrerupe, după caz. Tot pentru o pauză sau pentru a ieşi cu totul din joc se foloseşte atenţionarea: *Trag o linie de foc/Şi nu mă mai joc!,* iar pentru a reintra în joc, copiii spun: *Trag o linie de ceară/ Şi mă joc iară!*

În jocul *de-a prinsa, leapşa* sau *de-a guşu', guş* este cel care trebuie să prindă, iar cel prins este *leapşă.* La începutul jocului, copiii sunt *în casă,* adică într-un spaţiu delimitat printr-un cerc desenat cu cretă sau zgâriat cu un băţ, în afară de *guş.* În *casă,* copiii nu pot fi prinşi. *Guşul* spune: *Mătur casa de păduchi,/Cine nu-i afară-i guş!* El poate inversa comanda şi să spună: *Mătur casa de păduchi,/Cine nu-i în casă-i guş!* În tot timpul jocului, copiii trebuie să fie foarte atenţi la conţinutul comenzii, pentru a se conforma ca să nu devină *guş* şi să alerge repede, fie spre *casă,* fie spre *afară* din casă. Jocul se termină pur şi simplu când copiii se plictisesc sau obosesc, fără recunoaşterea vreunei performanţe [1, p. 61].

Copilul care intră în joc pe parcurs, pentru că a sosit mai târziu, este *pită nouă* şi are statut de *guş, habă-oarhă* etc.

Unele reguli ale jocului sunt consacrate, altele se fixează *ad-hoc,* oricum, ele trebuind a fi strict respectate. Dacă copilul, să zicem, a *tras linie de foc* şi totuşi e prins, el aminteşte cu revoltă îndreptăţită: *dar am tras linie de foc* şi guşul trebuie să recunoască acest lucru. Nerespectarea regulii, frauda folosită pentru a obţine un avantaj sau victoria sunt sancţionate prin *pedepse* sau, mai grav, prin neadmiterea ulterioară a vinovatului în joc.

„Folclorul copiilor, majoritatea formelor actanţiale, instrumentale şi textuale ale ludicului infantil, împreună cu produsele orale şi cu obiceiurile populare ale celor mari, arată ubicuitatea şi polimorfismul culturii strămoşilor în tradiţia românească. Cinstirea înaintaşilor a reprezentat un răspuns categoric dat morţii, perisabilităţii, timpului devorator. Era o luptă titanică, dusă cu moartea individuală în numele eternităţii neamului şi speciei" [4, p. 209].

În mod curent, termenii *tradiţie, tradiţional* ne duc, justificat, cu gândul la trecut, la perenitatea şi conservarea a ceea ce este moştenit. Izvorâtă dintr-o îndelungată experienţă de

viaţă, ca răspuns la cerinţele vieţii, tradiţia este însă un organism viu, pentru că oamenii sunt mereu alţii, experienţele lor sunt, în acelaşi timp, şi tipice, şi inedite, relaţiile dintre ei sunt dinamice, nevoile şi mijloacele de satisfacere a acestora se înnoiesc, se diversifică şi se îmbogăţesc. Experienţa se acumulează şi se transmite selectiv. Unele elemente apar, altele dispar în şi din tradiţie. Este suficient să ne gândim, în treacăt, la mijloacele cu care oamenii îşi produc azi cele necesare traiului, la mijloacele de comunicare între ei, care au depăşit de mult şi cu mult graniţele familiei şi ale comunităţii rurale, la ritmul tot mai alert în care se succed schimbările economice, sociale şi politice etc., pentru a înţelege că tradiţia nu înseamnă nici pe departe o cramponare de trecut. Au dispărut şi dispar ocupaţii şi meşteşuguri, se modifică structura familiei, în sensul restrângerii ei la două generaţii, comunităţile sunt tot mai deschise, se schimbă concepţiile, relaţiile interculturale sunt tot mai intense şi multiple. Se împrumută tradiţii, adaptându-se, mai mult sau mai puţin reuşit, la specificul local.

Tradiţiile de familie nu pot fi separate de viaţa extrafamilială, de viaţa comunităţii. Aşadar, vorbind de *tradiţii de familie,* accentuăm faptul că, prin familie, copilul este parte a comunităţii şi trăieşte viaţa acesteia. Desigur, sunt şi tradiţii care ţin strict de familie; de exemplu, cele legate de regimul cotidian al copiilor şi adulţilor, de relaţiile dintre membrii familiei, de evenimentele din viaţa personală etc., dar, în ultimă instanţă, copilul este pregătit, prin toată educaţia pe care o primeşte, tot pentru a trăi în comunitatea mai largă.

Prin latinitatea sa, poporul român este un popor pasional. Tradiţiile lui sunt dominate de *culturi:* cultul sacrului, cultul muncii şi al pământului, cultul patriei, cultul strămoşilor, cultul copilului, cultul omeniei, al binelui şi frumosului.

Ne vom referi, în cele ce urmează, la felul cum aceste culturi s-au oglindit în folclor şi în practicile tradiţionale, cu intenţia de a evidenţia rolul lor în formarea orientărilor axiologice la copii.

Cultul sacrului la români este cultul suprem. În familia tradiţională, copilul este învăţat şi obişnuit de foarte timpuriu cu anumite comportamente, care exprimă dragostea, recunoştinţa, speranţa şi încrederea în Dumnezeu, în Fiul şi Maica Domnului. Potrivit puterii de înţelegere, exprimare şi memorare, copilul este învăţat, de foarte mic, rugăciuni prin care cere ocrotirea divină, începând cu *Îngeraşul* şi continuând cu *Tatăl nostru* şi *Născătoarea*. Obiceiul rugăciunii este regăsit în prima jumătate a secolului trecut şi în uzul şcolar. Astfel, într-un manual de Citire din 1936 se recomandă rugăciuni de rostit la intrarea în şi la ieşirea din clasă.

Deprinderile de viaţă cotidiană şi obiceiurile de sărbători învăţate în familie sunt pătrunse de cultul sacrului. Când se aşază la masă, copilul, alături de părinţi, îşi face semnul crucii; când se ridică de la masă, mulţumeşte Domnului pentru bucate, făcându-şi, de asemenea, semnul crucii; când porneşte la drum sau la o faptă, alături de mamă sau singur, îşi face cruce şi spune: *Doamne, ajută-mi!,* dă *bineţe* cu *Dea Dumnezeu bine!*

Copilul participă la slujbele religioase şi învaţă comportamentul adecvat diferitor împrejurări; la 6-7 ani respectă unele restricţii alimentare impuse de post, dar are anumite înlesniri impuse de condiţia lui de copil. Sărbătorile de iarnă, aşteptate cu mare nerăbdare de copii, sunt un prilej deosebit de practicare a tradiţiilor. Dincolo de bucuria participării copiilor în cete, de atenţia care li se acordă de către gospodarii care-i primesc, de laudele şi darurile cu care sunt răsplătiţi copiii, colindele sunt, în mintea, în sufletul şi glăsciorul acestora, imnuri înălţate Creatorului şi Naşterii Mântuitorului.

Unele colinde sunt de dată relativ recentă şi de factură, probabil, cultă, dar ele au intrat în repertoriul popular şi au suferit intervenţii anonime, în principal, după particularităţile graiului local. Dincolo de aceste aspecte, obiceiul colindatului este, cu siguranţă, străvechi.

Ciclul sărbătorilor de iarnă este legat de cel mai bogat repertoriu de obiceiuri şi se desfăşoară în jurul Crăciunului şi Anului Nou. Prezenţa în colinde a temelor laice ne duce cu gândul la sărbătorile precreştine legate de ciclurile cosmice, la solstiţiul de iarnă, când, după noaptea cea mai lungă a anului, soarele îşi recapătă vigoarea, la *Dies Natalis Solis Invictis* (Ziua Naşterii Soarelui Neînvins). Celebrarea Naşterii Mântuitorului este asociată, în planul sărbătorilor de iarnă, cu tema mitică a timpului, care, la intervale regulate de timp, se regenerează. Dar, indiferent de originea sărbătorilor de iarnă, sărbătoarea Crăciunului este dedicată Naşterii lui Iisus, iar ritualurile prin care este celebrată sunt, la români, în esenţă, expresie a cultului sacrului. Cultura populară şi folclorul românesc au o dimensiune profund creştină. Postul, care precede această sărbătoare, pregăteşte creştinul pentru a o întâmpina într-o cât mai deplină curăţenie sufletească şi trupească [5, p. 89].

Cultul patriei şi al strămoşilor exprimă sentimentele patriotice ale poporului nostru, „[…] sentimentul patriotic are în cel mai înalt grad o semnificaţie vie, el este, se poate spune, o stare de conştiinţă, mereu vie, concentrată şi deschisă. Prin el fiinţa umană se simte legată de pământul pe care trăieşte, de societatea în care trăieşte, de tradiţiile acesteia, de limba prin care se înţeleg, în mod obişnuit, oamenii. Pe scurt, patriotismul este corespondentul subiectiv al ideii

de patrie, este reflexul viu al trăirilor unui popor, generaţiilor de-a rândul, al trecutului acestuia, ca şi al aspiraţiilor lui viitoare […]. Patria, pentru popor, este pământul pe care-l munceşte şi din care trăieşte, poporul şi istoria lui, conştiinţa personalităţii şi originalităţii sale şi aprecierea lucidă a rânduielilor sociale" [idem, p. 199].

Omul înţelept are, în primul rând, răbdare şi stăpânire de sine: este *aşezat,* e *în toate minţile,* e *cu cap,* e *limpede la cap,* e *cu scaun la cap,* este cumpătat şi are spirit prevăzător. Desigur, nu i se poate pretinde tânărului, şi cu atât mai mult copilului, să fie înţelept, pentru că înţelepciunea se dobândeşte cu timpul, pe măsura acumulării experienţei de viaţă, pentru că *omul, cât trăieşte, învaţă.* Dar poate fi sfătuit să fie drept, modest, să aibă stăpânire de sine, să nu se întovărăşească cu cei răi. Mintea *trebuie dobândită la timp,* nu *mintea românului cea de pe urmă.*

Opusul *minţii* este *prostia.*

Prostul e *într-o ureche,* e *lovit cu leuca,* îi *lipseşte o doagă, nu-i întreg la minte,* e *bătut în cap,* trebuie ocolit, cu el să n-ai de-a face, pentru că el *dă cu bâta-n baltă, dă în gropi* şi *calcă-n strâchini.*

O deosebită grijă manifestă poporul pentru formarea morală a preşcolarilor. Cultul binelui este prezent în toate categoriile de opere folclorice.

Basmele, miturile şi legendele sunt pline de fapte bune ale eroilor, aceştia reuşind în acţiunile lor datorită calităţilor pe care le au, puse în slujba binelui şi împotriva răului.

Paremiile, cu deosebire proverbele şi zicătorile, au o bogată semnificaţie morală. Concizia proverbelor, limbajul metaforic de o mare forţă sugestivă le fac atractive, iar analogia cu fapte reale le face accesibile.

Fireşte, copilul nu surprinde întotdeauna şi dintr-o dată sensul figurativ, fapt care pretinde explicaţii pertinente din partea adultului. Zicătorile vin să sublinieze adevărul cuprins în expresii menite a caracteriza succint şi plastic anumite fapte de viaţă şi să sporească valoarea unor reguli de conduită. Ele au un pronunţat caracter didactic. Virtuţile cardinale cuprinse în folclorul nostru sunt binele făptuit, adevărul şi dreptatea versus minciună, necinste, nedreptate.

Antrenarea copilului în activităţi practice îl ajută să îndrăgească şi să preţuiască munca, să fie perseverent, să se bucure de rezultatele muncii. Jocul – activitatea principală a copilului – îl învaţă să trăiască între ceilalţi, respectându-i şi pretinzând respect: cine încalcă regula jocului şi cine trişează este eliminat; cine ţine cu tot dinadinsul să câştige este evitat ca tovarăş de joacă;

cine nu ştie şi să piardă nu înţelege că pot fi alţii mai buni decât el, cel puţin la momentul dat, este luat în derâdere ș.a.m.d. Jocul este, putem spune, o şcoală a demnităţii, a respectului de alţii şi de sine, a conştiinţei valorii altora şi a celei proprii, a tăriei de caracter.

Tradiţiile reflectate prin folclorul literar, obiceiurile şi datinile din practica tradiţională sunt nu numai o dovadă a preocupării poporului nostru pentru perpetuarea fiinţei naţionale, ci şi un izvor nesecat pentru pedagogia cultă. În transmiterea experienţei tradiţionale este esenţială imitaţia, care se manifestă preponderent la vârsta preşcolară mare. Copilul vede, aude, participă, memorează, pentru că repetă şi pentru că aşa fac cei mari. Formarea orientărilor axiologice la preşcolarii de 6-7 ani corelează strâns cu poveştile populare româneşti. Basmul şi povestea conţin cele mai înalte aspiraţii ale poporului spre bine, frumos, cinste şi omenie, spre întruchipare a idealului de personalitate [1, p. 79].

Folclorul, prin diversitatea creaţiilor, tradiţiilor de familie, prezintă un larg diapazon de calităţi şi trăsături pozitive, formând orientările axiologice necesare preşcolarului mare, care, ulterior, pe parcursul şcolarităţii, se vor consolida în capacităţi, convingeri, atitudini.

Concluzii

Tradiţia este ceea ce se transmite de la o generaţie la alta prin diferite forme şi conţinuturi, cuprinse în folclor, sfaturi, norme, cerinţe etc. Conţinutul de bază al educaţiei axiologice din perspectiva etnopedagogică se constituie din:

- poveşti populare româneşti;
- proverbe, zicători, jocuri;
- tradiţii de familie;
- practici şi experienţe populare.

Analiza conţinutului etnopedagogiei permite să stabilim setul de valori şi posibilităţile de însuşire a acestora de către preşcolari în cadrul educaţional.

Bibliografie

1. Avram, I., *Etnopedagogie aplicată. Formarea orientărilor axiologice la preşcolarii mari,* Cluj-Napoca, 2006.
2. Băieşu, N., *Însemnătatea educativă a folclorului pentru copii*, Chişinău, 1980.
3. Dodu Bălan, I., *Cartea înțelepciunii populare*, București, 1974.
4. Evseev, I., *Jocurile tradiționale de copii (Rădăcini mitico-rituale*), Timișoara, Excelsior,1994, p. 209.
5. Pascadi, I., *Din tradițiile gândirii axiologice românești*, București, Editura Științifică, 1970.

6. Silistraru, N., „Studierea și aplicarea pedagogiei populare”, în *Pedagogie și Psihologie*, nr. 9-10, Chișinău, 1992.
7. Stanciu, S., Petre, Al., *Pedagogie şi folclor,* EDP,1978.

Determinant Aspects of the Creative Process within Educational System

Ahmet Yildiz, *doctorand, UPS „Ion Creangă”,*
Colegiul Fatih, Istanbul, Turcia

Rezumat

Plecând de la consideraţiile expuse de savanţi asupra noţiunii de „creativitate”, putem merge pe ideea examinării şi interpretării, într-o privire de ansamblu, a celor mai reprezentative raporturi pe care le stabileşte creativitatea, ca rezultat al procesualizării sale educaţionale. Trebuie să menţionăm că aceste raporturi se identifică în calitate de contribuţie la un demers constructiv care îşi propune să participe la clarificarea unui domeniu mai nou al creativităţii în şcoală, în general, şi la lecţiile de limba engleză, în special.

Cuvinte-cheie: *insign şi creativitate, convergent, divergent, intuiţie, motivaţie şi creativitate, inspiraţie, talent, supradotare şi geniu, problematizare, supercomplexitate, fenomene psihice, judecată, spontaneitate, asociativitate, curiozitate, abilitate: sintetică, analitică, practică; fluenţă, flexibilitate, elaborare, originalitate.*

Most of the scientists who study creativity recognize directly or indirectly the importance of creativity in the educational process and its relationship with other relevant aspects as there are intuition, motivation, inspiration, talent, inteligence, gifted children ect.

Insight and creativity. R. Sternberg şi J. Davidson are approaching a broad work on the insight and its importance to the creativity. Scholars distinguish two forms of the insight: (a) *convergent* (descovery of a creative structure or a solution which gives meaning to unconnected facts); (b) *divergent* (seeking of new implcations of a new structure by exploring new possibilites). The Term insight means „seeing inside”, a term that approaches it to another controversed term ***intuition.***The term insight is involved in creativity having more or less innovative forms: insight as a matter of solvency of discovered problems and insight as a matter of solvency of presented problems, the first meaning the creation of a new field or domain of acivity (M. Csikszentmihalyi); the term insight as a preinventive structure, meaning the moment of building the mental representations necessary to solve certain probelms, and conceived insight

as a preinventive structure, the moment of building of mental representations necessary for resolving certain problems and conceived insight conceived as an explorative structure tied to the exploration of new ideas. (R. Finke) [1].

Motivation and creativity. According to C. Rogers [1], the main reason of creativity constitutes the *man's tendency to actualize himself,* to become what he is in real life. This tendency can be covered with levels of psychological mecanisms, can be hidden behind some walls that nihilates his existance. C. Rogers' belief as a psychotherapist and famous creativist, is that each person has this tendency of actualization of his own ego, that waits for the right premises to be released and expressed. This tendency is the prime motivation of the creativity, the body's tendency to create new relations with the environment.

Rollo May considers creativity as a fundamental manifestation of the man who is realising his entity in the world. The first thing that can be observed in a creative act is that he has got an encountering. In such a way the artists encounter the landscape they want to paint, they look at it, observe it under different angles, they are totally absorbed by it.

There are certain motives for the creation as: the passion for work, satisfaction while working, intensively, emotional drive, desire for social interaction, desire for knowledge. Creative motivation has certain characteristics:

- Disorganized pace;
- Direct character (extensional/intrinsec);
- Creative motivation is oriented towards the content of action but not the environment ;
- Creative motivation has multiple aims [5].

T. Amabile states the idea of intrinsec motivation as a component of creativity model. The component creativity model of the author encloses:

- Intrinsic motivation;
- Ability for a certain domain or activity;
- Specific abilities (general) for creativity.

T. Amabile sustains that extrinsic motivation is useful too, but not alone, but in combination with the intrinsic one.

Inspiration and creativity. *Inspiration* is a psychological state of high frequency with a definite duration, in which is outlined the future idea or the new solution. The main attributes of

the inspiration are: spontaneità and affective vibration. The psychological research showed that inspiration is one level of the creative process [1].

Talent. The word *talent* dates back from Greek, *talanton*which means a unit of measure of weight or a coin with value of one golden or silver talant. In the Larousse dictionay the meaning of the term talent refers to the ability or natural superiority in doing a certain thing. In the most of dictionaries the word talent means a special form of abilities or skills such as musical ability which is inherited or born, and gives a support for obtaining superior results. (J.P. Chaplin, 1995, p. 461). Talent is viewed as ,,natural aptitude which is maniphested in a certain direction" (J. Drever, 1992, p. 293).

The talent is a continuation of the aptitude, a superior level of talent development, characterized not only by fullfilling succesfully one acivity, but by the creation of veritable operas. According to M. Bejat, the individ gifted with talent is characterized by a special intelligence, a strong impressionability, a great self criticism that makes him constantly unsatisfied of what he creates or wishes to create. St. Zissulescu states that the distinctive feature of the talent is a great potential for work [1].

Extragifted and genius. Extragifted person is given ,,natural gifts that allow the person do special things" but ,,genius constitutes the natural mood or aptitude to create something veritable and remarkable." In the psychological dictionaries extragifted is: 1. Who owns in a great degree of intelectual abilites or has high IQ (IQ – Intelligence Quotient) more than 140; 2. Individual who owns a nonintelectiv talent as the musical one (S.P. Chaplin, 1995, p. 194). According to J. Drever, an extragifted individual owns talents to the highest degree in general or some certain domain. (J. Drever, 1992, p. 109).

It is considered that a person is extragifted if he has an evident superiority concerning one or more capacities without knowing which are those, what are the causes and to what extend are developed these capacicties.

For a long period of time it was considered that the gift is a development of the intelligence. Simultaneously, there was a pluralist approach of the extremely developed gifts, which assumes that a gift is a sum based on the component interaction of the intellectual capacities developed beyond the average to which are added and other abilities. The definitions of the „extragift" include:

- *Pedagogical definition* – refers to the possession of beyond average extra gifts at a child to learn rapidly and easy the volume of knowledge proposed to the group of children of the same age range.
- *Psychological definition* – considers that possession of extra gifts represents the superiority of mental age to the chronological age (biological age).
- *Social definition* – obtaining of the special results, socially useful that are obtained as a result of a special education.
- *Biological definition* – development of the central nervous system with a structure and functioning developed in such a way to make the individ memorize, learn, rationalize beyond the average population [5].

The two mentioned above authors define genius mostly in the same way as the talent, as a general, special, intellectual ability which is manifested in the realization of the new forms. F. Galton (1869) considers that people are genially gifted with exceptional intellectual or mental aptitudes.

J.M. Cattell (1903) studied the life and activity of one thousand of notorious personalities designed in dictionaries, concluding that these are defined through remarkable intellectual capacities which are inherited. R. Weisberg states that all creative persons (where does exist creation, exists and genius) have a number of mutual restricted features among them can be mentioned: interests, independence of judgements, self-esteem, intuition, and self-perception as a creative human being. Intuition refers to the tendency to reach to a conclusion or to establish an action without any detailed explanation for each step of the process. The strong perception as a creative human being refers to the fact that genius is convinced of his creativity, this belief is constituted in one of the important motives of their creative actions. Scholars, highly creative, are characterized by: the need to emancipate themselves from the rule limits (flexibility); openness to experience; sensibility to the problems, (don't waste time on insignificant things); ***problematize*** *– can see a problem where others don't see it, leading to the appearance of a new domain of research.*

Unlike many authors, Weisberg sustains that in present it is little known about the characteristics of the genius, the concept of the genius being a legend. In support of this idea there are brought the following arguments: creative endives in a certain domain may not have a certain set of qualities that would differentiate them from noncreative endives with similar

experience in the same domain; it may be the case that psychological features will not relate to creative activity; creativity does not manifest itself constantly not even in the most prominent artists or scientists fact that indicates that genius is not a constant feature; the analysis of the broader aspects concerning the concept of the genius shows that is a mistake to look for the genius only at the level of the individual or only in his work. This is because the genius is a characteristic that society attributes to the results of work of an individual.

If society becomes sensible to other categories of the work results, other its dimensions or features, then it changes and the judgements over the genius. For example, we can not identify a genius in a mathematical or exact sense according to a specific set of features, but very many studies and empirical researches outlined the mutual features of the famous creative personalities. The question that Weisberg asks – why on the one hand, these features do not manifest themselves constantly in the activity of the genius, but on the other hand, these features are met at people that are not appreaciated as genius – can be analysed from different perspectives. One of the explanation would be that our activities are so dominantly reproductive and dominantly creative or at least have actions of one or another type. Of course highly creative peopleare realising creative acitvites more frequent than people with a lower level of creativity.

In psychology we can not speak of the realtions of causality due to the supercomplexity of psychological phenomenas among which creativity is placed on one of the first places. The essence of creativity consists in its novelty and originality. That's why there are no standards to evaluate it. Indeed, history showed that the more original is a product and its implications are farther located, the more rigidly it will be discussed by people as crazy, awkward and useless ect., but these appreciations of the society do not obstruct the genius to exist, afirm and prolong [1].

Most of the authors see in genius a great creative, orginal force. Genius can be considered the most developed form of aptitudes. He disposes of extraordinary creative capacity that leads to the creation of veritable products opening new paths to new domain of his activity. One of the most valuable interpretations of creativity, which can befound in contemporary operas, belongs to W. Duff formulated in XVIII century. The hypothesis of his theory were formulated based on analysis of the genius' intellect. W. Duff distinguished three creative mind faculties: *imagination, judgement and taste,* which are considered the main features of the genius (Duff, 1767, p. 64). *Imagination* is the mental faculty that elaborates an infinity of associations

through synthesis and analysis of ideas, structuring and restructuring creating in the end objects that have never existed before. *Judgement permits* the combination of elaborated ideas through imagination, observing the agreement between them, their reuniting homogenous objects in the same category, rejecting the adversive ones, in the end determining their utility and the truth of the produced inventions and discoveries through imagination. *Taste* is an internal sensethat allows the delimitation of beautiful ideas from the ugly, decent or ridiculous ones.

It should be outlined that W. Duff considred about 200 years ago, that these three mental faculties involved in the creative process are met at all people mostly present at children, people with exceptional realisations at different extends. Duff has sensed that certain features of the creativity *spontaneity, asociativeness, curiosity*ect. are specific to the children and adults highly creative, stressing that they are realised at different levels [1].

The term talent sustains the existance of special aptitudes for a certain discipline. Talent is directed to a signle performance or to a certain domain of activity. The definition of genius is expressed in creative terms and some individual characteristics – certain emotional features, socio-emotional (loyalty), social features (responsibility, awareness), personality features highly developed (self esteem).

Genius is differentiating himself from ordinary man through certain caracter features that gives to this person a strong profile of personality, strongly motivated [5].

Creativity and intelligence. It was believed for a long time that to be creative means to be intelligent. Guilford has the merit to have released the creativity from the custody of intelligence, so that later to be considered as independent entity, independent of intelligence representing a general orientation of our entire psychological human system. But to be creative one must have a medium level of intelligence [5].

The relation between creativity and intelligence has been studied by others, R. J. Sternberg in *Handbook of Creativity* [4, p. 147], Sternberg states that there are three aspects that are fundamental for creativity: synthetic ability, analytic ability and practical ability. These three aspects come from triarhic theory of intelligence of R. J. Sternberg.

●*synthetic ability (creative)*: the ability to generate new ideas of high quality and adequate to certian task. This ability includes divergent thinking. One characteristc of this aspect is ability to redefine problems in a completely different way and think sharply and intuitively.

● *analytic ability*: critical thinking/analyticis involved in creativity as ability to judge the value of own thoughts and possible solutions, to evaluate its strong and weak points and suggest ways to improve them.

● *practical ability*: ability to explain intellectual competemcies in everyday contexts and to „sell" or communicate creative ideas to others. It is the ability to translate abstractions and theories in realistic applications.

The research on „hypothesis of threshold" produced mixed results that extended from enthusiastic support to the combatting and rejection [4, p. 182]. Above the level of „threshold" intelligence is weakly coloured with creativity – that is one very intelligent person can have weak results at creativity tests. But the subjects with high performance results at creative tests had medium results at intelligence tests, from here can be conducted that there is a need for intelligence for superior creativity. There are specific differences of the necessary degree of intelligence: intelligence is more important in scientific creativity having a lower role in arts (painting, muzic ect.). There are significant exceptions to this statement! In science it is essential „problem sensibility" which stimulates investigation spirit; it is important in art sensibility as an affective echo of the events whcih animates the ideas and succession of the images [apud 3].

American psychologist E.P. Torrance, together with his collegues elaorated a benchmarking method to quantify creativity that was called „*Testele Torrance ale Gândirii Creative*" *(TTCT)* [apud 4]. These tests of divergent thinking measured:

- *Fluency*. Total number of interpreted answers significant and relevant to stimulus.
- *Flexibility*. Variety of categories of relevant answers on this issue.
- *Originality*. Unexpected answers, unordinary, unique and statistically rare.
- *Elaboration*. Adding the pertinent details.

In 1990 Torrance eliminated flexibility scale, as it presented a high correlation with fluency. The tests TTCT became one of the most used tests to measure creativity including for evaluation educational program effects in schools, curriculum programs and educational creative procedures. Frequent usage of these tests in schools TTCT at about several thousand children demonstrated that these are the most valid tests from all creative tests. Tests TTCT have been translated in more than 30 languages and are used as evaluation instrument for evaluation of creative potential.

Creative intelligence is recognized through the spirit attitude towards the problem of reality. Instead of being contended to depict, to meditate, it is always searching for new paths to go on, to more complex conditions, with further consequences. It is oriented to the research of „the different", of everything that is „otherwise", to procede ineditly, with ingeniosity.This is the prespective that facilitates the appearance of new ideas (conceptions, theories, prototypes, projects). Such a perspective denotes as J.P. Guilford stated, a divergent thinking that is not limited to familiarity or usefulness (routine); this thinking being adversive to the convergent one, whose investigation field is limited to conformism or passivity [2].

Bibliography

1. Creativitate:http:www.slideshare.net/guest5989655/creativitatea-abordari-teoretice-Presentation. (viz. 05.05.2015)
2. Creativitatea. http://universulenergiei.europartes.eu/intrebari/creativitatea. (viz.12.05.2015)
3. Cosmovici, Andrei, Iacob, Luminiţa, Psihologie şcolară, Ed. POLIROM, Iaşi, 2005, 301 p.
4. Sternberg, R.J. Handbook of Creativity, 1999, Cambridge University Press, 502 p.
5. www.rasfoiesc.com/educatie/psihologie/CREATIVITATE (viz.19.05.2015)