

Valențe ale portretului în arta antică, medievală și renașcentistă Valences of the portrait in ancient, medieval and Renaissance art

Ludmila Mokaň-Vozian, *doctor în pedagogie,
conferențiar universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

Rezumat

În articolul de față autorul se referă la portret ca gen al artelor plastice, dar nu-și propune o descriere a istoriei acestuia, ci remarcă doar unele aspecte, care, în viziunea autorului, par să fie mai esențiale.

Portretul este examinat din punctul de vedere al destinatarului (real sau conceptual) la care se adresează acesta în diferite perioade ale dezvoltării sale.

Cuvinte-cheie: *portret, gen, imagine, destinatar.*

Abstract

In this article the author refers to the portrait as a genre of fine arts, but does not propose a description of its history, but noticed only some aspects which, according to the author, appear to be essential.

The portrait is examined from the viewpoint of the recipient (real or conceptual) in addressing it in different periods of its development.

Keywords: *portrait, genre, image, recipient.*

Portretul (fr. *portrait* – înfățișare) reprezintă o gravură, pictură, sculptură, al cărei pretext este „chipul” fizic al unei persoane, susține I. Șușală [2, p. 220]. Anume din acest motiv, fiecare portret, indiferent de gradul și natura similitudinii sale cu modelul, reprezintă o problemă de recunoaștere, de identificare. În portret însă, „nu se caută o asemănare accidentală, ci o asemănare esențială [...], remarcă J. Grenier [1, p. 98].

În esență, orice portret – real sau potențial – este adresat cuiva, care, la rândul său, trebuie să decidă în ce măsură portretul reprezintă o persoană sau alta, cu alte cuvinte, în ce măsură acesta își îndeplinește funcția sa de bază. În legătură cu aceasta, apare problema destinatarului: este important să fie stabilit cui, într-o anumită epocă sau alta, este adresat portretul, la ce instanță apelează el, cine trebuie să recunoască în trăsăturile reprezentate un chip real, care a servit drept model pentru artist. În funcție de faptul cui îi este adresat portretul, sunt stabilite și criteriile de asemănare.

Portretul, în artă, există din cele mai vechi timpuri, dar a avut funcții și destinații variate. Mai mult, o perioadă îndelungată, imaginea feții umane, în artă, nu era portretistică în înțelesul contemporan.

În Egiptul Antic, portretul faraonului îndeplinea funcția unui portret colectiv al timpului său. Imaginile sale au fost repetate de mai multe ori, pentru a servi drept locașuri ale sufletului faraonului după moartea sa. Principala modalitate de identificare a portretului ținea de semnătura făcută de la persoana întâi – un fel de „autograf” care atesta identitatea persoanei reprezentate.

Imaginea putea fi „deposedată”, putea fi atribuită altcuiva, înscriind sub ea alt nume. Numele era considerat criteriul principal al portretizării.

Măștile mumiilor egiptene reprezentau nu fața de zi cu zi a decedatului, ci fața transfigurată a acestuia, fața lui „veșnică”, ritualică. Obiectivul unui astfel de portret ritualic (toate portretele egiptene antice au fost, în esență, ritualice) consta în tendința de a scoate portretizatului în afara realității temporale și spațiale.

Urnele funerare ale etruscilor antici erau înzestrate cu caracteristici convenționale ale feței umane – se presupune ale feței persoanei cenușa căreia se păstra în urnă. Cui era destinat acest „portret”, cine trebuia să-l „recunoască”? Posibil, caracteristicile antropomorfe ale acestor imagini trebuiau să mărturisească doar despre apartenența decedatului la specia umană.

În perioada arhaică a Greciei Antice, pe morminte erau amplasate statui care nu aveau particularități portretistice. Mai mult, pe morminte de bărbați erau instalate statui de femei („Kore”) și doar în cazuri rare, bărbătești („Kuros”). De asemenea, în timpul vieții se instalau statui învingătorilor (în război, în competiții).

Pe pietrele funerare grecești din perioada clasică, decedații întotdeauna erau reprezentați tineri și frumoși. Trăsăturile portretistice individuale abia se întrevădeau prin norma ideală a feței umane. Acestea, mai degrabă, semnificau apartenența la un anumit grup vârstnic. Numele înscrise pe stelele funerare și statuile votive nu presupuneau portretistica persoanelor. La fel ca în imaginile antice din est, numele a fost mai important decât imaginea însăși.

Portretul sculptural roman impresionează prin individualitate, deseori, chiar prin naturalism. Cu toate acestea, nu putem afirma că această specificitate a unor persoane diferite, majoritatea, urâte, este o dovadă a asemănării lor cu persoana portretizată. De ce portretele din perioada domniei unui sau altui împărat se aseamănă atât de mult între ele? Cu siguranță, este vorba nu doar despre moda dominantă.

Scopul principal al portretului roman este de a rămâne în istoria Romei. Nu se știe ce a fost mai important – a păstra pentru istorie „propria” imagine sau a se apropia de aura sacră a împăratului și a se alătura, astfel, la statutul de cetățean al Imperiului Roman.

Portretul păstrează mult timp trăsăturile arhaice, mărturisind despre legătura acestuia cu ritualul. Așa, de exemplu, portretele strămoșilor (accesorii indispensabile ale familiei) reprezentau nu măștile scoase de pe fețele persoanelor decedate (așa cum s-a crezut mult timp), ci măștile puse pe fețele lor. Aceste măști, realizate mai des din ceară și viu pictate, cu o dimensiune mai mare decât chipul uman, erau purtate de către descendenți în viață la diverse festivaluri și ceremonii religioase și civile.

Caracteristici ale conștiinței arhaice, cu siguranță, au fost prezente și în cultul portretelor de împărați, care s-a păstrat până la sfârșitul existenței Imperiului Roman.

Indiferent de faptul cui i-a fost adresat portretul civilizațiilor antice, care a fost gradul de similitudine al acestuia cu modelul real, în el întotdeauna a prevalat norma, canonul.

Abaterile de la normă doar se întrevedeau printre reglementarea ritualică, care imediat erau absorbite de aceasta. Faraonul tindea să obțină atributele și chipul Zeului, supușii săi – să se apropie de imaginea faraonului; portretele elene nu depășeau limitele idealului eroic; portretele romane încercau să se încadreze în norma portretului imperatorului.

Problema similitudinii sau, mai corect, cea a neasemănării portretului cu modelul, devine și mai acută în cultura medievală. În așa-numitele portrete de la Fayum, care înlocuiau măștile funerare, sunt evidente etapele transformării feței din „carnală” în „spirituală” – când trăsăturile ei devin din ce în ce mai convenționale și tot mai clar se impune spiritualitatea impersonală comună pentru toți (ochii mari, larg deschiși, privind în gol). Aceasta din urmă le apropie de imaginile iconografice, adică portretul carnal se transformă într-un portret spiritual.

Arta medievală nu a cunoscut portretul. Cu adevărat portretistice au fost considerate doar imaginile lui Iisus Hristos și ale Maicii Domnului. Potrivit legendei, chipul lui Hristos s-a imprimat pe marama cu care El și-a șters fața în drumul spre Golgota. Această amprentă a feței Mântuitorului a fost considerată model iconografic, care a fost repetat în pictura de icoane timp de secole. Chipul Maicii Domnului (portretul ei), conform legendei, a fost pictat („copiat” de pe fața Mariei) de către evanghelistul Luca și, de asemenea, era considerat model iconografic.

Referitor la imaginile sfinților de pe icoane, ele erau create, de regulă, post-mortem, după canonizarea acestora, adică ceva timp (uneori, semnificativ) după „adormirea” lor, în cel mai bun caz, după amintiri, însă, de regulă, acestea erau portrete imaginare.

Fața unui om de rând era considerată nedemnă de portretizare, deoarece „portretul” medieval era conceput doar ca icoană și era adresat nu oamenilor „acestei lumi trecătoare”, dar celei mai înalte, ultimei instanțe – lui Dumnezeu.

În istoria portretului, revoluția a avut loc în Renaștere și a fost legată, în primul rând, de schimbarea destinatarului căruia i se adresa portretul. În secolul al XV-lea, în Țările de Jos și în

Italia, în mod diferit, dar, aproximativ, în același timp, pot fi observate eforturile cu care portretul încearcă să scape de starea lipsită de individualitate, proprie perioadei medievale.

În „*Portretul cuplului Arnolfini*” (1434), realizat de Jan van Eyck, figurile încă mai sunt amplasate în conformitate cu iconografia medievală: cea bărbătească în partea stângă (din poziția privitorului), cea feminină – în dreapta. În pofida acestui fapt, aceasta este una dintre primele tentative de „ieșire a portretului din profil”, încercare de obținere de către personaje a independenței compoziționale și plastice: figura feminină este reprezentată în semiprofil, cea masculină, rupând matricea iconografică, este întoarsă cu fața la spectator [cf. 5, p. 413]. Cu toate acestea, privirea soțului este evlavios coborâtă, el încă nu îndrăznește să privească drept înaintea, iar mâna sa dreaptă este ridicată, în semn de rugăciune, la nivelul pieptului.

Poziția *din față*, în sistemul limbajului plastic medieval, a fost dotată cu o semnificație specială. Italienii numeau această întorsătură *in maesta* – „în slavă”. În așa mod, conform *Enciclopediei contemporane ilustrate de artă* [3], erau reprezentați în icoane Hristos și Maica Domnului, tronând.

Trei sferturi de veac mai târziu, la începutul secolului al XVI-lea, Albrecht Durer a făcut un pas îndrăzneț, aproape la limita blasfemiei, înfățișându-se pe sine strict frontal, nu doar în poziția *in maesta*, dar, de asemenea – descifrând indicele compozițional – în imaginea iconografică a Pantocratorului (idee regăsită la A. Camciatova) [4, p. 13, 90]. Este greu să stabilim ce l-a ghidat pe artist: tentația spre autocunoaștere sau, dimpotrivă, ideea de umanizare a imaginii divine.

În arta italiană a secolului XV, afirmarea portretului a urmat o cale mai laică decât în țările din nord. Compoziția, fără îndoială, a fost influențată de medaliile antice, cu predominanța profilului pe ele, ca cel mai expresiv și memorabil racursiu. De aici, prin urmare, portretele strict în profil din pictura Quattrocento. Acest fapt, însă, nu exclude posibilitatea că portretul renascentist în Italia, precum și în nordul Europei, potrivit opiniei lui R. Muter, are legătură genetică cu imaginile donatorilor din compozițiile sacre, cum ar fi, de exemplu, „*Închinarea magilor*” (1305-1313) de Giotto di Bondone – frescă din capela dell’Arena din Padova [5, p. 120].

Nu poate fi ignorat și alt model iconografic răspândit în Italia – imaginea pe tema „*Sfânta conversație*” (*Sacra Conversazione*), în centrul căreia este Maica Domnului, de cele mai dese ori pe tron, iar în părțile laterale – alți sfinți și, uneori, portrete ale donatorilor.

. Aceștia din urmă nu se roagă, ci, mai degrabă, sunt participanți respectuoși ai „Conversației”, conștienți de importanța evenimentului. Ei sunt mai liberi lăuntric, precum sunt mai libere și independente portretele în profil din Quattrocento. Cu toate acestea, portretele mai sunt încă încătușate, datorită afilierii genetice la compoziție – ele sunt percepute ca fragmente ale

unui organism compozițional unic, din care s-au desprins deja, dar de puterea căruia nu s-au eliberat definitiv.

Însăși poziția în profil a figurilor creează o impresie de mișcare a acestora în raport cu presupusa axă centrală. La începutul Renașterii timpurii, asemenea construcție asimetrică era percepută ca semnificativă, deoarece în pictură, până la sfârșitul lui Quattrocento, continuă să rămână normă tratarea simetrică a compoziției. Fiecare portret în profil reprezenta, într-un fel, o parte a figurii, inițial amplasată în stânga (dacă este masculină) sau în dreapta (dacă este feminină) de la centrul presupus (deci care se reflectă ca în oglindă în raport cu imaginea iconică, în care figura masculină se afla în dreapta lui Hristos, iar cea feminină, respectiv, în stânga).

Anume acestei paradigme compoziționale se datorează răspândirea pe larg a portretelor pare. Drept exemplu pot servi portretele lui Federico da Montefeltro și ale soției sale Battista Sforza (circa 1465), realizate de Piero della Francesca.

În plus, imaginea în profil posedă o mare spațialitate. Două profiluri apropiate și vizual, și tematic se confruntă reciproc, ca două aripi laterale ale unui triptic, lipsite de partea centrală. Asemenea situație poate fi observată în dublul portret naiv compus al lui Filippo Lippi (circa 1440), care produce impresia de două portrete în profil, dintre care unul (masculin) iese, parcă, dincolo de rama sa și intră în câmpul altui portret (feminin), încălcând necesara cenzură spațială.

Istoria portretului italian din Quattrocento este povestea „ieșirii din profil”, adică din poziția subordonată „în părți de” în poziția independentă, din față, în centru sau, folosind terminologia italiană, în poziția *in maesta*. Acesta a fost un simptom evident de ridicare a portretului în statutul său compozițional și, respectiv, semantic. Ca orice rupere a matricei tradiționale, asemenea viraj a fost efectuat dificil, cu mult efort.

Urme ale acestei dificultăți, ale acestei rezistențe compoziționale se manifestă în non-sincronismul rotației. În portretele timpurii din Quattrocento, umerii sunt întorși aproape paralel cu suprafața pânzei, capul este reprezentat în poziția trei sferturi – poziție care, la italieni, era numită *occhio e mezzo* (ad litteram: un ochi și jumătate) –, dar privirea portretizatului este îndreptată într-o parte, alături de privitor, de parcă el nu se poate rupe de obiectul atenției, care este în afara imaginii. Acest lucru este deosebit de evident în portretele lui Antonello da Messina, care se pare că, treptat, se întorc spre privitor, confirmând independența sa față de captivitatea iconografiei tripartite.

În sfârșit, în ultimul sfert de secol, portretul face un viraj decisiv, întorcându-se cu fața la public. Drept exemplu servește „Portretul Monei Lisa” (1503-1505) de Leonardo da Vinci.

Ideea obsesivă a portretului din față ca o formă de autoafirmare nu mai gravitează asupra maeștrilor italieni, ei folosind cu încredere libertatea dobândită.

Or, portretul renascentist se adresează contemporanilor săi și urmașilor. Anume din aceste considerente el trebuie să fie autentic, cel puțin – în intenție, și trebuie să fie cât mai aproape posibil de original. Scopul portretizării era văzut în evidențierea unui chip, în diferențierea lui de oricare altul. Nu întâmplător, ducele Federico da Montefeltro era întotdeauna reprezentat în profil – el a avut nasul fracturat și anume această caracteristică distinctivă făcea profilul său memorabil. Nasul desfigurat era perceput ca semn al faptelor de luptă, aproape ca un blazon.

Cu toate cele menționate, portretul renascentist era orientat nu doar spre glorie pământească. Dacă în Evul Mediu crearea icoanei sfântului („portretului”) a fost un mod de cunoaștere a lui Dumnezeu, portretul din Renaștere reprezintă un mod de autocunoaștere. Maxima antică „Cunoaște-te pe tine însuși” devine un fel de motto al epocii.

În secolul al XIV-lea, pictura nu cunoștea portretul în care te puteai uita ca în oglindă. Asemenea „oglină” portretul devine mai târziu, în perioada Quattrocento.

În secolul al XV-lea, portretul este pictat nu doar pentru alții, pentru contemporani și urmași. Portretul este pictat și pentru model, pentru a avea posibilitatea de a se privi dintr-o parte. Portretul, într-un anumit sens, a servit drept oglindă.

Symbolismul oglinzii a fost elaborat detaliat în Evul Mediu. În oglindă, artiștii vedeau o modalitate de a transmite informații din ceruri pe pământ. Oglinda este, adesea, interpretată ca simbol al Fecioarei. Imaginea oglinzii este întâlnită constant în pictura olandeză și germană din secolul al XV-lea, în special, în scenele Bunei Vestiri. Relația semantică a unor imagini de acest gen cu concepția medievală este incontestabilă. Oglinda este întoarsă întotdeauna spre spațiul din afara tabloului și în ea se reflectă ceea ce nu este în imagine, ceea ce este dincolo de tablou.

O altă valoare obține oglinda în arta italiană a secolului al XV-lea. Funcția sa constă nu în a primi informație din lumea „ceea”, dar în a reflecta cu cea mai mare precizie această lume, asigurând similitudinea reproducerii acesteia.

Leon Batista Alberti, urmat de Leonardo da Vinci, insista pe necesitatea, pentru pictor, de a privi tablourile în oglindă. Examinarea lucrării în oglindă, în reflecție întoarsă, este o modalitate de a vedea și aprecia lucrarea cu o privire dintr-o parte. Portretul este, de asemenea, o oglindă, un mod de a se vedea și de a se aprecia pe sine din exterior, un instrument de autorecunoaștere și autoevaluare.

Portretul Renașterii a creat un model structural închis: portretizatul se uită la el însuși în oglindă, iar privitorul, la modul figurat, se identifică cu modelul, mai precis, cu reflectarea acestuia în oglindă.

Acest sistem însă începe să se descompună în portretele Renașterii târzii: câmpul vizual al portretului găzduiește o parte tot mai mare din figură, trecând de la portretul bust la portretul de jumătate de figură, apoi la portretele până la genunchi și, în final – la figura completă. Dar, pentru ca întreaga figură să nimerescă în câmpul vizual, este necesară o distanță spațială. La rândul său, această distanțare creează alte condiții de percepție: nu ochi în ochi, dar ca și cum am arunca o privire din cap până în picioare și în aceasta deja se include un moment de înstrăinare (nu cum sunt, dar cum arăt dintr-o parte).

Al doilea moment esențial în formarea noii formule structurale a portretului poate fi considerat răspândirea portretului de grup. Renașterea cunoștea și portretele pare de familie. Pictate pe panouri separate, ele reprezentau imagini de sine stătătoare (fiecare „se reflecta în propria oglindă”). O altă situație este în portretul par realizat de Jacopo di Barbari (1495). Artistul s-a reprezentat pe sine alături de celebrul matematician Luca Pacioli. Aici, ambele personaje „privesc” într-o singură oglindă și fiecare este în rolul privitorului, în raport cu celălalt. În structura închisă a portretului renascentist, construită după formula Eu – Eu, încearcă să intre un spectator străin.

Artistul Renașterii tindea să reprezinte modelul cât mai posibil asemănător; vizualizatorul percepea imaginea creată „ca vie”. Aceasta a fost directiva generală a timpului, îndreptată spre recunoaștere și autocunoaștere.

În urma tuturor afirmațiilor, portretul din perioadele examinate rămâne influențat de opoziția inconstantă și fragilă dintre profan și sacru, două atitudini care se regăsesc într-o simbioză ilustrativă a pasajului dintre Antichitate, Evul Mediu și Renaștere.

Bibliografie

1. Grenier J. *Arta și problemele*. București: Meridiane, 1974.
2. Șușală I., Bărbulescu O. *Dicționar de artă. Termeni de atelier*. București: Sigma, 1993.
3. *Искусство. Современная иллюстрированная энциклопедия*. Под ред. проф. Горкина А.П., М.: Росмэн, 2007.
4. Камчатова А., Котломанов А., Кроллау Н. *Германия, Англия: Биографический словарь*. СПб.: Азбука-классика, 2008.
5. Мутер Р. *Мировая живопись*. М.: Эксмо, 2011.

Ornamentica tradițională ca izvor de cunoaștere a patrimoniului național

Traditional ornaments as a source of knowledge of national heritage

Ala Vitcovschii, *dr. în pedagogie, conf. univ.,
UPS „Ion Creangă”*

Rezumat

Ornamentul tradițional potențiază cunoașterea patrimoniului național. Studiarea ornamentelor tradiționale în cadrul orelor de educație tehnologică presupune valorificarea ornamentelor tradiționale, studiul ornamentului ca element distinct a tuturor genurilor de artă popular aplicată studiate în cadrul modulelor disciplinei educația tehnologică, prin studierea tehnicilor de realizare a acestora, prin studierea semanticii motivelor ornamentale, corelînd teoria cu practica se va potența promovarea culturii naționale aceasta fiind transmisă generațiilor tinere.

Cuvinte-cheie: *ornament tradițional, educație tehnologică, cultură națională.*

Abstract

Traditional ornament contributes to knowing national legacy. Studying traditional ornaments on technological education lessons requires disclosure of this issue, which is studying ornament as an element of applied folk arts per se. By means of practice and theory, studying different ornament implementation techniques, so as studying ornament symbology, appears an opportunity of passing national culture to younger generation.

Keywords: *traditional ornament, technological education, national culture.*

Cercetarea problemei consacrate studierii ornamentelor tradiționale în cadrul orelor de educație tehnologică este actuală, venind să argumenteze importanța milenară a țesăturilor în viața omului. Or, cu toate că au evoluat spre noi forme, acestea, astăzi, continuă să fie nelipsite din viața cotidiană, ba chiar să fie o necesitate. Salvagardarea patrimoniului cultural prin aportul tinerei generații este un obiectiv esențial, iar orele de educație tehnologică sunt unica posibilitate prin care putem transmite generațiilor viitoare o parte din moștenirea culturală multiseclară.

Subiectul propus spre cercetare este important și prin faptul că, atunci când suntem invadați de kitsch, orele de educație tehnologică sunt printre puținele la care putem evidenția valoarea autentică a operelor populare ce constituie patrimonial național și valorifică tradițiile populare ale meșteșugurilor specifice poporului nostru. Prin valorificarea ornamentelor tradiționale, element distinct al tuturor genurilor de artă popular aplicată, în cadrul modulelor disciplinei educația tehnologică, prin studierea tehnicilor de realizare a acestora, prin studierea

semanticii motifelor ornamentale, corelând teoria cu practica, se va potența promovarea culturii naționale, aceasta fiind transmisă generațiilor tinere.

Valorificarea ornamentului prezintă interes și prin faptul că formează la elevi anumite competențe de cunoaștere, sociale, îi familiarizează cu elaborarea proiectelor de confecționare a diverselor piese textile (ștergărel, năfrămiță, meiu etc.). Elevii conștientizează importanța ornamentelor tradiționale, încercând să le valorifice în cadrul orelor, la modulele Arta acului, Croșetare, Tricotare, Arta ceramicii etc. Reactualizarea a ceea ce odinioară era uitat este de datoria fiecărui cetățean iubitor de țară.

Astăzi, suntem martorii unor schimbări uimitoare în comportamentul și conștiința contemporanilor, care ne-au adus în pragul unei crize spirituale, la atitudinea nepăsătoare față de valorile culturii etnice, de valorile materiale și spirituale lăsate ca zestre de strămoșii noștri, pentru a fi transmise drept mărturie a continuității etnoculturale a neamului. În acest context, dacă analizăm caracterul valorilor prezente, față de cele ale trecutului, ne dăm seama de unele pierderi enorme, care, de fapt, ne caracterizează cartea de vizită – matricea identității etnice. Aceste pierderi exprimă atât valori materiale (portul tradițional, țesăturile, covoarele, meșteșugurile populare, alimentația, jucăriile populare), cât și spirituale (tradițiile populare, horele, jocurile, tradițiile de educație în familie). De starea deplorabilă a valorilor culturale nu putem învinui pe nimeni, deoarece nimeni nu ne-a interzis să ne păstrăm tradițiile, cultura, datinile, cântul, portul, jocul, arta populară, meșteșugurile artistice, țesăturile, covoarele, bucatele tradiționale.

Educația tehnologică este una din disciplinele la care elevii sunt familiarizați cu arta frumosului, dezvoltându-și anumite competențe: de cunoaștere, de executare și sociale. Anume competențele sociale sunt cele care educă atitudinea grijulie față de păstrarea și valorificarea artei tradiționale. Văzute prin prisma multiperspectivismului, piesele moldovenești sunt cunoscute și foarte mult apreciate și peste hotarele țării, grație originalității și tehnicilor de lucru aplicate la elaborarea lor. Acestea sunt remarcate și de călătorii străini din secolul al XIX-lea, care au fost impresionați de țesăturile existente în gospodăria țărănească... „Modestia căsuțelor este înviorată de belșugul lucrurilor țesute. Nu poți călca un astfel de prag fără respect pentru energia unei femei ca aceasta, care lucrează greu la câmp, este o mamă plină de îngrijire pentru copiii ei, țese mai mult ea singură îmbrăcămintea alor săi și mai află vreme și gust ca să facă a înflori o asemenea industrie casnică” [2, pp. 153-154].

Din cele mai vechi timpuri, ornamentele au fost cele care au marcat artistic viața oamenilor, ele fiind și un mijloc simbolic de exprimare. Atunci când nu erau școli, alfabet, oamenii se înțelegeau prin simboluri, dovadă fiind vechile sisteme de scriere: egiptean, sumerian,

fenician. Cu timpul însă, aceste semne străvechi au devenit ornamente cu profunde semnificații, pentru ca mai apoi să fie clasificate în ornamente fitomorfe, zoomorfe, geometrice, simbolice etc. Piesele curriculare create în cadrul orelor de educație tehnologică nu sunt finisate, dacă nu sunt reprezentate și de un ornament tradițional. Anume evoluția motivelor ornamentale, clasificarea lor, semnificația acestora și coaserea lor pe anumite piese (de uz casnic, de ritual sau de ceremonial) au fost esențiale în alegerea temei. Generația tânără trebuie să cunoască de ce se aplică un anumit număr de flori, ce simbolizează romb, cercul, cu punct în mijloc, pomul vieții etc. Metodele și tehnicile aplicate în cadrul orelor de educație tehnologică conform curriculumului modernizat ne permit formarea la elevi a competențelor de valorificare a ornamenticii tradiționale. În acest mod, elevii înțeleg de ce țesăturile sunt formele intermediare de bază în viața omului, care îl ajută să-și satisfacă anumite necesități vitale, estetice, sociale – să-și acopere corpul, să-și aștearnă patul, să-și împodobescă casa, să-și înfrumusețeze și să-și organizeze sărbătorile, să-și petreacă anumite ritualuri – tot așa după cum îl ajută limba, matematica, muzica.

Poporul român a păstrat până astăzi, integral și nealterat, întregul repertoriu de motive ornamental-simbolice atât de specific populațiilor care au locuit, în neolitic și în epocile metalelor, în spațiul carpato-danubiano-pontic. Remarcăm că a fost păstrată nu numai zestrea de ornamente, dar a fost preluat și modul de aranjare simetrică a acestora pe obiecte. Păstrarea, perpetuarea acestui repertoriu ornamental preistoric, care constituie baza cunoscutului „stil geometric românesc”, nu singurul, dar cel mai amplu și mai vechi în cultura și în artele noastre populare, țărănești și, poate, din Europa, confirmă, la modul superlativ, viabilitatea incontestabilă a imposibilității vidului stilistic, teză magistral fundamentată, acum mai bine de jumătate de secol, de către Lucian Blaga, subtilul filozof al culturii noastre.

În acest context, etnograful român T. Bănățeanu scrie: „Ornamentul constituie un accesoriu decorativ, aplicat sau executat pe fața văzută a unui element, destinat a-l pune în evidență, a-l împodobi, a-l sublinia sau a-i mări efectul” [1, p. 111]. În literatura de specialitate, găsim că acesta a fost practicat de fiecare grup social și în fiecare epocă. Cele mai vechi manifestări ale ornamenticii apar pe la sfârșitul epipaleoliticului în zona Porților de Fier, de unde provin piese de os decorate cu linii incizate întrerupte, fiindu-le caracteristic un sistem decorativ unitar și încheșat, care nu poate fi descompus în motive [8, p. 249]. Acest caracter de sistem se păstrează și în neolitic, când suportul ornamental era ceramica. Piesele de os deja nu sunt decorate, decât într-un singur caz – acela al figurinelor, în special al celor de teracotă. În perioada vârstei fierului, ornamentele și motivele decorative se definesc complet și ornamentica se constituie ca gen artistic cu reguli proprii de dezvoltare istorică, determinată atât de raporturile

cu celelalte genuri, cât și de legăturile cu ornamentele altor arii culturale, semnificative fiind aspectele tezaurilor traco-getice. R. Florescu, citindu-l pe Nicolae Dunăre, menționează că se foloseau motive zoomorfe, antropomorfe și vegetale iraniene (cerbul, Țapul de munte, grifonul, harpiile, luptătorul, arborele vieții, floarea de lotus), în asociere cu motive de tradiție autohtonă (calul, rozeta solară, spirala recurentă) [5, p. 251].

Tot în această perioadă, în cetățile grecești de pe malul Mării Negre, este folosită ornamentica clasică, a cărei dezvoltare istorică urmează tocmai făgașul din Grecia metropolitană. Astfel, prin intermediul cetăților, elementele de ornamentică clasică (elenistică) au pătruns în lumea locală. De aceea și perioada artei dacilor se caracterizează prin adoptarea unor motive clasice: palmeta, frunza de acant, vrejul de viță-de-vie, unda etruscă. Felul în care aceste motive străine pătrund în ornamentica dacică, păstrând, de altfel, cel puțin o parte din motivele tipice traco-getice (eroul călăreț, calul, șarpele), este caracterizat de o dublă tendință: de schematizare a formelor și de asimilare a elementelor din natură cu caracter exotic (palmetă, acant) cu altele, locale, mai bine cunoscute (brăduț, brusture) [5, p. 54]. Astfel, în această perioadă se poate vorbi despre constituirea unei gramatici ornamentale, relativ limitată ca varietate a motivelor, în care se regăsesc elemente ale zonelor apropiate: Iran, Asia Mică, Mediterana elenistică, dar care, prin sincretismele și formele compoziționale proprii originale, se dovedește specifică pentru lumea carpato-dunăreană [Ibidem, p. 229].

Domeniul ornamental este, astfel, un indicator cultural capabil să reflecte trăsăturile unei spiritualități specifice comunităților umane, fie de amploare locală, regională, națională sau pe ample arii geografice, indicând, de asemenea, perioadele dezvoltării lor istorice.

Referitor la acest subiect, Wanda Wolski menționează: „Accepțiunile inițiale ale semnelor ornamentale au dobândit, în condiții sociale și economice, diferite conținuturi noi, care le-au înlocuit succesiv pe cele precedente” [5, pp. 445-480].

Aceste aserțiuni demonstrează că, din cele mai vechi timpuri, cultura populară românească se încadrează, prin valorile sale originale, în cultura populară europeană. Într-un continuu contact etnocultural cu țările învecinate sau mai îndepărtate, cultura populară românească și-a dezvoltat fondul tradițional, participând, totodată, la constituirea tezaurului cultural european.

Abordând același subiect, etnograful român N. Dunăre face trimitere la cercetători în domeniu, cum ar fi: W. Worringer, B. Rybakov, C. Levi-Strauss etc. [2, p. 25]. Ornamentica, privită ca izvor de cunoaștere istorică și etnologică, nu a lipsit nici din cercetările cărturarilor români N. Iorga, Al. Tzigara-Samurcaș, A. Gorovei, G. Oprescu, L. Blaga, T. Vianu, A. Dima, I. Frunzetti [Ibidem, p. 111] și ale altor savanți, care s-au aplecat asupra sensurilor pe care le

pot avea acele mici și ciudate semne cioplite pe bâtele ciobănești, pe stâlpii caselor, pe furcile de tors, țesute pe ștergarele de interior, pe costumele femeiești, încondeiate pe ouă, ciocănite pe fierul uneltelor. La noi în țară, de o mare popularitate se bucură cercetătorii în domeniu Valentin Zelenciuc, Valentina Iarovoi, Elena Postolachi, Zinaida Șofransky, Varvara Buzilă, Maria Ciocanu și alți promotori ai culturii tradiționale, care, prin munca lor asiduă, mențin tradiționalismul acestui plai mioritic.

Pe diferite piese etnografice, ornamentele capătă dimensiuni diferite, în conformitate cu funcționalitatea acestora. De exemplu, țesute, cusute sau brodate, motivele ornamentale, mai ales de pe piesele textile care împodobesc interiorul țărănesc tradițional și de pe piesele costumului popular, constituie una dintre cele mai bogate categorii ale ornamenticii tradiționale. Ele au o strălucire sporită prin culorile pe care le animă și le conferă o identitate proprie, atât în ansamblul ornamenticii populare românești, cât și în context european [10, p. 32]. Geometrismul, în genere, constituie însușirea esențială a întregii ornamenticii populare românești, atestând marea vechime a unei arte născute și dezvoltate pe teritoriul de formare al poporului nostru. În viziunea cercetătorului român Radu Florescu, geometrismul este o „concepție formală și decorativă care domină întreaga artă a comunei primitive de pe teritoriul țării noastre” [8, p. 176]. Geometrismul stă la baza decorului ornamental, legându-se de fondul străvechi al culturii poporului român, rădăcinile căruia sunt implantate adânc în istoria pământurilor noastre. Acest fapt este dovedit și de cercetătorii români G. Oprescu, N. Iorga, A. Gorovei, care au adus contribuții esențiale la sublinierea geometrismului ornamental și a caracterului arhaic al acestuia. În mod deosebit, trebuie să-l menționăm și pe Vasile Pârvan, cel care atribuie un rol decisiv arheologiei în considerarea ornamenticii: „Dacia se află la răscrucea drumurilor dintre Europa, Asia și, ca urmare, între variatele realizări ale artei geometrice și negeometrice” [Apud 3, p. 38]. Situația este reflectată printr-o serie de constatări arheologice, din care menționez, conform autorului sus-numit: existența ornamentelor constând din linii punctate ori zgâriate cu caracter pur geometric, motivul geometric hallstadian al crucii încercuite; brățărilor în formă de spirale, atribuite artei metalelor din Carpați; zoomorfismul ionic, răspândit în Dacia; descoperiri zoomorfe negeometrice de origine asiatică, dar stilizate geometric în Dacia; prezența simbolurilor sudice ale zeului soarelui (discul, roata, barca, lebăda); numeroasele reprezentări ale motivului călărețul solar, traco-iranian, traco-danubian pe teritoriul Daciei, caracterul local al multora din formele decorative [Ibidem, p. 59]. În contextul interferențelor europene și eurasiatice din cuprinsul Daciei, se face totuși remarcant stilul specific carpato-danubian geometric, datând dinaintea venirii celților în Transilvania.

Astfel, problema realismului ornamentației populare în genere și a realismului celei geometrice în special constituie, de multă vreme, un teren de dispută.

În contextul dat, este meritul lui Lucian Blaga de a fi demonstrat caracterul concret al conținutului ornamenticii populare, atât al motivelor geometrice, cât și al celor negeometrice. El stabilește chiar unele diferențieri etnice în sânul geometrismului, evidențiind așa-numitul fenomen „*de unitate și varietate*”, în baza unei ample informații comparative a unor forme pe care geometrismul ornamental le-a îmbrăcat la diferite popoare europene sau grupe de popoare de pe continentul nostru. Pentru ilustrarea fenomenului de unitate în varietate, voi apela la exemple din aria europeană, realizate de Lucian Blaga [Apud 5, pp. 146-149]:

- a) la români, un geometrism de invenție figurativă, mai simplă, predominant drept linear, static, discret, cu o structură rară, precum și o năzuință formativă de a geometriza motivele fiziomorfe;
- b) la popoarele nordice (Finlanda, Suedia, Norvegia, Islanda, Danemarca etc.), un geometrism linear, viguros și dinamic;
- c) la capătul opus al continentului, în ornamentica grecească, s-a practicat tot un geometrism drept-linear, dar zigzagat și cvadratic;
- d) alături de Grecia și de insulele grecești, în Turcia s-a practicat un geometrism predominant arabesc;
- e) la popoarele germanice (Austria, Germania, în o bună parte din Elveția), s-a practicat, în genere, un geometrism redus;
- f) la ruși, ucraineni și la popoarele sud-slave, s-a făcut remarcant un geometrism mixt, întrețesut în compoziție cu modul de tratare negeometric;
- g) la unguri, cehi și slovaci, s-a dezvoltat un geometrism de curburi, mixt, cu o structură densă, mai pronunțată în ornamentica tradițională a ungarilor.

În acest fel, Lucian Blaga scoate în relief o seamă de similitudini etnoculturale în ornamentică și în unele procedee decorative pe plan carpato-balcanic și pe plan general european, situând fenomenul etnocultural românesc în ansamblul creațiilor popoarelor europene și eurasiatice cu prezențe semnificative și de reală prestanță.

În cercetările etnografului român T. Bănățeanu [1] se menționează că geometrismul artei populare marchează, astfel, un efort de cultură și civilizație milenară. Geometrismul este, pentru noi, aproape un limbaj, un limbaj emoționant pe care poporul îl înțelege într-un anume fel și îl practică în calitate de un legat al străvechii moșteniri, pe obiecte de artă populară, pe țesături și cusături azi create [2, p. 32]. Astfel, fondul autohton este puternic prezent în contemporaneitate grație epocilor istorice, motivelor celebre și compozițiilor ornamentale venite

pe marele drum al Orientului. Ecouri ale unor strălucite civilizații poposite la noi, conform, acestui autor, sunt:

- arborele vieții în forma sa iraniană;
- porumbița, ca simbol al sufletului în Orientul creștin, moștenind vechiul simbol egiptean al păsării;
- leii afrontați pe de-o parte și de alta a unui arbore, vechi motiv al artei persane;
- șarpele, simbol al divinității egiptene;
- călăreții, ca reminiscență a cavalerului trac danubian;
- calul, asociat cultului solar etc. [1, p. 114].

În manieră stilizată, sunt prezente motive ale nordului german și slav, cum ar fi marea zeiță a fecundității, ținând în mână spice trifurcate, sau șirurile de femei și bărbați ținându-se de mână, așa cum apar pe diferite piese maramureșene și moldovenești și care sunt identice cu cele de pe țesăturile scandinave [9, p. 90].

Sunt nelipsite motivele universale de origine străveche, ca: soarele, pomul vieții, șarpele, porumbelul, vulturul etc., fiind îmbinate, de multe ori, cu ornamente simple tradiționale.

În concluzie, putem afirma că izvorul autentic și mereu îmbelșugat al geniului nostru popular, care a inspirat și vasta creație ornamentală, cunoaște, în epoca contemporană, o valorizare din cele mai intense și mai diferențiate în rândurile maselor largi de la sate și de la orașe, în contextul cuprinzător al mișcării artistice, a uniunilor de artiști plastici, în procesul educațional promovat prin toate formele de învățământ, pentru dezvoltarea gustului estetic și pentru sădirea unui patriotism luminat la tânăra generație, care va desăvârși opera de încorporare a acestor creații ale spiritualității românești în domeniul valorilor universale perene.

Bibliografie

1. Bănățeanu, T., *Ornamentul în arta populară românească*, Meridiane, București, 1963.
2. Bernstein, S., Milza P., *Istoria Europei*, Iași, 1997.
3. Danielou, J., *Simboluri creștine primitive*, Oradea, 1998.
4. Drâmba, O., *Istoria culturii și civilizației*, București, 2008.
5. Dunăre, N., *Ornamentica tradițională comparată*, Meridiane, București, 1979.
6. *Curriculum școlar. Educația Tehnologică*, clasele I-IV, Prut Internațional, Chișinău, 2010.
7. Evseev, I., *Dicționar de simboluri și arhetipuri culturale*, Timișoara, 1994
8. Florescu, R., Daicoviciu, H., *Dicționar enciclopedic de artă veche a României*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1980.
9. Joița, E., *Instruirea constructivistă – o alternativă*, București, 2006.

10. Moisei, L., *Motive decorative în viziunea locuitorilor din Centrul Republicii Moldova*, în „Revista de Etnologie și Culturologie”, vol. IX-X, Chișinău, 2011.
11. Șofranksy, Z., *Reminiscente traco-dace în arta decorativă rusă*, în „Revista de Etnologie și Culturologie”, vol. VI, Chișinău, 2010.

**Predarea conținuturilor de limbă română în învățământul universitar
cu ajutorul TIC
Teaching Romanian language content in university education
by using ICT**

Aliona Zgardan-Crudu,
conf. univ. dr., UPS „Ion Creangă”

Rezumat

În acest articol, se prezintă importanța mijloacelor tehnice moderne în general și a PowerPoint-ului în special, în învățământul superior, la predarea conținuturilor de limbă română.

Se recomandă ca profesorul să fie pregătit și instruit pentru utilizarea mijloacelor tehnice moderne, să selecteze judicios materialul, să-l sistematizeze și să-l prezinte conform cerințelor în vigoare. Pentru ca procesul educațional să fie unul de calitate, se recomandă armonizarea mijloacelor de învățământ tradiționale cu așa-numitele mijloace de învățământ moderne, prin care se are în vedere inclusiv computerul. Acest lucru se datorează legăturii tot mai clar conturate între progresul științei și tehnicii și procesul educațional contemporan.

Cuvinte-cheie: *mijloace de învățământ tradiționale, mijloace tehnice moderne, instruirea asistată de calculator, materiale didactice, PowerPoint.*

Abstract

This article shows the importance of modern technologies in general and of the PowerPoint particularly in higher education during teaching Romanian language content.

The teacher should be prepared and trained to use modern technologies, to select judiciously the material, to systematize and present it to the requirements. They recommend to harmonize the traditional education with modern technologies, including the computer, for having a qualitative educational process. This is due to the clearly delineated link between the progress of science and technology and contemporary educational process.

Keywords: *traditional technologies, modern technologies, computer training, teaching materials, PowerPoint.*

În prezent, în contextul evoluției fără precedent a științei și tehnicii, se acordă o atenție tot mai mare valorificării mijloacelor tehnice la predarea-învățarea-evaluarea conținuturilor curriculare atât în învățământul preuniversitar, cât și în cel universitar. Or, este în vogă

asamblarea/integrarea mijloacelor de învățământ tradiționale cu/în tehnologiile didactice moderne. Aceasta înseamnă selectarea și armonizarea mijloacelor de învățământ tradiționale cu așa-numitele mijloace de învățământ moderne, prin care se are în vedere inclusiv computerul. Acest lucru se datorează legăturii tot mai clar conturate între progresul științei și tehnicii și procesul educațional contemporan.

După C. Cucuș (Cucuș, 2003), mijloacele de învățământ pot fi grupate în două mari categorii: a) mijloace de învățământ care cuprind mesajul didactic: obiecte naturale, originale – animale vii sau conservate, ierbare, insectare, diorame, acvarii, materiale – suporturi figurative și grafice, hărți, planșe, albume, panouri; mijloace simbolic-raționale – tabele cu formule sau simboluri, planșe cu litere, cuvinte, scheme structurale sau funcționale; mijloace tehnice audiovizuale – diapozitive, filme, suporturi audio și/sau video; b) mijloace de învățământ care facilitează transmiterea mesajelor didactice: instrumente, aparate și instalații de laborator; echipamente tehnice pentru ateliere; instrumente muzicale și aparate sportive; calculatoare și echipamente computerizate; jocuri didactice obiectuale, electrotehnice sau electronice; simulatoare didactice, echipamente pentru laboratoare fonice. Astfel, ținând cont de mijloacele de învățământ încadrate în categoria a doua, învățământul trebuie să fie dotat cu mijloace tehnice similare cu cele care se utilizează în afara școlii (Berger, 1973), căci, se știe, nimeni nu pune la îndoială necesitatea/importanța în viața fiecărei persoane a televizorului, a telefonului mobil, a combinei muzicale sau a televizorului. Dacă supunem atenției atât analizatorii solicitați, cât și aparatele și materialele-suport ale informațiilor, mijloacele tehnice de instruire se clasifică în mijloace tehnice vizuale; mijloace tehnice audio; mijloace tehnice audio-vizuale (Ionescu, 1992).

Ca urmare a valorificării mijloacelor tehnice în procesul de predare-învățare-evaluare, s-a constituit o nouă metodă didactică, ce a fost intitulată *instruirea asistată de calculator*. Cercetătorul Ioan Cerghit încadrează această metodă în categoria metodelor de raționalizare a învățării și predării, întrucât aceasta fundamentează colaborarea reală, eficientă între profesor și elev, contribuind și la asigurarea caracterului formativ al învățării – cadrul didactic devine moderator sau îndrumător al activității de învățare (Cerghit, 1976). În felul acesta, prezența computerului, a tablei interactive, conectarea computerului la internet, accesarea motoarelor de căutare a informației nu mai constituie o noutate sau un lucru excentric pentru lecția modernă. Acestea fac dovada a ceea ce numim *instruirea asistată de calculator*, înscriindu-se în categoria mijloacelor de învățământ care facilitează transmiterea mesajelor didactice, conform clasificării mijloacelor de învățământ realizată de C. Cucuș.

Se susține că învățarea asistată de calculator îl motivează student pentru învățare, îi oferă posibilitatea de a învăța prin cercetare, prin descoperire, de a interacționa cu profesorul și cu colegii. Totodată, învățarea asistată de mijloacele tehnice moderne dinamizează procesul de studii, studentul este motivat să caute și să afle informație interesantă, necesară. Aceste afirmații sunt susținute de faptul că utilizarea computerului contribuie/le ajută studenților la găsirea diferitor informații, la rezolvarea diferitor probleme, pe care le află în varii forme: vizuală sau sonoră, de texte, poze, imagini fotografice, imagini video animate, desene, grafice, scheme etc. Întrucât, în prezent, studenții sunt ahtiați după tot ce este tehnică modernă (aparate de fotografiat, telefoane și computere performante), pentru aceștia, computerul menține atenția și motivația treze, indiferent de gradul de dificultate.

Ca și celelalte metode didactice, și instruirea asistată de calculator are avantaje care trebuie cunoscute de profesor, pentru a fi valorificate la justa valoare sau, dimpotrivă, evitate. Printre avantajele de bază ale instruirii asistate de computer, menționăm, în primul rând, economia mare de timp. Totodată, mijloacele tehnice moderne suplimentează explicațiile verbale, întrucât sunt un suport vizibil, intuitiv, le prezintă studenților o realitate greu accesibilă direct, le provoacă motivații cognitive, pe care, implicit, le susțin, consolidează cunoștințele studenților, eficientizează folosirea timpului de instruire.

În al doilea rând, trebuie să recunoaștem totuși că, în pofida avantajelor, computerul nu poate înlocui toate mijloacele de instruire, anumite componente ale acesteia, cum ar fi, bunăoară, experimentele, observația directă a unor fenomene; predispune la o anumită standardizare a percepției și interpretării realității, la receptarea pasivă a informației. În cazuri mai puțin fericite, computerul generează lipsa de interes din partea studenților față de învățarea creativă, critică, întrucât aceștia, de multe ori, recurg la internet pentru a plagia anumite informații, atunci când trebuie să redacteze un eseu, să elaboreze un referat. Așadar, considerăm că selectarea mijloacelor de învățământ trebuie făcută cu multă atenție, măiestrie, fără a exagera. În afara celor menționate supra, este important să conștientizăm faptul că profesorii și studenții trebuie să utilizeze mijloacele tehnice moderne, la lecție sau în procesul pregătirii pentru lecție, pentru a obține rezultate concrete, palpabile. Această activitate trebuie să contribuie la calitatea predării și a învățării. Totodată, nu putem vorbi, în acest context, despre modernizarea procesului de predare-învățare în afara existenței unor cadre didactice instruite la acest capitol, flexibile, care să știe să folosească mijloacele tehnice moderne, să fie receptive la

schimbare, noutate, modernizarea vieții în general și a propriei activități în special. Uneori, profesorii refuză să utilizeze mijloacele tehnice moderne la lecție; în așa fel, apare așa-numitul *refuz din ignoranță*, profesorii afirmând că nu știu cum să valorifice facilitățile oferite de aparatul de proiecție, materialele audiovizuale etc.

În continuare, vom consemna succint despre specificul și avantajele utilizării PowerPoint-ului la predarea-învățarea conținuturilor de limbă română în învățământul superior.

Și în cazul PowerPoint-ului, în unele cazuri, profesorii, fiind reticenți la schimbare, susțin că utilizarea acestuia la lecție, ca a oricăror altor mijloace tehnice, are un șir de dezavantaje, printre care menționează: oricine, în prezența/posesia diapozitivelor, poate exercita funcția de profesor la clasă, mijloacele tehnice vor duce la aceea că nu va mai fi nevoie de profesor, iar studenții vor fi transformați în roboți, computerul va exclude cartea din viața celor care învață, înlocuind-o, studenții pierd din interes pentru căutarea și aflarea informațiilor noi din cărți etc. În ceea ce privește avantajele folosirii PowerPoint-ului la lecție, sunt aceleași despre care am menționat supra, vorbind despre avantajele mijloacelor tehnice moderne în general. Aici, menționăm doar că adevăr absolut versus argumentele pro sau contra nu există, întrucât un învățământ performant, de calitate ar trebui să combine armonios mijloacele tehnice de instruire care cuprind mesajul didactic cu mijloacele de învățământ care facilitează transmiterea mesajelor didactice, căci la orice vârstă, o noțiune dificilă este însușită mai ușor dacă oferim suporturi concrete, modele obiectuale sau figurate pentru înțelegerea ei (Ionescu, 1995). Menționăm aici și despre realizarea anumitor funcții ale mijloacelor tehnice de instruire, lipsă în cazul valorificării altor mijloace de învățământ. Astfel, în ceea ce privește funcția demonstrativă, consemnăm că mijloacele tehnice de instruire se adresează percepției senzoriale, asigură o bază mai bogată și mai ilustrativă, în comparație cu mijloacele tradiționale. Datele și faptele reale sunt înlocuite cu materiale didactice mult mai ușor accesibile, fiind create premisele de vizualizare a unor fenomene ascunse observației directe. Studenții vizualizează diapozitivele proiectate, ascultă informația expusă de profesor și este ideal ca acesta să le ofere suportul de curs imprimat. Referitor la funcția formativă și estetică, menționăm că utilizarea mijloacelor tehnice de instruire necesită o structurare și o sistematizare crescută a informației, iar profesorul este obligat la un plus de rigurozitate, cu efecte benefice asupra studenților. Prin urmare, este nevoie să se respecte anumite cerințe existente față de selectarea, structurarea și prezentarea informației în formă electronică, profesorul să fie pregătit pentru comentarea informației, iar studenții – pentru însușirea acesteia. Or, vizualizarea imaginilor provoacă o ascuțire a simțului estetic și permite punerea în evidență a unor procese și fenomene *ascunse* observării pe cale directă. Studenții sunt îndemnați să analizeze, să compare și să surprindă esențialul. Totodată, la studenții mai puțin

dotati, deci cu o capacitate mai mică de învățare, s-a dovedit că cel mai important factor care determină asimilarea materiei este modul de prezentare și de prelucrare a conținutului. PowerPoint-ul solicită simultan mai multe canale senzoriale, fiind caracterizat prin complexitate și bogăție informațională (Ionescu, 1995).

O greșală frecventă pe care o comit profesorii la predarea conținuturilor de limbă cu ajutorul diaporitelor este că prezintă text integral, nu teze, scheme, așa cum se recomandă.

În concluzie, menționăm că PowerPoint-ul ameliorează rezultatele procesului de învățământ și capacitatea studenților de a percepe, înregistra, prelucra și interpreta mesajul informațional, căci comunicarea prin intermediul mijloacelor tehnice mărește densitatea de informații transmise și receptate în unitatea de timp, mijlocește obținerea informațiilor accesibile pentru o varietate mai largă de tipuri umane, determină ca un număr mai mare de studenți să-și formeze reprezentări corecte și ajută substanțial la aflarea informațiilor de ultimă oră.

Bibliografie

1. Berger, G., *Omul modern și educația sa*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
2. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
3. Cucoș, C., *Pedagogie generală*, în „Filozofie și Științe politice” IDD, 2003, vol. V (coord. Petru Bejan), Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași, pp. 442-524.
4. Ionescu, M., Chiș, V., *Arta și știința educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.
5. Ionescu, M., Radu, I., *Didactica Modernă*, Dacia, Cluj-Napoca, 1995.

Redimensionarea competențelor cadrelor didactice universitare din perspectiva integrării studenților cu dizabilități în învățământul superior

Resizing powers academics from the perspective of students with disabilities in higher education

Adriana Ciobanu, *conf. univ. dr.*,
Mariana Pârvan, *lector universitar*,
UPS „Ion Creangă”

Rezumat

În vederea pregătirii studenților pentru societatea UE din ce în ce mai mult bazată pe cunoaștere, cadrelor didactice din instituțiile de învățământ superior li se solicită să dezvolte la studenți o nouă serie de abilități, ceea ce necesită adesea noi metode de predare. În plus, există o cerere crescândă pentru profesori de a preda în grupe care au studenți de culturi și limbi materne diverse, cu niveluri diferite de competențe și mai cu seamă studenți cu dizabilități. Toate acestea pun problema dezvoltării unui curriculum de formare inițială a profesorilor din instituțiile de învățământ superior care să sprijine formarea acestor deprinderi pedagogice moderne de educație incluzivă, să fie în concordanță cu direcțiile noi în care se îndreaptă învățământul superior.

Cuvinte-cheie: *educație incluzivă, studenți cu dizabilități, învățământ superior, cadre didactice.*

Abstract

In order to prepare students for EU society more and more increasingly based on knowledge, the teachers of higher educational institutions are required to develop student's a new set of skills, which often require new teaching methods. Moreover there is an increasing demand for teachers to teach in groups of students who have different native languages and cultures, with different levels of skills and especially students with disabilities. All of these put the issue of development a curriculum for initial teacher training in higher education institutions, to support the formation of these modern pedagogical skills of inclusive education, to be consistent with the new directions in which higher education is headed.

Keywords: *inclusive education, students with disabilities, higher education, teachers.*

După anii de liceu, tinerilor cu dizabilități nu le este ușor să-și îndrepte pașii spre băncile facultăților dorite. Tinerii cu dizabilități au acces redus la educație datorită dizabilității și mediului din care fac parte. În 2013, doar 8,6% din persoanele cu dizabilități angajate aveau studii superioare. Pentru astfel de tineri, care au nevoie de sprijin, este necesară pregătirea

cadrele didactice din învățământul superior cu un program special, care să-i ajute pe parcursul anilor de studii [2, p. 89].

În vederea pregătirii studenților pentru societatea UE, din ce în ce mai mult bazată pe cunoaștere, cadrelor didactice din instituțiile de învățământ superior li se solicită să dezvolte la studenți o nouă serie de abilități, ceea ce necesită, adesea, noi metode de predare. În plus, există o cerere crescândă pentru profesori de a predă în grupe care au studenți de culturi și limbi materne diverse, cu niveluri diferite de competențe și mai cu seamă studenți cu dizabilități. Toate acestea pun problema dezvoltării unui curriculum de formare inițială a profesorilor din instituțiile de învățământ superior care să sprijine formarea deprinderilor pedagogice moderne de educație incluzivă, care să fie în concordanță cu direcțiile noi în care se îndreaptă învățământul superior.

Lipsa cunoștințelor cadrelor didactice despre dizabilitate și modul de abordare a acesteia favorizează inechitățile din sistemul educațional. Astfel, procesul educațional incluziv din învățământul superior este relevant prin implementarea diferitor activități ce vizează dezvoltarea curriculumului adaptat pentru studenții cu dizabilități, a instrumentelor didactice și de învățare pentru aceștia, creșterea accesului la învățământul superior și o mai bună corelare a învățământului superior cu piața muncii.

Procesul de studii din universitatea incluzivă contribuie la creșterea flexibilității și la diversificarea modalităților de formare profesională.

Astfel, în cadrul programelor speciale, cadrele didactice pot fi formate pentru a înțelege natura dizabilităților, nevoile educaționale ale studenților cu dizabilități, pentru a însuși modul de lucru adecvat în relația cu studenții cu dizabilități, precum și pentru a adapta curricula/suporturile de curs teoretice și practice la tipul de dizabilitate, astfel încât acestea să devină accesibile categoriei date de studenți.

În prezent, majoritatea studenților cu dizabilități sunt departe de instituțiile educaționale, rămânând în grija familiei, care nu poate să le ofere suportul educațional necesar. Lipsa de informații adecvate cu privire la dizabilitate și drepturile omului duc la discriminare, marginalizare și excluziunii sociale.

Fundamentarea unor noi competențe profesionale în învățământul superior trebuie să ofere un tip de vizualizare a profesiei bazat pe principiul individualizării procesului de studiere și dezvoltare la maximum a potențialului fiecărui student cu sau fără dizabilități.

În înțelegerea actuală a educației incluzive, este necesar ca orice cadru didactic din învățământul superior să acționeze rațional, să privească real spațiul acțiunilor sale și să selecteze atent resursele pentru realizarea obiectivelor la cursurile predate în context incluziv.

Actualmente, instituțiile de învățământul superior au devenit tot mai accesibile pentru tinerii cu dizabilități. Cu toate acestea, pregătirea cadrelor didactice din învățământul superior pentru educația incluzivă a studenților cu dizabilități rămâne o problemă nesoluționată.

Incluziunea înseamnă nu doar integrarea studenților cu dizabilități în învățământul superior, ci și recunoașterea diversității și organizarea învățământului superior, și elaborarea programele analitice pornind de la această concepție.

Dizabilitatea este un alt mod de a numi diferența și, în acest caz, atât profesorii tineri, cât și cei cu mai multă experiență se află în momentul redefinirii competențelor lor didactice.

Pentru cadrele didactice din învățământul superior, implicațiile majore se structurează pe cel puțin trei direcții principale:

- schimbarea atitudinii;
- perfecționarea/dezvoltarea profesională;
- modificarea practicii la grupă;
- creșterea duratei timpului liber, care poate fi o sursă de progres și bunăstare.

În vederea asumării responsabilității pentru toți studenții din grupă, practicienii din instituțiile de învățământ superior au nevoie de instruire (inițială și/sau continuă), dar și de practică, pentru a putea răspunde acestei provocări, pe următoarele direcții:

- educație specială;
- evaluarea studenților;
- autoevaluare;
- cercetare;
- lucrul cu specialiștii din domeniul psihopedagogiei speciale;
- reducerea izolării în activitatea didactică.

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din învățământul superior poate sprijini un sistem de educație incluzivă care cuprinde atât o formare inițială, cât și o perfecționare continuă pe tot parcursul carierei didactice. Acestea se realizează prin:

- modalități formale – ceea ce conduce la obținerea de diplome și/sau de alte certificări eliberate de universitățile cu profil pedagogic;
- modalități mai puțin formale, care se desfășoară ocazional.

Principalele aspecte care se referă la dezvoltarea profesională pentru educație incluzivă ar fi că, în contextul abordărilor incluzive, cadrele didactice din învățământul superior își dezvoltă capacități noi, legate de:

- consultanță oferită studenților în mod individual;

- adaptarea conținutului lucrului individual al studentului din programele analitice la curs;
- adaptarea practicilor la potențialul studenților cu dizabilități.

Cadrele didactice trebuie formate din perspectiva abordării incluzive, prin programe de instruire pe această linie. Programele de instruire rigide, separate, pentru învățământul studenților cu dizabilități, trebuie înlocuite cu programe integrate sau cu programe care să includă direcții mai flexibile. Pentru a forma cadrele didactice din învățământul superior pe linia abordării incluzive, trebuie să existe formatori care au cunoștințe în domeniul educației incluzive și înțeleg foarte bine practicile incluzive. Abordarea incluzivă se întemeiază pe un set de principii și valori, dar și pe cunoștințe și abilități pedagogice.

În structurarea dezvoltării profesionale trebuie avute în vedere:

- nivelul de bază: toate cadrele didactice trebuie să înțeleagă practicile incluzive – acest nivel de înțelegere poate fi creat atât prin formarea inițială, cât și prin cea continuă;
- nivelul specializării minime în învățământul superior: cadrele didactice trebuie să beneficieze de formare suplimentară, pentru a putea aborda dificultățile de învățare a studenților cu dizabilități;
- nivelul specializării înalte: câteva cadre didactice au nevoie de o specializare înaltă privind diferitele tipuri de dizabilități sau dificultăți de învățare.

Prezentăm în continuare exemple de strategii de dezvoltare profesională:

1. abordarea ca sistem, în ansamblu;
2. dezvoltarea prin sprijinirea învățământul superior;
3. instruirea la distanță;
4. revizuirea structurilor de formare/instruire a cadrelor didactice.

În urma analizării experiențelor diferitor țări în procesul incluziunii, s-au conturat câteva principii care pot constitui o bază utilă pentru sistemele coerente de instruire/pregătire/perfecționare din orice țară:

- să se conceapă planuri de pregătire/instruire pe termen lung, care să țină seama de toți actorii implicați și de diversele modele necesare, pentru a veni în întâmpinarea cerințelor diverse; aceste planuri să prevadă și metode de evaluare și să permită o continuă monitorizare a îmbunătățirilor;
- să se implementeze acțiuni de formare/pregătire atât a cadrelor didactice din învățământul universitar, cât și a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, pentru a putea lucra în parteneriat; să se aibă în vedere relația dintre teorie și practică, ce s-ar regăsi în cursurile de pregătire/instruire/perfecționare;

- să se promoveze autodezvoltarea, prin crearea de oportunități de stabilire a unor rețele de lucru între cadrele didactice și studentul cu dizabilități;
- să se asigure materialele necesare de sprijin și să se încurajeze cadrele didactice să producă noi materiale sprijin [3, p. 95].

În ceea ce privește redimensionarea competențelor cadrelor didactice din perspectiva educației incluzive, considerăm că competența pedagogică poate fi abordată prin dimensiunile sale: științifică, psihosocială și managerială. Prin parcurgerea programelor de formare continuă, personalul didactic din învățământul universitar are nevoie de următoarele competențe pentru dezvoltarea la maximum a potențialităților fiecărui student: competențe metodologice; competențe de comunicare și relaționare; competențe psihosociale; competențe de evaluare; competențe tehnice și tehnologice; competențe de management al carierei.

Caracteristicile unei universități incluzive de succes, ale unei universități eficiente și de prestigiu sunt: implicarea activă a tuturor actorilor educaționali; existența unor proiecte specifice ale universității; existența unor obiective comune la nivelul universității; climat pozitiv, orientat spre succes; promovarea învățării la toți actorii universității; deschiderea spre schimbare, înnoire, inovație și orientarea spre societate etc.

Universitatea integrativă este cea care lansează o cultură a calității, a satisfacției. Se instituie o legătură emoțională și valorică între actori, care simt că aparțin unei entități ce poate progresa prin contribuția lor. Cu acest sentiment al satisfacției și calității, cu sentimentul propriei valori, actorii devin activi, implicați, încrederea lor fiind dublă: încrederea că universitatea este suportivă, îi susține, și încrederea actorului că va avea succes și va fi valorizat. Se apreciază și se stimulează diversitatea opiniilor, părerilor, creativitatea, imaginația la toate nivelurile. În legătură cu aceasta, pot fi aduse în discuție conceptele de „universitate creativă”, „universitate care învață”, „universitate centrată pe dezvoltare”, „universitate incluzivă” [1, p. 42].

După cum am arătat anterior, cadrele didactice sunt agenți foarte importanți în acest proces de trecere la o universitate incluzivă. Munca pe care o derulează în auditoriu, metodele folosite, capacitatea de a comunica și colabora eficient cu ceilalți actori care intervin în educația incluzivă a studenților – toate aceste elemente vor influența fiecare dintre dimensiunile trecerii la o universitate incluzivă. De asemenea, obstacolele întâmpinate în acest proces se manifestă foarte puternic în calea lor, deoarece: un cadru didactic care nu înțelege exact ce presupune educația incluzivă și dizabilitatea va fi mai puțin motivat să dorească să participe la procesul de tranziție către o universitate integrativă; un cadru didactic care nu cunoaște cum îi va fi afectată munca la catedră, care percepe lucrul cu o grupă de studenți integrați ca fiind o sarcină în plus va fi din nou mai puțin motivat și doritor să se implice activ și pozitiv în procesul de tranziție către

universitatea incluzivă; un cadru didactic care nu deține competențele, dar și instrumentele și metodele pedagogice necesare lucrului cu studenții cu dizabilități nu va avea randamentul dorit la catedră; deci va fi un potențial exemplu de eșec al implementării strategiilor de tranziție la universitatea incluzivă.

Revenim la aceste aserțiuni, prin revenirea la conceptul de „formare continuă internă”. Așa cum am arătat, aceasta este o metodă folosită de instituția universitară pentru a eficientiza activitatea cadrelor didactice din universitate, în sensul dezvoltării competențelor necesare pentru a răspunde cât mai bine specificului unității de învățământ.

Avantajele unei astfel de metode sunt (prin raportare la argumentele anterioare):

- este o metodă care se folosește la inițiativa universității, pentru a răspunde nevoilor specifice;
- este o metodă flexibilă, poate fi adaptată unui aspect sau mai multora din cele care afectează activitatea universității în procesul de tranziție către universitatea integrativă;
- este folosită pentru a dezvolta competențele cadrelor didactice, în sensul eficientizării activității lor practice, pe aspecte care se pot identifica în mod explicit printr-o analiză internă;
- metoda poate răspunde punctual și specific exact domeniului în care universitatea are nevoie de sprijin, pentru a putea implementa cât mai facil planul de trecere către o universitate integrativă.

Aceste scurte considerații susțin folosirea metodei de formare internă în vederea dezvoltării universității ca organizație integrativă. Acest tip de universitate, prin susținerea permanentă pe care o oferă membrilor ei și prin climatul de încredere și suport reciproc, poate asigura o implementare de succes a tranziției către universitatea incluzivă. Unul dintre conceptele care definesc universitatea incluzivă este necesitatea pregătirii cadrelor didactice.

Bibliografie

1. Popovici D.V. Curs de perfecționare pentru cadrele didactice în domeniul educației integrate – suport electronic (CD). Brașov, 2007.
2. Ungureanu D. Educația integrată și școlară incluzivă. Editura de Vest, Timișoara, 2000.
3. Unianu E.M. Formarea cadrelor didactice în spiritul educației incluzive – dimensiuni și particularități. București, 2013.

Dezvoltarea imaginației creatoare la studenți prin aplicarea principiilor transformării plastice la disciplina Bazele artei decorative

The development of students creative imagination by application of plastical transformation principals at Basics of decorative arts

Daniela Roșca-Ceban, *doctorandă*,
Olimpiada Arbuș-Spatari, *dr. în pedagogie, conf. univ.*,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Rezumat

Imaginația creatoare și specificul ei, dezvoltate în mod special, ar facilita procesului creator și, eventual, produsul calitativ al acestuia. Premisele pentru dezvoltarea imaginației creative pot fi stabilite în cadrul cursului Bazele artei decorative, care corespunde cerințelor contemporane de predare a artei plastice, în care sunt expuse metodic, în lanț, mijloacele, metodele și principiile de transformare plastică prin realizarea compozițională a lucrărilor decorative.

Cuvinte-cheie: *imaginația creativă, principiile transformării plastice, Bazele artei decorative.*

Abstract

Creative imagination and its specific, developed specifically can facilitate the creative process and eventually the quality of its product. The premises for the development of creative imagination may be determined in the course Fundamentals of Decorative Arts, this course teaching the requirements contemporary arts, which are exposed chain methodical means, methods and principles of compositional plastic transformation by creating decorative works.

Keywords: *creative imagination, plastic transformation principles, Fundamentals of Decorative Arts.*

„Scopul vieții e dezvoltarea sinelui.”

([Oscar Wilde](#))

Primul pas către autodezvoltare este făcut atunci când refuzăm să fim prizonierii mediului în care trăim și evoluăm. Fără imaginație nu poate fi creat nimic, iar produsele imaginației sunt mai creative atunci când omul este conectat mai eficient la realitatea obiectivă, la natura și mediul ambiental căruia îi aparține.

Indiferent de dimensiunea la care are loc dezvoltarea, este indiscutabil faptul că, în acest proces, locul primordial îl ocupă imaginația.

Locul *imaginației* în taxonomia generală a proceselor psihice a fost obiect de dispută și de controversă între psihologi. În timp ce unii (de ex., Ribot, Lipps, Dumas, Popescu-Neveanu) recunosc și subliniază individualitatea specifică și ireductibilitatea ei la alte entități psihice, alții

(îndeosebi autorii de orientare behavioristă și, mai recent, cei de orientare cognitivă) contestă delimitarea ei ca proces distinct [9, p. 517].

Unele surse afirmă că între imaginație și creativitate nu există vreo diferență esențială și este cert faptul că aceste două concepte formează anumite interferențe, dar cercetătorii în psihologie totuși le-au delimitat, prezentând noi viziuni în acest domeniu [7, p. 154].

Conceptul psihologic de creativitate definește „capacitatea de a produce opere noi, de a utiliza comportamente noi, de a găsi soluții noi la o problemă”. Realitatea psihologică reflectată la diferite niveluri de dezvoltare, aprofundare, interiorizare impune abordarea *creativității* din diferite perspective, distincte, dar și complementare [7, p. 154].

Creativitatea este o capacitate mai complexă. Ea face posibilă crearea de produse reale ori pur mintale, constituind un progres în planul social. Componenta principală a creativității o constituie imaginația, dar creația de valoare reală mai presupune și o motivație, o dorință de a realiza ceva nou, ceva deosebit. Și cum noutatea, azi, nu se obține cu ușurință, o altă componentă implicată este voința, perseverența în a face numeroase încercări și verificări [8, p. 155].

Dezvoltarea creativității trebuie să înceapă de la cea mai fragedă vârstă și să continue și după școlaritate, sub îndrumarea părinților și educatorilor, prin crearea unui context cât mai stimulativ pentru creativitate [12, p. 118].

Imaginația corelează strâns cu creativitatea, ca trăsătură globală a organizării personalității. Încadrarea creativității în procesarea imagistică duce la individualizarea imaginației creatoare; la rândul său, implicarea imaginației în structura creativității duce la manifestarea specifică a creației imagistice. Factorul imaginativ este inclus atât în structura multiactorială a inteligenței generale, cât și în cea a aptitudinilor speciale – artistice, tehnice, logico-simbolice [25].

Conexiunea dintre creativitate și imaginația creativă este foarte fină, ambele reprezentând o parte necesară a vieții cotidiene a fiecăruia dintre noi în condițiile simple de existență. Una dintre problemele pe care le întâmpină studenții la stabilirea conexiunii dintre creativitate și imaginația creativă este empatia, care presupune un nivel de imaginație scăzut. Absența capacității empatice ar explica indigența procesului creator și a produsului acestuia. Astfel, sub această formă, imaginația creatoare este o însușire importantă, care necesită studiu aprofundat și dezvoltare.

Ca organizare și dinamică, imaginația creatoare este reglată esențialmente voluntar, conștient, elementele pulsionale și afective de sorginte inconștientă care intervin în diferite momente având caracter secundar și subordonat. Iluminările, viziunile, ideile spontane, care punctează cu o frecvență mai mare sau mai mică traiectoria procesului imaginativ, sunt

controlate și integrate printr-un plan anticipativ general, pe care ni-l facem în legătură cu „tema” sau cu „produsul” pe care dorim să-l obținem [9, p. 530].

Imaginația creatoare se manifestă sub trei aspecte: *inovația*, *descoperirea* și *invenția*.

Inovația constă în modificarea unor elemente cunoscute, existente, și în recombinarea lor, într-o nouă schemă sau structură, obținându-se, astfel, un produs cu aspect și proprietăți noi, inexistente la „obiectul”, inițial. *Descoperirea* constă într-o organizare nouă a schemelor mentale, care permite relevarea și punerea în evidență a unor aspecte, caracteristici și relații existente, dar ascunse și inaccesibile schemelor operatorii inițiale. *Specificul imaginației* în descoperire rezidă, așadar, în schimbarea unghiului de abordare a unui fenomen, în punerea lui în ipostaze și relații variate, pentru a-i dezvălui laturi și însușiri noi [9, pp. 530-531].

Inovarea este un proces (acțiunea de a inova), iar *inovația* este rezultatul unui proces de inovare. Există și opinia că „inovarea” este atât un proces, cât și rezultatul acestui proces (deci ar fi atât formă activă, cât și rezultativă), adică există o polisemie a termenului [16].

Dacă invenția este definită ca acțiunea de a imagina, a inventa, a crea ceva nou sau facultatea de a descoperi ceva, de a crea prin imaginație, inovația se definește (în special în economie) ca întregul proces, care continuă de la emergența unei idei până la materializarea sa (lansarea noului produs), prin cercetare de piață, dezvoltarea prototipului și primele faze de producție [25].

Conceptele de „inovație” și „invenție” sunt abordate și de Edward B. Roberts, care consideră că procesul de inovare este compus din două părți: 1) generarea unei idei sau invenții și 2) transformarea acestei idei într-o afacere sau în altă aplicație utilă. Această abordare poate fi prezentată prin formula: *Inovația = Invenție + Exploatare* [22, pp. 35-54].

Activitățile de inovare sunt acțiunile cu caracter științific, tehnologic, organizațional, financiar și comercial, care participă, toate, la materializarea inovațiilor și implementarea acestora [23].

Procesul de inovare include o serie de activități care nu au caracter de cercetare-dezvoltare, cum sunt fazele ulterioare de producție și distribuție a noilor produse, instruirea personalului în privința noilor procese, activități de implementare a inovațiilor [24].

Ca recunoaștere a importanței pe care o joacă inovația, anul 2009 a fost desemnat de către Comisia Europeană ca „Anul european al inovării și creativității: o inițiativă interdisciplinară care acoperă nu numai domeniile educației și ale culturii, ci și alte domenii, precum întreprinderile, media, cercetarea, politica socială și regională și dezvoltarea rurală” [15, p. 21].

Obiectele invențiilor se pot încadra în două categorii: *procedee* și *produse* (creațiile artistice).

Procedeul constă din activități tehnologice, care conduc la:

- obținerea, fabricarea sau utilizarea unui produs;
- rezultate de natură calitativă, ca: măsurare, analiză, reglare, control, curățare, uscare, diagnosticare sau tratament medical și altele.

Procedeul reprezintă o succesiune logică de etape, faze sau pași, definite prin ordinea de desfășurare, prin condiții inițiale, cum ar fi materia primă aleasă, prin parametri, prin condiții tehnice de desfășurare și/sau mijloace tehnice utilizate:

- o activitate tehnologică de natură mecanică, fizică, chimică, care are ca efect obținerea sau modificarea unui produs;
- o metodă de lucru, caracterizată prin metode de operare;
- o nouă utilizare a unui produs sau procedeu cunoscut.

Produsele pot fi obiecte ale unor *invenții*, în măsura în care ele constituie soluția tehnică a unei probleme. Produsul reprezintă un obiect cu caracteristici determinate, definite tehnic prin părțile sale constructive și, după caz, constitutive, prin elementele de legătură dintre acestea, prin forma sa constructivă sau a părților constitutive, prin rolul funcțional al acestora [24].

Astfel, cea mai importantă *formă a imaginației* este, desigur, cea *creatoare*. Ea se manifestă în diferite feluri, fie în mod involuntar, fie în mod precumpănitor voluntar [12, p. 159].

Fiind forma cea mai complexă a activismului *intelectual imagistic*, în plan individual, poate să prezinte niveluri de elaborare și trăsături dinamice semnificativ diferite. Dacă am aplica un test multidimensional de imaginație creatoare, care să acopere principalele modalități – artistică, științifică, tehnică –, educații testați vor fi divizați în trei grupe, fiecare atingând valoarea maximă a performanței la una din cele trei scale [8, p. 532].

Cercetările în domeniul psihologiei ne demonstrează că datele memorate mecanic dispar cel mai repede. Odată cu trecerea timpului, în memorie se păstrează doar elementele fragmentare, dezordonate, disparate.

Explicațiile, redările, planurile și imaginile din fondul metodic, folosite în procesul comunicării și asimilării noilor informații, suscită participarea nemijlocită a proceselor imaginative.

Este intensiv utilizată imaginația reproductivă, creându-se, totodată, condiții favorabile pentru dezvoltarea imaginației creatoare. Sintetizând informația, studentul este capabil să-și reprezinte transformator modelele, introducând modificări în desfășurata subiectului. Formele creative ale imaginației studentului sunt stimulate de metodele și procedeele utilizate la nivelul praxiologic al activității.

Dezvoltarea imaginației creative poate fi realizată în cadrul cursului *Bazele artei decorative*, iar procesul de formare/dezvoltare profesională în acest domeniu este structurat, metodologic, în baza fundamentelor de profil decorativ, specific activității creativ-compoziționale. Principiile care stau la baza profilului decorativ sunt principiile transformării plastice.

Principiile transformării plastice în procesul creării formelor artistice. Perfecționând transformarea artistică a compoziției și organizarea plastică a suprafeței lucrării, autorul folosește toate mijloacele artistice, combinându-le în cele mai diverse procedee.

Scopul principal al transformării plastice este evidențierea unei stări mai active a formei, pentru a atrage atenția spre centrul compozițional sau pentru a obține un aspect mai complex al compoziției. Crearea stării mai active a formei se realizează prin intermediul modificării, deformării conținutului siluetei [10, p. 53].

Transformarea contribuie la obținerea formelor noi, a culorilor noi. Principiile generale ale transformării sunt: *transformarea plastică exterioară* (modifică forma la exterior, conturul formei), *transformarea interioară – activizarea plastică* (din natură), *stilizarea* [10, p. 53].

În natură, *transformarea plastică* se bazează pe repetarea formei de bază, numite *modul*, care, pe parcursul timpului, își schimbă dimensiunile și formele. De exemplu: pornim de la un copac a cărei formă inițială se păstrează, deși unele părți, ca tulpina, ramurile și coroana, își schimbă proporțiile pe parcursul dezvoltării și, astfel, silueta își modifică forma.

În cadrul disciplinei universitare *Bazele artei decorative* propunem unele metode de transformare plastică (*exteriorul, interiorul (activizării plastice); transformarea formelor reale prin stilizare*).

Metoda *transformării plastice exterioare* se bazează pe următoarele procedee:

- a) adăugarea la forma de bază a unei forme plastice noi;
- b) secționarea și alunecarea;
- c) mărirea și micșorarea;
- d) suprapunerea, intercalarea;
- e) combinarea celor patru metode menționate mai sus.

Metoda *transformării interioare (activizării plastice)*, în care forma plastică la exterior nu se modifică:

- a) punctul – pata – forma;
- b) prin depunere de linie plastică subțire, linie plastică groasă, dungă;
- c) înscrierea unor forme adecvate;
- d) înscrierea unor forme contrare;

e) metoda combinării.

Metoda *transformării* formelor reale prin *stilizare*:

a) procedeul secționării se desfășoară prin observarea mediului înconjurător;

b) procedeul proporționării formelor plastice se axează pe mărirea sau micșorarea unei structuri, păstrându-i-se forma, culoarea, poziția [10, p. 57].

Domeniul dezvoltării creativității prin intermediul studiului și aplicării elementelor limbajului plastic a fost cercetat de O. Arbuș-Spatari, care prezintă principiile transformării la o nouă dimensiune epistemologică.

Metoda *transformării* elementelor limbajului plastic de la simplu la compus. În scopul *dezvoltării creativității* la studenți, în cadrul cursului de Artă textilă, a fost elaborată metoda transformării elementelor limbajului plastic de la forma simplă la forma compusă [2, p. 99].

Așadar, metoda transformării elementelor limbajului plastic de la simplu la compus va parcurge următoarele etape [2, p. 99]:

- prima etapă constă în familiarizarea cu elementele de bază ale limbajului plastic;
- etapa a doua este realizată prin transformarea elementelor limbajului plastic de la elementul simplu la forma compusă;
- etapa a treia constă în elaborarea formelor plastice creative și aplicarea lor în compoziții creative.

Realizarea primei etape – cea de familiarizare cu elementele de bază ale limbajului plastic – se efectuează în următoarea consecutivitate: determinarea elementelor de bază ale limbajului plastic (punct, linie, pătrat, cerc, spirală, romb, dreptunghi, spirală dreptunghiulară, elipsă); familiarizarea cu elementele limbajului plastic și analiza lor; selectarea elementelor plastice; sinteza elementelor plastice; compararea elementelor și a formelor plastice [2, p. 99].

Pentru realizarea etapei a doua – cea de transformare a elementelor limbajului plastic de la elemente simple la forme compuse –, transformarea elementelor simple în forme compuse va servi la transformarea, la declanșarea creativă a elementelor limbajului plastic. Menționăm că în procesul transformării elementelor limbajului plastic (punctul, linia), forma plastică nouă, elaborată, devine activă. Am constatat că transformarea elementelor limbajului plastic se află în dinamică, în continuă mișcare [2, p. 99].

Realizarea celei de-a treia etape – de elaborare a compozițiilor plastice – este posibilă prin aplicarea creativă a formelor plastice și poate fi realizată în următoarea consecutivitate: acumularea informației vizuale; selectarea materialelor; realizarea temei propuse în crochiuri; lucrul asupra proiectului; îndeplinirea proiectului artistic în tehnicile speciale ale cursului de Artă textilă (imprimeu, tapiserie) [2, p. 99].

Așadar, în baza metodei analizate au fost efectuate un șir de exerciții cu referire la transformarea elementelor limbajului plastic. Procesul elaborării compozițiilor creative implică următoarele puncte de referință:

- compozițiile creative sunt elaborate prin aplicarea conștientă a elementelor limbajului plastic;
- compozițiile elaborate în procesul creator au o dominantă compozițională (un element plastic dominant);
- dominantă, în compoziția decorativă, reprezentată de elementele plastice, este susținută de alte elemente ale limbajului plastic, în procesul elaborării compozițiilor creative pentru realizarea produsului creator în domeniul artelor textile [2, p. 99].

Astfel, cercetările realizate în domeniul dat au menirea de a facilita activitatea profesional-artistică și vor fi utile în procesul dezvoltării imaginației creative și instruirii plastice atât a studenților, cât și a tuturor doritorilor de a se familiariza cu principiile creării lucrărilor de artă plastică decorativă și de design.

Concluzii: Cursul *Bazele artei decorative* presupune prelegeri și exerciții practice utile pentru studenți. Conținutul lui cuprinde cunoștințe esențiale teoretice și practice despre forme, culori și metode de alcătuire a compozițiilor. Transformarea artistico-plastică, stilizarea artistică ale motivelor ornamentale sunt reprezentate cu istoria, evoluția și compunerea/elaborarea lui. Transformarea artistico-plastică implică un șir de metode: *transformarea plastică exterioară* (modificarea formei la exterior, modificarea conturului formei), *transformarea interioară – activizarea plastică* (din natură), *stilizarea*, care, prin aplicare la nivel praxiologic, îi oferă produsului caracter decorativ. Aceste procedee facilitează procesul dezvoltării imaginației creatoare și a creativității în general.

Problema dată a fost studiată de mai mulți autori (O. Arbuz-Spatari, R. Arnheim, I. Daghi, V. Grama, A. Uvarov), care au contribuit la extinderea acestui domeniu și au adus această sferă de aplicare la o nouă dimensiune. Or, nimic nu poate fi creat fără imaginație. *Imaginația creatoare* dezvoltată este utilă nu doar în activitatea artistică, ci și în viața cotidiană, contribuind la ameliorarea realității obiective. Deși imaginația creatoare este indispensabilă activității general-umane, totuși locul de bază al acesteia este în domeniul artistic; aici problema principală fiind indigența procesului creator și, eventual, calitatea proastă a produsului creativ.

Astfel, la etapa actuală, *dezvoltarea imaginației creatoare (invenția și inovația)* prezintă interes nu doar pentru cercetătorii psihologiei, ci și pentru cercetătorii din domeniul artistico-plastic de activitate. În fond, fiecare persoană instruită dispune de un randament general creativ, care necesită a fi dezvoltat la un anumit nivel, pentru o productivitate artistică calitativă.

Asupra procesului creator pot influența numeroși factori, de origine externă sau internă, dar sarcina decisivă îi revine instituției de învățământ superior, prin cursurile de Artă plastică și, în mod special, cursului *Bazele artei decorative*. Acțiunile creative organizate în cadrul acestui curs reprezintă un fond de manifestare a imaginației creatoare, care, la rândul său, va susține eficient procesul de formare/dezvoltare a personalității.

Bibliografie

1. Arbuz-Spatari, O., *Metodologia dezvoltării creativității artistice la studenți prin studierea și aplicarea elementelor limbajului plastic (în cadrul cursului de Arta textilă)*. Autoref. tezei de dr. în ped., Chișinău, 2011.
2. Arbuz-Spatari, O., *Dezvoltarea creativității artistice la studenți prin metode de studiere și aplicarea elementelor limbajului plastic (în cadrul cursului de Arta textilă)*. Conferința internațională Arts and design AD, Chișinău, 2011.
3. Arnheim, R., *Arta și percepția vizuală, o psihologie a văzului creator*, București, Meridiane, 1974.
4. Ciumara, T., *Explorarea funcțiilor economice ale consultanței în practicile inovative de management în condițiile dezvoltării economice durabile*, Institutul Național de Cercetări Economice, 2013.
5. Ciumara, T., *Brief Analysis Of Some Sources Of Managerial Innovation. Financial Studies*, vol. 15, nr. 3, 2011.
6. Cristea, S., *Dicționar enciclopedic de pedagogie*, Didactica Publishing House, București, 2015.
7. Cosmovici, A., *Psihologia generală*, Polirom, Iași, 1996.
8. Daghi, I., *Compoziția decorativă frontală*, Prim, Chișinău, 2010.
9. Golu, M., *Fundamentele psihologiei*, Editura Fundației România de Măine, București, 2007.
10. Grama, V., Uvarov, A., *Metodele principale de transformare a formelor și aspectelor gamelor de formă, Tehnologia educației artistico-plastice*, Chișinău, 2000.
11. [Joja, A.](#) și colab., [Dicționar Enciclopedic Român](#), [Editura Politică](#), București, 1962-1966.
12. Popescu, G., *Psihologia creativității*, Editura Fundației România de Măine, București, 2007.
13. [Răduț, R.](#) și colab., [Lexiconul Tehnic Român](#), [Editura Tehnică](#), București, 1957-1966.
14. Stănescu, S., *Abordarea conceptuală a inovației în contextul relansării strategiei de la Lisabona*, Institutul de Cercetare a Calității Vieții, Editura Academiei Române, București, 2009.
15. Azgaldov, G., Kostin, A., *K voprosu o termine „inovația”* (Asupra problemei despre termenul *inovație*), 2009.
16. Wilde, O., *The Collected Works of Oscar Wilde*, Wordsworth Editions, 2007.
17. *Dicționar enciclopedic*, vol. 1, Editura Enciclopedică, București, 1993.
18. [Dicționarul explicativ al limbii române](#), [Academia Română](#), Institutul de Lingvistică „[Iorgu Iordan](#)”, [Editura Univers Enciclopedic](#), 1998.
19. Corsi, P., *Innovation Engineering. The power of intangible networks*, Published by ISTE Ltd London, 2006.
20. Edward, B., *Managing Invention and Innovation*, în „Research-Technology Management”, 2007, 50 (1), pp. 35-54.
21. Roberts, Edward B. *Managing Invention and Innovation*, în „Research-Technology Management”, 2007, 50 (1), pp. 35-54.

22. European Commission: European Innovation Scoreboard. Comparative analysis of innovation performance, 2009.
23. OSLO Manual. Guidelines for collecting and interpreting innovation data.3rd ed.OECD/EuropeanCommunities,2005 [<https://ro.wikipedia.org/wiki/Inova%C8%9Bie>]
24. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Inova%C8%9Bie>]
25. <http://www.referat.ro/referate.html>/imaginația între real și patologic
26. <http://revista-romania-azi.wgz.ro/> Modalități de dezvoltare a creativității la elevii din clasele primare (de Vasile Aioanei)
27. <http://documents.mx/documents/imaginatia-si-creativitatea-55f59bef7fa45>.
28. [htmlhttps://dexonline.ro/dezvoltarea](https://dexonline.ro/dezvoltarea)

Modelele intelectuale și lirice ale imaginarului eminescian

Intellectual and lyrical models – of the eminescian imaginary

Florian Copcea,

doctorand,

redactor la Agenția Națională de Presă AGERPRES a României

și profesor, modulul limba română, Universitatea de Stat din Timișoara

Rezumat

Studiul reia problema rolului formator al modelelor lirice și intelectuale în contextul imaginarului poetic eminescian. Sunt rediscutate influențele pe care le-au avut scriitorii germani, francezi și italieni în contextul tipologiei romantice comune.

Studiul se axează pe teza că Eminescu concepea unitatea culturii universale în sensul în care Goethe vorbea despre existența unei Weltliteratur, unei literaturi universale. Modelele lirice și intelectuale care l-au marcat pe poetul român sunt o dovadă elocventă a europenității mesajului său liric și a concepției asupra omului, lumii și universului. Sunt citați exegeții români și străini în privința modului în care înțeleg problema influențelor, a filiațiilor între literaturi, a comunității tipologice a motivelor. Toate modelele lirice și intelectuale vorbesc despre organicitatea personalității și operei lui Eminescu.

Cuvinte-cheie: *influență, formare, modele (lirice și intelectuale), arhetip, imaginar, mit, simbol, geniu, orizont (spiritual), originalitate.*

Abstract

The study retakes the problem of the forming role of the lyrical and intellectual models in the context of the eminescian poetical imaginary. There are reconsidered the influences of the german, french and italian writers in the context of the common romantic typology.

The research focuses on the thesis that Eminescu conceived the unity of universal culture in the same way as Goethe spoke about the existence of a Weltliteratur of an universal culture. The lyrical and intellectual models that have marked our romanian poet represent an eloquent evidence of the Europeanness of his lyrical message and the conception of the human, world and universe. There are cited romanian and foreign exegetes regarding the way how they see the problem of the influences, filiations between the literatures, and the typological community of the motifs. All the lyrical and intellectual models speak about the organicity of Eminescu's personality and creation.

Keywords: *influence, formation, models (lyrical and intellectual), archetype, imaginary, myth, symbol, genius, horizont (spiritual), originality.*

În perioada de afirmare a esteticii romantice, universalitatea lui Eminescu poate fi demonstrată, indiscutabil, de repererele europene pe care, racordându-le la mijloacele expresive ale limbii populare și ale surselor lexicale din alte limbi, le valorifică în mitopo(i)etica sa de esență renascentistă, clasică și barocă. Creația sa poetică își trage seva, mai ales în perioada de dinaintea de *fenomenul Junimea*, din arhetipurile etnosului românesc. Constantin Ciopraga apreciază că Eminescu, personalitate culturală prototipală, este „sedus de arhetipuri”, dar, răzleț, descoperim „influențe, ecouri de la alții în opera proprie”; „în strategia poetului apropierea de orizonturile arhetipale, de fenomene originare echivalează cu o inițiere în zone misterioase, de felurite densități” [5, p. 15]. Mulți dintre înaintașii literaturii române moderne, întâlniți în *Lepturariul românesc – cules de'a scriptori rumâni* (I-IV, Viena, 1862-1865), crestomație întocmită de Aron Pumnul, sunt priviți de marele poet cu scepticism, fiind de acord că merită elogiate doar scrierile din „zilele de-aur a scripturelor române”. Găsim destule remarci despre predecesorii săi în *Glossă, Criticilor mei, Epigonii* și în destule articole apărute, în marea lor parte, în *Timpul*. De asemenea, identificăm și „urmași nedemni ai unor înaintași iluștrii”, prin aluziile făcute la *Primăvara amorului* – Iancu Văcărescu, *Armonii intime* – A. Sihleanu, *Fabule* – Al. Donici, *Povestea vorbei* – A. Pann. Modelele înaintașilor V. Alecsandri, C. Negruzzi, I. Barac, Heliade etc., în pofida imperfecțiunilor pe care le sesizase, își pun amprenta pe poeziile de adolescență publicate în *Familia*, care au stârnit destule controverse, vina purtând-o, desigur, observațiile exagerate ale lui G. Ibrăileanu, G. Călinescu, C. Botez și D. Popovici.

Referitor la modelele străine, T. Vianu avea să consemneze: „cercul de idei ale poeziilor de tinerețe ale lui Eminescu aparține mai cu seamă romantismului de nuanță franceză, așa cum el și-l va fi asumat nu numai din contactul direct al lecturilor sale de tânăr, despre care avem puține știri, dar și din atmosfera generală a literaturii noastre, care, pe la 1870, gravita încă în aceeași sferă” [1, p. 50].

Mai aproape de vremea noastră, ilustrul cărturar Eugen Simion a afirmat în chip categoric: „Ca toți romanticii, el este un creator de mituri, de simboluri universale, reluând, adesea, motive literare cu o largă circulație”. O atare vocație, stabilită între germinația și extincția universului, este nuanțată și de Vladimir Streinu, care recunoaște afinitățile poetului-gazetar pentru civilizația și literatura franceză. Am arătat mai înainte faptul că „poetul dificil” (care devenise Eminescu) asimilase elemente prozodice de la înaintașii săi, fie din propriile lor opere, fie din textele literare ale Occidentului, vizate sau promovate în diverse împrejurări de aceștia și cu care marele poet intrase în contact. Totuși niciun exeget eminescian nu a putut dovedi filiația mai profundă a acestuia cu cultura franceză, deși s-au semnalat ecouri ale unor scriitori precum Théophile Gautier (în *Sărmanul Dionis*), Paul Bourget (în *Mai am un singur dor*), N. Martin (în *Sonetul Veneției*), Th. de Banville (în *Somnoroase păsărele*), Vigny (în *Rugăciunea unui dac*), ca să ne rezumăm doar la câteva exemple.

Tot așa putem susține că Eminescu a manifestat și o aversiune (discutabilă!) față de literatura franceză, atitudine pe care o regăsim în multe din poeziile și intervențiile sale publicistice referitoare, cu precădere, la limba română. O. Densușianu, în *Evoluția estetică a limbii române*, este de părere că Eminescu a rămas „refractor poeziei romantice franceze”. Poezia *Epigonii* este o dovadă, în acest sens. În ea, poetul ne vorbește despre o parte din cei care erau înrâuriți de romantismul francez, curent cu care intră în legătură prin D. Țichindeal, I. Prale, Mumuleanu, Cantemir, Beldiman, Donici, Pann, Văcărescu, Sihleanu, Bolliac, Cârlova, Gr. Alexandrescu, Bolintineanu, Negruzzi, Mureșanu, Heliade și Alecsandri. Nu putem contesta influența franceză asupra mișcării intelectuale românești a vremii, dar pe baza articolelor și a însemnărilor din manuscrise, putem constata că, în producțiile sale, „omniscientul Eminescu” a preluat idei din traduceri și le-a transformat, trecându-le prin propriul său filtru, prin propriul său limbaj poetic, în creații originale cu mult diferite valoric de „surse”.

Totodată, nu putem admite teza că scriitorii francezi nu au exercitat vreun rol în formarea sa ca poet.

În *manuscrisul* 2278, ff. 80 v., 81 și 82, descoperim o listă de cărți traduse în românește de care era interesat Eminescu, printre care: *Clotilda și Edmond*, *Scurtă istorie a Franței*, *Voiajul lui Anacharsis*, *Biblioteca română din Paris* etc. Iată doar câteva argumente care pledează în favoarea ideii că Eminescu era totuși preocupat de civilizația și literatura franceză. În opoziție cu alți critici și istorici literari, G. Călinescu ne oferă în articolul din *Adevărul literar și artistic* din 17 iulie 1932 *Eminescu și limba franceză* o dovadă surprinzătoare, care infirmă, într-un fel, „lacunele” acestora: Cunoștea Eminescu limba franceză? Iată o întrebare care te îndeamnă la meditație și prudență. Călinescu este de părere că este meritul domnului Rașcu (expus în *Eminescu și cultura franceză*) de a fi dovedit, este de părere Călinescu (...), influența directă și neîndoioasă a literaturii franceze asupra poetului.

Nu încapă îndoială că Eminescu era familiarizat cu limba franceză (stau drept argument citatele în limba franceză la care apelează în articolul din *Timpul*, în unele scrisori către Veronica Micle și în consemnările din manuscrise), pe care, deseori, o întrebuița și în vorbire. Apetența esteticianului T. Vianu pentru ideile embrionare ale lui Eminescu alternează cu fixarea unui program pe care și l-a impus/asumat poetul, prin contactul direct cu cultura universală, dar și controversatele moșteniri ale literaturii naționale, care, până la 1870, levita încă în „chaos”, ne determină să credem că romantismul francez a reprezentat un suflu nou pentru întreaga cultură românească. O mărturie destul de elocventă, în acest sens, este demonstrația lui Tudor Vianu conform căreia cercul de idei ale poeziilor de tinerețe ale lui Eminescu aparține mai cu seamă romantismului de nuanță franceză, așa cum el și-l va fi asumat nu numai din contactul direct al lecturilor sale de tânăr, iar originalitatea sa se va preciza astfel din poziția pe care reușește s-o câștige față de romantismul francez, care este un model aproape unic al literaturii noastre culte înainte de Eminescu. Prin intermediul „limbii lui Voltaire”, Eminescu pătrunde și în alte culturi, din care găsim ecouri indubitabile de inspirație în opera sa. El nu căuta modele printre consacrații literaturii franceze, preferința lui fiind îndreptată, cum remarcă și G. Călinescu, „spre autori mai mărunți” [5, p. 70]. Rezerva sa față de anumiți scriitori francezi (Racine, Corneille, Mabilie etc.) nu însemna numaidecât respingerea literaturii moderne franceze și nici a rolului ei în modernizarea limbii române. În articolele politice, mai ales în cele publicate în *Timpul*, el elogiază Franța, dezaproband doar influențele nefaste „importate” de „junii crescuți la Paris”, care se „maimuțăresc”, introducând în țară „condicile pe care le învățase la Paris, ca și cum poporul românesc a fost în trecut un popor de vite”.

Sunt destule cazurile când Eminescu reține *ad litteram*, în manuscrise, textele unor scriitori, iar în poezie le „întrupează” doar mesajul, „spiritul”.

Altfel se pune problema în legătură cu formația sa germană. Devin plauzibile și în acest context observațiile lui Mihai Drăgan din *Eminescu tânăr sau „a doua mea ființă”*, conform cărora, „dacă Eminescu a avut, într-adevăr, un „model”, este cu tot inferior originalului eminescian”. Eminescu datorează multe lucruri spiritualității germane, care i-a permis accesul, fără obstacole, către spiritul universal european. Atracția relativă a „poetului filozof” pentru cultura germană devenise „o necesitate lăuntrică”. O mulțime de similitudini cu textele unor scriitori și filozofi germani descoperim în opera acestuia. Coincidențele identificate nu sunt în măsură să creeze confuzii, ci, mai curând, controversate, acest fapt datorându-se, evident, capacității extraordinare a lui Mihai Eminescu de a asimila gândirea universală. Cum spunea Sorin Chițanu, autorul *Glossei* a topit izvoarele străine în *sensibilitatea proprie*. Nimeni nu a negat asemănările dintre poeziile scriitorilor germani Gottfried Keller *Siebst du den Stern* cu *La steaua*, Friedrich Schlegel *Die neue Schule* cu *Glossă*, Heinrich von Kleist *Kätchen von Heilbronn* cu *Sărmanul Dionis*, Goethe *Prometeu* cu *Mortua est!*. Este neîndoielnic că a fost inspirat și de alți mulți poeți romantici germani, precum Johann Ludwig Tieck, Friedrich Leopold van Hardenberg, Johann Christian Friedrich Hölderlin, Nikolaus Lenau, Joseph Freiherr Eichendorff, Friedrich Rückert, August von Platen, Friedrich Schiller, Heinrich Heine.

Însă în nici un caz nu poate fi acuzat de imitație. Pentru a folosi cuvintele lui Schopenhauer (*Über Schriftstellerei und Stil*, Insel-Bücherei, nr. 55, p. 9), inițiatorul filozof al lui Eminescu, „meritul artistului nu constă în «temă, adică în acel lucru despre care a gândit», ci în formă, adică în prelucrarea temei, în ceea ce a gândit despre ea”. Schopenhauer a jucat un rol pronunțat în formarea filozofică a lui Eminescu. În nici un alt loc nu se întâlnesc mai bine decât în *Luceafărul* ecourile lecturilor schopenhaueriene. Dacă filozoful german a comparat, de pildă, geniul cu un corp ceresc, Eminescu îl ipostaziază în stea, aceasta însemnând, pentru el, dincolo de simbol, emblema eternității.

Liviu Rusu face, cu o precizie de invidiat, când este vorba de a argumenta meritul lui Schopenhauer asupra orizontului filozofic al lui Eminescu, geneza acestei capodopere. În partea întâi a poemului, poetul ne-a ridicat la nivel prometeic și faustian, în sânul căruia se desenează perspective constructive de proporții cosmice, iar prin aceasta el însuși a indicat logica internă a poemului, seducându-ne imperios, prin desăvârșirea artei sale, să-l urmăm în zborul său falnic. Dar iată, deodată se ivește cotitura care ne oprește zborul și marile speranțe: pe de o parte, faptul mărunț, un accident sentimental, care ne coboară brusc de la nivelul de mare înălțime în lumea faptelor efemere, pe de altă parte, teoria filozofului pesimist, care întărește reflexul incidentului

trăit și caută să ne convingă că lumea care a reușit să cucerească orizontul veșniciei, în fond, nu merită decât dispreț.

Până la un punct, Eminescu merge pe urmele lui Schopenhauer, elementele lor comune fiind concepția despre lume, despre iubire, despre existență, despre moarte. Eminescu introduce însă în poem, alături de toate acestea, motive din creația populară românească. Dar Eminescu, cel din perioada vieneză, ia contact cu operele lui Spinoza, Kant, Leibniz, Platon. În universul acestora și al diferitor alte orientări filozofice „el a fost introdus de Schopenhauer”.

Lucrarea *Sursele germane ale creației eminesciene* a profesorului Helmuth Frisch de la Universitatea din Bochum ne oferă posibilitatea de a cunoaște, în profunzime, orizontul spiritual al celui care a luptat împotriva unei influențe franceze pronunțate și, din această cauză, nesănătoasă pentru cultura română. Descoperim în acest volum texte din operele unor scriitori și filozofi germani la care se referă în manuscrisele sale, unele idei fiind reluate în articolele politice și filozofice. Dacă Gérard de Nerval trecea drept prim modern și simbolist dintre romantici, Eminescu a rămas, cum singur se califica, „un romantic”. El a fost un „element conector între cultura română și alte culturi europene” [3, p. 53], lucru care i-a permis să pătrundă în intimitatea „literaturii universale” (concept formulat de Goethe) și îi relevă, susținea V. Streinu „organicitatea vie și evoluția concepției poetice”. În *manuscrise*, descoperim izvoarele multor analogii. Studiul lui Helmuth Frisch este edificator în acest sens. Bineînțeles, nu exclud posibilitatea ca acesta să fie completat de noi descoperiri arhivistice germane și cu alte „descifrări” ale resorturilor sufletești ale poetului din perioada vieneză. Printre manuscrisele eminesciene, s-au identificat și poezii scrise în limba lui Goethe, amănunt care confirmă supozițiile criticilor potrivit cărora Eminescu a avut privilegiul, cunoscând limba germană, să pătrundă, prin lectură, în universul poetic al marilor „poeți ai Parnasului european, de la Shakespeare la Schiller, de la Byron la Hugo și la Lenau, de la Goethe la Poe” [4, p. 275].

Eminescu a pătruns și în climatul magic al poeziei romantice italiene.

Profesorul de lingvistică de la Universitatea din Padova Carlo Tagliavini a ajuns, în baza cercetărilor întreprinse, la concluzia că Eminescu a studiat limba italiană la Viena, dar cu numeroasele opere ale literaturii italiene clasice a luat contact mai mult din traduceri germane. El a publicat în 1923, în revista *L'Europa orientale*, studiul *Michele Eminescu*, unde face o paralelă izbutită între „astrul poeziei române” și Giacomo Leopardi, poetul pesimismului european. Desigur că el cunoștea la vremea aceea similitudinile dintre *Venere și Madonă* și *Aspasia* lui Leopardi, lucru care i-a convins pe mulți critici italieni că Eminescu aparține familiei

spirituale a lui Leopardi, ale cărui idei filozofice pot fi regăsite în unele dintre scrierile sale. Leopardi, considerat de eminescologul Mihai Cimpoi drept un *pattem* al lirismului arhetipal, „un spirit intercultural și multicultural în siajul integrării europene”, este un poet cugetător, iisusiatic, înclinat spre vizionarism, mereu remodelând mitopo(i)etica italiană. Tot Mihai Cimpoi ne atenționează că „originalitatea lui Leopardi se datorează, indiscutabil, faptului că trece tranșant peste formule, doctrine, principii”; toate acestea apropiindu-l vizibil de Mihai Eminescu, asemănări surprinzătoare existând în poeziile în care ambii poeți utilizează, de altfel, la fel ca și Novalis, motivul „florii albastre”.

Dar Eminescu a fost atras cu deosebire de opera lui Dante Alighieri. În *manuscrisul 2285*, textul transcris începe cu numele lui Dante. Acolo (o recenzie a lui Friedrich Notter la *Divina Commedia*), Eminescu notează laconic: „O operă poetică... poate să se dovedească... o operă cu tendință, însă un poet adevărat nu va scoate niciodată tendința în prim-plan”.

Deseori, în articole, el face referire la celebrul scriitor italian ale cărui lucrări le citește, conform mărturiei doamnei Mite Kremnitz, în original. De la Dante își iau originea unele dintre licențele poetice ale lui Eminescu. Dante este invocat și în articolele *Icoană și privaz*, *Dicționar de rime*, *Progresul real și cel fictiv*, *Triumful principiilor conservatoare*, aceasta din urmă producând unele confuzii legate de dictonul „*Iadul e pavat cu bune intenții*”, utilizat în preambul și atribuit greșit de poet lui Dante. De fapt, Eminescu citase din memorie celebrul proverb englezesc *Hell is full of good meanings and wishings/Iadul e plin de gânduri și dorințe bune*, aflat, din 1640, în colecția realizată de George Herbert. E fapt cert că poetul citise în original *Divina Commedia* și o asimilase organic, ecouri din aceasta răzbătând în mai multe sonete și terține proprii. În *Opera lui Mihai Eminescu*, George Călinescu precizează că poetul cunoștea *Decameronul* lui Boccaccio, *Il principe* al lui Niccolo Machiavelli, *Orlando innamorato* de Bajardo [2, p. 404]. De asemenea, în unele poezii din perioada berlineză, putem să ne întâlnim cu accente lirice care ne amintesc de Góldoni, Carlo Gozzi, Francesco Petrarca, Ariosto, Ludovico, Torquato Tasso, Carducci [5, pp. 402-404].

Mircea Eliade, în lucrarea *Despre Eminescu și Hasdeu*, mărturisește că nu a crezut niciodată în influențele și sursele lui Eminescu. El construise o paralelă, pe care o susținea cu argumente, între „sistemele paradoxale”, pe de o parte, cel creat de acesta, iar pe de altă parte, cele pe care le-a asimilat, mai ales prin cultură. M. Eliade accepta postulatul lui G. Călinescu potrivit căruia „poetul tindea să creeze un univers în semicerc (...), având ca orizonturi nașterea și moartea lumii, în care se întinde arcul istoriei universale” [2, p. 4]. Mihai Eminescu, susținea

M. Eliade, era alimentat, desigur, printre altele, și de gândirea indiană, care i-a permis celui dintâi nu să creeze un hibrid între culturi, ci să înfăptuiască o „revoluție” lingvistică în poetică și publicistică. Într-un discurs ținut la o recepție academică, desfășurată la Bruxelles în 19 februarie 1977, cunoscutul eseist avea să recunoască faptul că cel mai ilustru poet român – Mihai Eminescu – era (...) un filozof original și unul dintre cei mai erudiți printre contemporani [4, p. 17].

Referințe critice

1. T. Vianu, în vol. *Aleksandri, Eminescu, Macedonski*, București, 1974.
2. G. Călinescu, *Opera lui Mihai Eminescu*, II, București, 1969.
3. M. Mureșanu Ionescu, *Eminescu și intertextul romantic*, Iași, 1990.
4. R. del Conte, *Eminescu sau despre Absolut*, Cluj, 1990.
5. C. Ciopraga, *Poezia lui Eminescu*, Iași, 1990.

Aspecte de management al timpului în sporirea eficacității

activității școlare a cadrului didactic

Les questions de gestion du temps au but d'accroître l'efficacité de l'activité de l'enseignant

Liliana Saranciuc-Gordea, *conf. univ. dr.*,

Catedra de pedagogie a învățământului primar, UPS „Ion Creangă”

Rezumat

Articolul dat elucidează suportul teoretic al managementului timpului în sporirea eficacității activității școlare a cadrului didactic și clarifică unele aspecte practice de dezvoltare a abilităților de management eficient al timpului la învățători.

Cuvinte-cheie: *competențe manageriale, cadru didactic, management al timpului, „hoți de timp”, abilități de management eficient al timpului, instrumente și tehnici de dobândire a abilităților de management al timpului.*

Résumé

Dans le contenu de cet article on élucide le support théorique en ce qui concerne la gestion du temps pour augmenter l'efficacité des activités de l'enseignant. Aussi on y propose quelques aspects pratiques pour développer les capacités du management efficace du temps chez les enseignants.

Mots-clés: *compétentes managériales, management du temps, "les voleurs de temps", capacités de gestion efficace du temps, outils et techniques pour former des capacités de gestionner le temps.*

Managementul timpului în activitatea profesională a cadrului didactic a fost abordat în psihologie de: A. Cosmovici, L. Iacob (1999), S. Marcus (1999), M. Zlate (2002), D. Sălăvăstru (2007), P. Popescu-Neveanu (2013) et. al.

În pedagogie, acest concept a fost abordat de: N. Mitrofan (1988), I. Cerghit, I. Neacșu, I. Negreț-Dobridor, I.O. Pânișoară (2001), C. Cucuș (2002), V. Chiș (2001; 2005), S. Cristea (2007), E. Jinga (2001), E. Joița (2007) et. al.

În managementul general, acesta a fost abordat de: R.R. Stuart (1998), I. Ceasu (1999), S.R. Covey (2000), F. Voiculescu, I. Todor, E. Voiculescu (2004), D. Corduneanu (2005; 2006), Z. Bogathy, I. Erdei, C. Ilin (2007) et. al.

În managementul educațional, conceptul a fost abordat de: L. Stog, M. Caluschi (2000), Ș. Iosifescu (2001), A. Potâng (2001), V. Cojocar (2002), R. Iucu (2004) et. al.

Studiul și analiza abordărilor teoretice despre personalitatea profesorului (N. Mitrofan (1988); A. Cosmovici, L. Iacob (1999); I. Cerghit, I. Neacșu, I. Negreț-Dobridor (2001), V. Cojocar (2004), S. Cristea (2007)) ne-a permis să stabilim că: pentru a rezolva problemele actuale ale conducerii cu succes a procesului educațional, profesorul trebuie format adecvat și în sens managerial, prin dobândirea de competențe care să-i permită să rezolve orice probleme educațională, să treacă de la empiric la științific, rațional, creativ.

Studiul și analiza reperelor teoretice cu referire la managementul eficient al timpului (S. Covey, 2000). J. Menard (2000), Ș. Iosifescu (2001), A. Potâng (2001), M. Zlate (2002), E. Voiculescu (2004), E. Corduneanu, Z. Bogathy, I. Erdei, C. Ilin (2007)) ne-au permis:

- clarificarea: din perspectiva managementului educațional axat pe un învățământ de calitate, se reliefează dimensiunea temporalității, prin prisma căreia profesorul trebuie să posede, în activitatea sa profesională, abilități de management eficient al timpului, iar managementul timpului liber devine o prioritate primordială a vieții personale și a activității cadrului didactic;

- definirea conceptului de „management al timpului” vizează un set de principii, practici, competențe, instrumente și sisteme care, împreună, ajută o persoană să-și valorifice timpul pe care îl are la dispoziție cu scopul de a-și îmbunătăți calitatea vieții.

Prin prisma dată, se poate *menționa* că managementul timpului nu presupune ca o persoană să învețe să realizeze cât mai multe lucruri într-un timp cât mai scurt, ci ca aceasta să *se asigure că face ceea ce trebuie făcut, că se ocupă la timp de lucrurile care chiar trebuie făcute*.

O persoană cu un bun management al timpului reușește să realizeze mai multe sarcini într-un timp mai scurt, fiind, totodată, mai relaxată și reușind să stabilească un echilibru între viața personală și cea profesională. Capacitatea de organizare și gestionare a timpului influențează succesul profesional al unei persoane;

- *elucidarea pilonilor managementului timpului pentru fiecare persoană: planificarea; organizarea; controlul timpului;*

- *identificarea proceselor managementului timpului: a) definirea activităților proiectului și stabilirea succesiunii lor, a condiționărilor tehnologice și organizatorice ale acestora; b) estimarea duratei activităților, care poate fi realizată determinist sau probabilist; c) realizarea programului de execuție a proiectului, prin apelarea, în funcție de complexitatea proiectului, la metode clasice sau moderne de programare; d) monitorizarea și actualizarea programului pe măsura executării lui, care include măsurarea și raportarea progresului în executarea programului și utilizarea resurselor, adoptarea de acțiuni de corecție, actualizarea și ajustarea programului;*

- *stabilirea modalităților de a aborda timpul:*

**eficientă, pozitivă* – manifestată prin încercarea de a gestiona cât mai bine această resursă;

**negativă* – manifestată prin ignorarea sau proasta gestionare a bugetului de timp prin factorii denumiți „*hoți de timp*” – incapacitatea de a spune NU; e-mailurile și internetul; telefonul, care sună des (incapacitatea de a refuza apelurile sau de a le scurta); amânarea sarcinilor neplăcute; vizitatorii neprogramați (colegi, părinți); lipsa abilității de delegare a sarcinilor; lipsa unei prioritizări a sarcinilor de lucru; lipsa de organizare.

Astfel, se poate concluziona că, pentru a putea dobândi abilități de management al timpului, cadrul didactic trebuie să adopte instrumente și tehnici care îl caracterizează, care se potrivesc personalității sale, stilului de viață și activității lui profesionale.

Așadar, nu există „rețete” pentru un management al timpului, dar există metode (*prioritizare, organizare și planificare*), tehnici (*stabilirea țințelor (obiectivelor) pe care vrei să le atingi; stabilirea obiectivelor organizației/instituției; identificarea zonelor-cheie; formularea sarcinilor; stabilirea priorităților*) și instrumente (*modelul SMART, analiza comparată, scheme de tip ABC, jurnale, calendare, organizatoare etc.*) de personalizare a propriului management al timpului.

În vederea inițierii învățătorilor în managementul eficient al timpului și reflectării asupra relevanței acestei dimensiuni pentru activitatea profesională a acestora, prin *dezvoltare de abilități de management al timpului*, propunem un model cu un *program formativ* derulat în cadrul reuniunilor metodice, sub formă de ședințe de training, realizate prin trei faze tematice:

Faza I – abilități în managementul timpului:

1. Dimensiunea temporalității. Mituri despre timp.
2. Importanța managementului timpului în activitatea profesională.
3. „Hoții de timp”. Eliminarea „hoților de timp”.
4. Abilități de management eficient al timpului. Planificarea.

Faza II – instrumente eficiente de gestionare eficientă a timpului:

5. Instrumente specifice de gestionare eficientă a timpului.
6. Utilități de aplicare a instrumentelor de gestionare eficientă a timpului.

Faza III – tehnici de management eficient al timpului:

7. Tehnici existente de management al timpului.
8. Tehnica „Pomodoro”.

Obiectivele programului: La finalul programului, participanții vor fi capabili să:

- dezvolte abilități de gestionare a timpului;
- dezvolte abilități de prioritizare a activităților;
- utilizeze instrumente și tehnici de gestionare și management eficient al timpului;
- conștientizeze care sunt activitățile consumatoare de timp.

Ne propunem să detaliem unele secvențe aplicabile din acest program. De exemplu, pentru faza a III-a, la nivel de cunoaștere, învățătorii vor afla că tehnicile existente pentru eficientizarea timpului nu trebuie aplicate toate odată. Acest lucru ar duce doar la suprasolicitarea și la pierderea de timp prețios pentru aprofundarea lor [9]. Învățătorul trebuie să aleagă, pentru a le aplica în activitatea educațională, cel mult trei tehnici de eficientizare, care i se par cele mai potrivite pentru stilul său de organizare a activității didactice. Aplicarea corectă a tehnicilor conduce la obținerea, în medie, a treizeci de minute zilnic, care pot fi folosite pentru rezolvarea altor probleme. Cumulate pe o perioadă de 40 de ani, aceste minute s-ar egala cu încă un an de activitate.

Din categoria dată, problemele referitoare la gestionarea timpului pot fi soluționate prin implementarea unor tehnici de planificare a timpului. Tehnicile clasice de gestionare a timpului sunt: tehnica Pomodoro, Managementul prin obiective (MBO), spreadsheeturile, analiza SWOT, graficele Gantt, „Mind mapping”-urile, fișele de evaluare a ședințelor.

Prin prisma dată, învățătorilor li se pot propune exemple concrete de aplicare a tehnicilor sus-numite. De exemplu:

1. Spreadsheeturile: *Foi de evidență „Spreadsheets”*: sunt foi de calcul care conțin coloane pentru: arii-cheie, obiective, termene-limită, măsurare, activități, planificare. *Sursa:* FWD. AIESC.RO, 2004.

2. Managementul bazat pe obiective. Implementarea *managementului bazat pe obiective* începe prin comunicarea scopurilor organizației tuturor angajaților, în cadrul unei întruniri. În conformitate cu aceste scopuri, angajații își propun obiectivele individuale legate de slujba propriu-zisă a fiecăruia.

Managerul aprobă sau modifică, dacă este necesar, prin negociere, obiectivele individuale propuse angajaților. Ulterior, acesta verifică progresele înregistrate în îndeplinirea obiectivelor individuale ale angajaților, iar prin realizarea unui feedback eficient și în măsura în care circumstanțele o dictează, poate autoriza modificarea obiectivelor în ideea respectării programului propus inițial.

Un model de *Grafic de planificare a timpului în MBO* conține: activitatea, resursele și graficul de planificare.

3. „Mind mappingul” este o tehnică de planificare a timpului ce permite utilizarea la maximum a puterii minții. *Mind mappingul* cuprinde procesul de *brainstorming* și un *grafic pentru înregistrarea ideilor*. Cu ajutorul acestor două elemente, se poate face ulterior o ierarhizare a ideilor și se poate crea un arbore de decizie.

Mind mappingul folosește cuvinte, linii, culori, imagini și sunete, pentru a stimula activitatea cerebrală și are patru caracteristici importante: subiectul este reprezentat într-o imagine centrală; componentele principale ale proiectelor pornesc din imaginea centrală pe căile principale; componentele minore sunt legate de componentele principale; toate ramurile sunt conectate între ele (pe baza ierarhiei), formând o structură nodală.

4. Lista de priorități reprezintă cea mai simplă și, în același timp, cea mai folosită tehnică de planificare a timpului.

5. Graficul Gantt este constituit dintr-o bară orizontală sau un grafic liniar, care se realizează în felul următor: activitățile sunt reprezentate pe ordonată, iar timpul, pe abscisă; sunt desenate pentru fiecare activitate un dreptunghi sau o linie, arătând durata de realizare a acesteia; sunt arătate dependențele dintre activități; partea din dreptunghi hașurată sau partea din linie marcată indică timpul alocat fiecărei activități care deja s-a scurs; momentul dat este reprezentat cu ajutorul unei linii care poate arăta foarte ușor activitățile desfășurate în avans sau în întârziere.

6. Analiza SWOT, care ne ajută la stabilirea și revizuirea obiectivelor, la alocarea timpului necesar pentru fiecare activitate. Constă în împărțirea planului de lucru în patru categorii, în care se fixează: punctele tari, punctele slabe, oportunitățile și amenințările.

7. Tehnica Pomodoro este considerată una dintre cele mai importante strategii de management al timpului. Numele tehnicii provine de la un cronometru de bucătărie în formă de roșie (roșie, în italiană, se numește *pomodoro*), folosit pentru prima dată în acest scop de către Cirillo [13, vizitat 25.02.2016].

Această tehnică a fost creată în anii '80 ai secolului XX de italianul Francesco Cirillo și constă în împărțirea timpului de lucru în intervale de 25 de minute, în care se desfășoară o singură activitate. După cele 25 de minute alocate, urmează 5 minute de repaus, apoi începe al

doilea Pomodoro. La fiecare patru Pomodoro complete, se face o pauză mai lungă, de 20-30 de minute, astfel încât organismul să se relaxeze și să se energizeze, iar mintea să se limpezească.

Motivul pentru care această tehnică este foarte eficientă este acela că, prin pauze scurte, dar dese, crește agilitatea minții și gradul de asimilare, precum și capacitatea de a ne concentra pe ce avem de făcut.

Pentru realizarea acestei tehnici, avem nevoie de un cronometru, o foaie de hârtie și un creion. Pașii necesari pentru aplicarea tehnicii Pomodoro sunt:

- planificați ce aveți de făcut în ziua respectivă (liste cu/de făcut pentru planificare);
- estimați, pentru fiecare activitate, un număr de *x Pomodoro*, în funcție de timpul pe care îl considerați necesar (de exemplu, ca să elaborez un proiect didactic, am nevoie de aproximativ 50 de minute, respectiv 2 x *Pomodoro*); notați, în dreptul fiecărei activități, numărul de *Pomodoro* necesar;
- alegeți prima sarcină de îndeplinit;
- setați cronometrul la 25 de minute;
- începeți să lucrați la sarcina respectivă;
- după epuizarea celor 25 de minute, luați o pauză de 5 minute;
- odată finalizată o activitate, bifați-o pe foaia de lucru.

Regula de aur, în buna funcționare a acestei tehnici, este concentrarea pe o singură sarcină la un moment dat. Astfel, este necesar să înlăturați orice factor/„hoț”, intern sau extern, care v-ar putea perturba.

Daca, totuși, apar întreruperi, aveți două soluții:

- amânați rezolvarea problemei care a apărut, când acest lucru este posibil;
- abandonați *Pomodoro-ul* început.

După faza de informare, învățătorilor li se pot propune sarcini aplicative de tipul:

Sarcină: Aplicați această tehnică pentru o zi de lucru. Aveți grijă să respectați regula de bază a concentrării pe o singură sarcină la un moment dat.

Întrebări de generalizare la finele realizării sarcinii propuse: Ce rezultate ați avut? Vi se potrivește această tehnică? De ce este avantajoasă această tehnică?

Afișarea avantajelor tehnicii. Cu răspunsul la ultima întrebare, se vor afișa avantajele acestei tehnici de management al timpului. De exemplu:

- „îți poți prioritiza mult mai bine activitățile zilnice și le acorzi atenția cuvenită”;
- „este binevenită mai ales în cazurile în care sunt stabilite termene-limită”;

- „ajută la autoevaluarea personală”;
- „realizezi că întreruperile „ajută” la obținerea unor rezultate slabe și deloc mulțumitoare”;
- „ritmul de lucru se perfecționează de la sine”;
- „la urma urmei, un sprint de 25 de minute nu e chiar atât de mult, nu-i așa?”.

Suntem siguri că, din perspectiva dată, învățătorii vor conștientiza că managementul timpului ține de modul personal de abordare, iar acesta se poate autodisciplina prin capacități – preocupări „sănătoase” pentru managementul timpului personal –, în folosul activității educaționale derulate în școală:

- * a-și stabili întâlniri „cu sine-însuși”, eliberându-se, astfel, din strânsoarea celorlalți;
- * a se culca cu o oră mai devreme și a se trezi cu o oră mai repede, pentru a-și planifica ziua de lucru;
- * a se recompensa atunci când obține un obiectiv sau a căuta un echilibru prin practicarea unui sport sau a unei activități de recreere etc.

Bibliografie

1. Bogathy, Z., Erdei, I., Ilin, C., Managementul timpului. Suport de curs. Timișoara: Coleborn Consulting, 2007. 124 p.
2. Cerghit, I., Neacșu, I., Negreț-Dobridor, I., Pânișoară, I.O., Prelegeri pedagogice. Iași: Polirom. 2001. 287 p.
3. Cojocaru, V., Management educațional: ghid pentru dir. unităților de învățământ. Chișinău: Știința. 2002. 131 p.
4. Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie școlară. Iași: Polirom. 1999. 324 p.
5. Cristea, S., Managementul lecției. București: EDP. 2007. 234 p.
6. Covey, S.R., Etica liderului eficient sau conducerea bazată pe principii. Trad. de A. Ionescu. București: Allja. 2000. 355 p.
7. Iosifescu, Ș., Management educațional pentru instituțiile de învățământ. București: Ministerul Educației și Cercetării. 2001. 78 p.
8. Mitrofan, N., Aptitudinea pedagogică. București: Editura Academiei. 1988. 178 p.
9. Menard, J., Cum să ne administrăm timpul. Iași: Polirom. 2000. 287 p.
10. Potâng, A., Creativitatea viitorilor manageri educaționali. În Psihologie managerială aplicată și eficiența factorului uman. Bălți. 2001. pp. 99-101.
11. Voiculescu, F., Todor, I., Voiculescu, E., Managementul timpului. Cluj-Napoca: Risoprint. 2004. 267 p.
12. Zlate, M., Tratat de psihologie organizațional-managerială, vol. I. Iași: Polirom. 2002. 367 p.

Webografie

13. <http://curstimemanagement.wordpress.com/category/4-metode-tehnici> instrumente-de-eficientizare-a-timpului/].

Теоретико-методические основы структурного содержания точности и основные подходы к методике ее развития

А.Н. Колумбет,
Киевский национальный университет технологий и дизайна
г. Киев, Украина

Abstract

In the article the new going is exposed near classification of coordinating internalss, structural maintenance of one of them – accuracy is analysed in detail. Accuracy – is difficult coordinating quality that has certain displays and varieties. Perfection of displays and varieties of accuracy requires the use of various exercises. For the evaluation of accuracy corresponding criteria are needed. The obtained data testify that developing accuracy is necessary in accordance with her varieties and displays. All of it requires the special going near maintenance of methodology of perfection of accuracy.

Keywords: *physical culture, sport, accuracy.*

Введение. В системе физической подготовки студентов особое место принадлежит развитию и совершенствованию координационных качеств, которые играют ключевую роль в процессе овладения человеком двигательными навыками, развитием необходимых каждому современному человеку физических качеств [1; 3; 5; 13;, 17]. Несмотря на то, что проблема сути, структуры, значения координационных качеств в физическом развитии личности в целом не нова как в физиологии, так и в педагогике физического воспитания, при практическом формировании двигательных умений и навыков возникает немало вопросов теоретического характера.

Общим признаком всех координационных качеств является необходимость использования качественных критериев оценивания изменения их показателей. Количественные критерии используются с целью определения темпов прироста ловкости, точности, прыгучести, меткости. Исследование комплекса координационных качеств дало возможность выявить их основные структурные элементы: *компоненты, разновидности и проявления; факторы*, обуславливающие развитие; *критерии* оценивания показателей их прироста. Вместе со знанием физиологического механизма, это способствует рациональному использованию закономерностей воздействия физической нагрузки на организм студентов в ходе совершенствования координационных качеств.

В настоящей статье будут проанализированы результаты многолетних собственных исследований, посвященных развитию координационных качеств молодёжи. В частности, подробно рассмотрено координационное качество *точности*.

Цель исследования – установить структуру координационного качества точности и на этой основе определить критерии её оценивания и компоненты её развития.

Основные результаты исследования. Точность – это координационное качество, которое обеспечивает наиболее полное соответствие двигательного действия его пространственным, временным и силовым параметрам в зависимости от конкретной ситуации и условий [5].

Чем сложнее физическое упражнение, тем более высокие требования предъявляются к точности структурных элементов двигательного акта [15; 17]. Без четких, выверенных параметров движения нельзя выполнить его технически верно. Процесс обучения, построенный с учетом требований к точному воспроизведению двигательных актов, отличается большей эффективностью. Исследование содержания точности, как одной из базовых двигательных координаций, показало что её основными компонентами являются форма двигательного действия, её содержание и ритм [5; 9].

Движения отличаются одно от другого по форме (внешним видом): ходьба и бег, невзирая на циклический характер, легко заметны; бег на коньках и бег на лыжах, также, существенно отличаются по основным параметрам и так далее. О структуре сложности и красоте двигательного действия судят по её внешней стороне, которая имеет определенные пространственные, временные и силовые характеристики. В зависимости от способа и условий выполнения ходьбы (на месте, быстрым или медленным шагом, с горы, в гору, в полуприседе, в приседе) меняются ее основные параметры, а следовательно, и форма (рис. 1).

Кроме внешней, видимой стороны, есть внутренняя взаимосвязь [2; 6; 10; 20] разных процессов, которые протекают в организме при выполнении физической нагрузки. Ходьба по гладкой дорожке, воде, снегу, песку вызывает разные физиологические изменения, потому внутренняя сторона двигательного действия, оставаясь невидимой, имеет очень существенное значение.

Важный компонент точности – *содержание движения*. Любой сравнительно сложный двигательный акт имеет несколько фаз. Выполнение ведущего элемента и деталей техники с

высокой мерой точности – необходимое условие рационального выполнения физического упражнения. Новичок, действия которого характеризуются недостаточной точностью, затрудняется выделить паузу перед главной фазой двигательного акта, что снижает результат. Важными физиологическими механизмами точности внешней и внутренней стороны двигательного действия являются: соответствие движения заданным пространственным, временным и силовым характеристикам; достижение координации двигательных и вегетативных функций; степень выработки дифференцированного торможения.

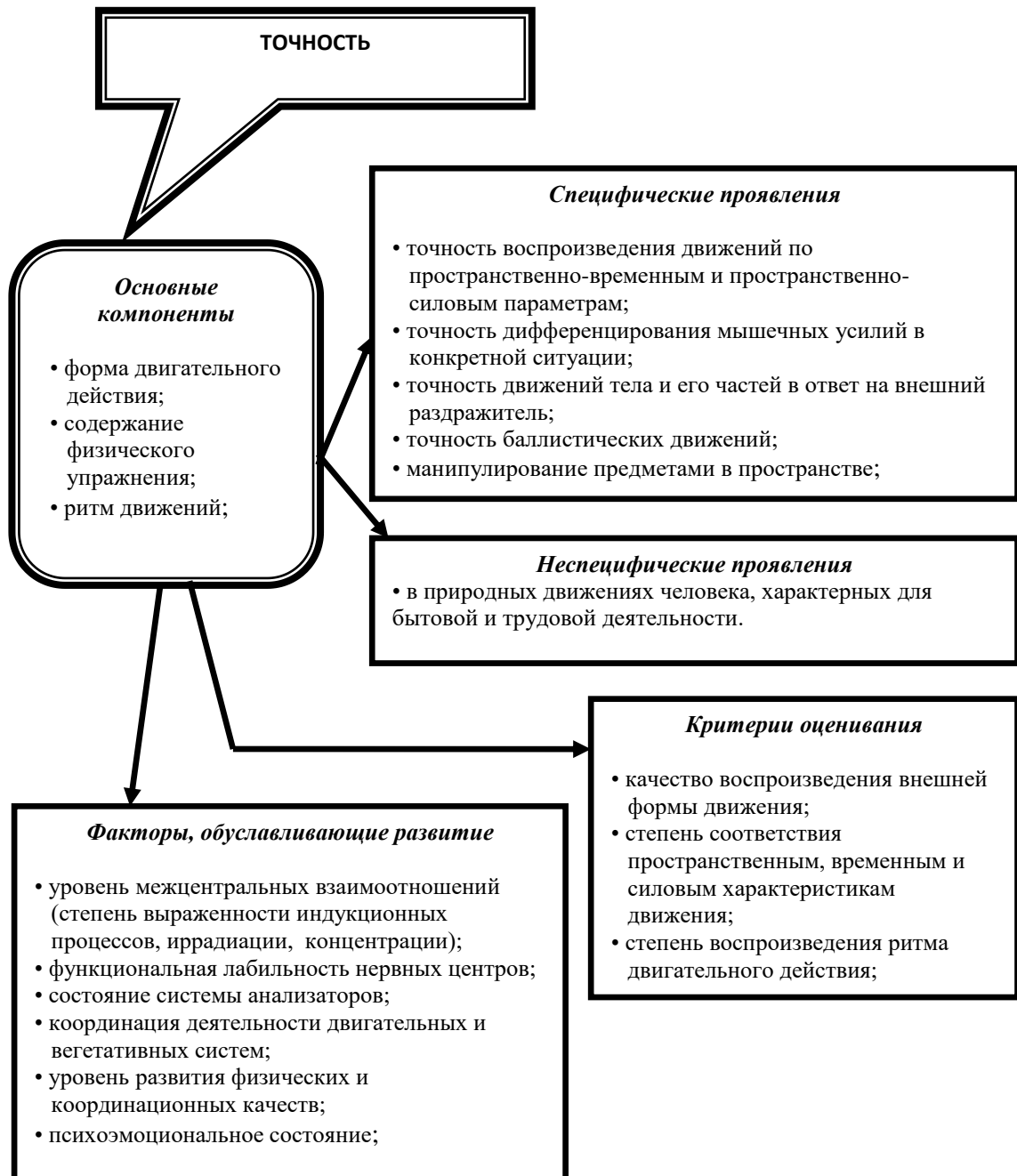


Рис. 1. Структурные компоненты координационного качества точности

Ритмичные характеристики двигательного действия – также один из необходимых компонентов точности. Каждое движение выполняется с разной скоростью и величиной прикладываемых усилий. Равномерное чередование больших и малых усилий создает оптимальный ритм, при котором нагрузка сменяется отдыхом, который вносит определенный порядок в деятельность всех органов и физиологических систем [4; 11; 20; 21]. Выделение главного усилия через строго определенный промежуток времени обеспечивает необходимый ритм двигательного действия. Следовательно, ритм движений является неотъемлемым компонентом точности выполнения физического упражнения.

Пространственная точность имеет большое значение в любом двигательном действии. Степень точности оценивания пространственных параметров определяет оптимальный темп движения, рациональное распределение усилий во времени. Временные характеристики являются важной составляющей качества физических упражнений [8; 11; 12; 14; 18].

Управление пространственно-временными параметрами двигательного действия является сложным процессом, неоднородным по своему содержанию. Временные характеристики движения обуславливаются латентным периодом двигательной реакции, длительностью его моторного компонента, а также ритмом [19]. Информация о точности усилий в каждой части двигательного действия позволяет правильно освоить его технику и избежать многих ошибок. Чем сложнее движение, тем больше структурных констелляций нужно для его выполнения и тем более сложным будет их распределение на отдельные структурные компоненты.

Контроль за точностью усилий во времени и пространстве – важное условие эффективного выполнения двигательного акта. Таким образом, точность является одной из двигательных координаций и требует значительного внимания для её развития и совершенствования. При выполнении физических упражнений проявляются как специфические, так и неспецифические проявления точности [7].

Точность баллистических движений – как одно из её проявлений, имеет широкое распространение в спортивной практике [13; 16; 19]. Оптимальная траектория перемещения тела или снаряда определяет результат двигательного действия.

Манипулирование предметами в пространстве, как следующее специфическое проявление точности, характеризуется выполнением двигательных актов в изменяющихся условиях: стоя на месте, в сочетании с прыжками, поворотами, танцевальными

движениями, после выполнения акробатических элементов и тому подобное. Основные параметры движений и их характер зависят от формы, веса, а также размеров предмета.

Группу неспецифических проявлений точности составляют все её естественные разновидности в трудовой и бытовой деятельности, которые не требуют специальной подготовки (преодоление естественного препятствия, перебрасывание предметов и так далее). Неспецифические разновидности характерны и для конкретной профессиональной деятельности (пожарные, электромонтеры высоковольтных линий и другие).

Выполнение физических упражнений связано с подавляющим проявлением тех или иных разновидностей точности. Чем сложнее двигательное действие, тем более важно выявить, какие именно разновидности этого качества необходимо формировать в первую очередь.

Степень проявления точности зависит от ряда факторов (рис. 1), которые необходимо учитывать при выборе и выполнении физических упражнений, а также при самостоятельных занятиях с целью улучшения показателей здоровья.

Без критериев оценивания точности невозможно определить эффективность применяемых средств и методов её формирования. Разным проявлениям и разновидностям отвечают конкретные критерии. Один из них – *воспроизведение по образцу внешней формы двигательного действия* (изображение на плакате, рисунке, предыдущий показ преподавателем). При этом внимание концентрируется не только на ведущем звене, но и на деталях техники. Величина отклонений от идеального выполнения оценивается в баллах (в художественных видах спорта).

Следующий критерий – *соответствие движений пространственным характеристикам* этого двигательного действия. При выполнении физического упражнения невозможно размежевать его пространственные и временные параметры. Чем оно более сложное, тем детальнее следует рассматривать все его составляющие. Поэтому информация должна включать пространственные, временные и силовые характеристики. Анализ отдельного параметра проводится условно, в дидактических целях. Качество двигательного действия оценивается по достигнутым результатам в баллах, в секундах, сантиметрах и тому подобное. Пространственное восприятие двигательного акта позволяет дифференцировать ранее похожие раздражители. Это дает возможность с достаточно высокой степенью точности установить расстояние, амплитуду движений и другие

составляющие. Например, при прыжке в длину следует чётко определить величину разгона, расстояние от последнего шага до планки, угол отталкивания, соразмерность усилий при толчке и приблизительное место приземления.

Важным критерием оценивания точности является *соответствие двигательного действия его временным параметрам*. При выполнении двигательных актов время на подготовительную, основную и завершающую фазы распределяется неравномерно. Каждая структурная часть двигательного акта имеет свои четко определенные временные границы, нарушение которых приводит к искажению техники. Временные характеристики движения представлены латентным периодом двигательной реакции и его моторным компонентом. Соразмерность этих параметров – одно из условий успешного решения двигательной задачи.

Соответствие двигательного действия его силовым характеристикам – следующий критерий оценивания точности. Величина развивающихся усилий, при выполнении разных фаз физического упражнения различна. Каждая составляющая требует прикладывания определенных усилий. Чем она сложнее, тем более рационально они должны распределяться. Развитие точности мышечных усилий осуществляется в основном двумя путями: способностью удерживать их заданную величину определенное время и способностью произвольно уменьшать или увеличивать их, в зависимости от изменяющихся условий. Степень мышечного усилия определяется координацией двигательных и вегетативных функций, которые обеспечивают эффективность конкретного движения. Оценивается по результатам двигательного действия.

При выполнении движений напряжение мышц чередуется с расслаблением, закономерно изменяются большие и малые усилия, что составляет ритм. *Воспроизведение заданного (рационального) ритма физического упражнения* – также один из критериев оценивания точности, влияющий на результат.

Выводы. Материалы исследований показали, что точность – сложное координационное качество, имеющее определенные проявления и разновидности, совершенствование которых требует использования разнообразных упражнений. Творческие двигательные задания предполагают применение разных условий для их осуществления, и для оценивания нужны соответствующие критерии. Полученные данные свидетельствуют о том, что развивать точность необходимо в соответствии с её

разновидностями и проявлениями, что, в свою очередь, требует соответствующего подхода к содержанию методики её совершенствования.

Список литературы

1. Григорьев В. И. Кризис физической культуры студентов и пути его преодоления/В.И. Григорьев // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 2. – С. 54-61.
2. Григорьева С.А. Экспертная оценка координационных способностей, профессионально-значимых для бакалавров экономического профиля/С.А. Григорьева//Учёные записки. – 2011. – №5 (75). – С. 47-50.
3. Запорожанов В.А. Совершенствование оценки координационных способностей занимающихся физическими упражнениями/В.А. Запорожанов, Т. Борчински//Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – №9. – С. 52-55.
4. Кожевникова Л.К. Воспитание координационных способностей на занятиях по физическому воспитанию/Л.К. Кожевникова //Физические качества студентов. – 2012. – №1. С. 38-41.
5. Колумбет О.М. Розвиток координаційних здібностей молоді: Монографія/О.М. Колумбет. – К. : Освіта України, 2014. – 420 с.
6. Колумбет О.М. Теоретико-методичні підходи до розвитку координаційних здібностей молоді/О.М. Колумбет//Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків: ХОВНОКУ-ХДАДМ, 2012. – №4. – С. 62-65.
7. Колумбет О.М. Стимульований розвиток координаційних здібностей майбутніх учителів-наочників/О.М. Колумбет//Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2013. – Випуск 107. – Том II. – С. 228-230.
8. Колумбет О.М. Методика вдосконалення професійно значущих координаційних здібностей у студенток на заняттях з фізичного виховання/О.М. Колумбет//Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Серія № 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт): Збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Випуск 13 (40) 13. – С. 109-116.
9. Колумбет А.Н. Классификация координационных способностей молодежи, факторы и компоненты их развития/А.Н. Колумбет//Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – М., 2014. – №4. – Ч. II – С. 142-149.
10. Коробейников Г.В. Психофизиологические механизмы умственной деятельности человека: Монография/Г.В. Коробейников. – К.: КНУ им. Т.Г. Шевченко. – К., 2002. – 124 с.
11. Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие/В. И. Лях – М.: ТВТ Дивизион, 2006. – 290 с.
12. [Назаренко Л.Д. Средства и методы развития двигательных координаций/](#)

- Л.Д. Назаренко – М.: Теория и практика физической культуры, 2003. – 259 с.
13. *Bazylyuk T.A.* Self-evaluation of health and interests of students of higher education institutions on course physical education//Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports, 2013. – Vol. 7. – P. 3-6.
14. *Belykh S.I.* Structure of the concept of personality oriented physical education university students/S. I. Belykh//Physical Education of Students, 2013. – Vol. 4. – P. 3-9.
15. *Bryukhanova N.A.* Determination of possibilities of the use of high-intensive trainings facilities on lessons health aerobics/N.A. Bryukhanova, O. V. Bulgakova, T. I.Mokrova, Y.A. Bogashchenko//Physical Education of Students, 2013. – Vol. 2. – P. 25-29.
16. *Iermakov S.S.* Physical culture is a basic instrument of culture of health/S.S. Iermakov, G.L. Apanasenko, T.V. Bondarenko, S.D. Prasol//Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports, 2010. – Vol. 11. – P. 31-33.
17. *Iermakov S.S.* Features of motivation of students to application of individual programs of physical self-preparation/S. S. Iermakov, P. I. Ivashchenko, V. V. Guzov//Physical Education of Students, 2012. – Vol. 4. – P. 59-61.
18. *Kolumbet A. N.* Physical education for the students of pedagogical specialities/A. N. Kolumbet//Science, Technology and Higher Education: materials of the III international research and practice conference, Westwood, Canada, January 30, 2014. – Westwood, Canada, 2014. – P. 34-42.
19. *Kolumbet A.N.* Development of coordination abilities of young people/A. N. Kolumbet//Science and Education : materials of the V international research and practice conference, Munich, Germany, February 27-28, 2014. – Munich, Germany, 2014. – P. 54-62.
20. *Korobeynikov G.* Psychophysiological Peculiarities of Sexual Dimorphism in Athletes//Psychologie Research, 2012. – Vol. 2. – № 6. – P. 336-342.
21. *Kozina Z.L.* Analysis of students' nervous system's typological properties, in aspect of response to extreme situation, with the help of multi-dimensional analysis/Z.L. Kozina, S. S. Iermakov//Physical Education of Students, 2015. – Vol. 3. – P. 10-19.

**Mijloace didactice de concepție proprie – sursă importantă
în dezvoltarea holistică a preșcolarilor**
**The didactic means of own conception - important source
from holistic development of preschoolers**

Stela Gânju, *conf. univ. dr., UPS „Ion Creangă”*,
Natalia Carabet, *conf. univ. dr., UPS „Ion Creangă”*,
Eufrosinia Haheu-Munteanu, *conf. univ. dr., UPS „Ion Creangă”*,
Mihaela Pavlenco, *lector universitar, doctorandă, UPS „Ion Creangă”*

Rezumat

Acest articol tratează aspecte teoretice și practice legate de metodologia utilizării în actul educațional a mijloacelor didactice confecționate din diverse materiale cu propriile mâini. Folosirea acestor mijloace în formarea competențelor preșcolarului presupune abordarea interdisciplinară a conținuturilor curriculare, lucru evident în doctrina învățământului preșcolar.

Cuvinte-cheie: *mijloace didactice de concepție proprie, dezvoltare holistică, abordare interdisciplinară, vârstă preșcolară, proces instructiv-educativ.*

Abstract

This article provides theoretical and practical issues related to the methodology of using the didactic means made from various materials with their own hands in the educational act. The using of these means in the process of training preschool's skills supposed the interdisciplinary approach of curriculum contents, idea which focuses on the doctrine of pre-school education.

Keywords: *didactic means of own conception, holistic development, interdisciplinary approach, preschool, educational process.*

În cadrul strategiei didactice, alături de metode, mijloacele didactice joacă un rol deosebit de important. Interacțiunea și complementaritatea metodelor și mijloacelor didactice în sensul îndeplinirii obiectivelor educaționale urmărite de strategia didactică dau acesteia, în mare măsură, gradul său de eficiență. În acest sens, am putea afirma că axa centrală a strategiei este constituită de relația metode/procedee – mijloace didactice [3]. Trebuie însă precizat că nu se pot determina aprioric mijloace mai mult sau mai puțin eficiente. Or, eficiența oricărui mijloc didactic este conturată de modul în care acesta este racordat în permanență la obiectivele educaționale urmărite, la conținutul învățământului ce urmează a fi transmis și, nu în ultimul rând, de gradul de corelare și interacțiune cu metodele și procedeele folosite în paralel. Aceste operațiuni de racordare și corelare nu trebuie însă scoase din contextul situației concrete de

învățare în care este integrat educabilul, educabil considerat prin prisma particularităților sale atât de vârstă, dar mai cu seamă individuale [5, p. 281].

După I. Bontaș [1], termenul *mijloc de învățământ* provine de la latinescul *medius locus* – ceea ce mijlocește (mediază) realizarea unui scop sau valorificarea unor conținuturi (activități) prin intermediul unor instrumente diverse. În literatura de specialitate găsim o multitudine de definiții pentru termenul *mijloc de învățământ*. Astfel, C. Cucuș [2] susține că mijloacele didactice reprezintă un complex de instrumente menite a facilita transmiterea unor cunoștințe, formarea unor deprinderi, evaluarea unor achiziții, realizarea diverselor activități în cadrul procesului instructiv-educativ. Putem confirma că prin mijloace didactice înțelegem ansambluri de instrumente/obiecte folosite în desfășurarea procesului de învățământ, pentru a-i crește randamentul în realizarea unor scopuri ca: transmiterea de cunoștințe, formarea de priceperi și deprinderi, dezvoltarea de abilități și formarea/dezvoltarea de atitudini [5, p. 280].

Bineînțeles că mijloacele didactice prezintă o serie de avantaje pentru toate vârstele, dar mai cu seamă pentru copiii de vârstă preșcolară, deoarece la această vârstă copiii posedă o gândire concretă.

În prezentul articol dorim să abordăm un tip specific de mijloace didactice, și anume mijloace didactice de concepție proprie, care reprezintă totalitatea de obiecte, instrumente, resurse confecționate de către cadrul didactic menite să faciliteze și să eficientizeze procesul instructiv-educativ.

Mijloacele de concepție proprie au o mulțime de avantaje față de alte mijloace didactice procurate: servesc unui scop bine determinat; pot fi confecționate din resurse disponibile, din diverse materiale reutilizabile (vase de unică folosință, dopuri, ambalaje, tuburi de carton etc.); au costuri mici; sunt securizante; nevoia crescută de protejare a mediului oferă un motiv în plus pentru a dezvolta arsenalul de mijloace didactice din materiale reutilizabile.

Ultimul avantaj al mijloacelor de concepție proprie este argumentat prin faptul că, anual, Moldova produce peste 800 de mii de tone de deșeuri, această cifră fiind mereu în creștere. Cantitatea de deșeuri pe cap de locuitor este dublă față de unele state europene și mai mare decât media în UE (anual: Moldova – 540 kg, Cehia – 294 kg, media UE – 524 kg) [6].

Utilizând unele lucruri care ar putea fi aruncate în scopul confecționării mijloacelor didactice, am putea contribui la reducerea substanțială a deșeurilor.

Realizând un studiu constatativ într-un șir de instituții preșcolare din Republica Moldova, am concluzionat următoarele: cadrele didactice sunt conștiente de importanța utilizării mijloacelor didactice în activitățile cu preșcolari. Mai mult ca atât, toate cadrele didactice, studenții stagiați asistați utilizează mijloace didactice în activitățile cu preșcolarii; totodată,

mijloacele didactice utilizate sunt omogene, lipsește diversitatea, predomină mijloacele didactice iconice și demonstrativ-informative. Or, principiul psihopedagogic de construire și utilizare a materialelor și mijloacelor de învățământ afirmă că cu cât materialele didactice utilizate sunt mai diverse și mai complexe, cu atât învățarea este mai eficientă și mai stabilă.

De asemenea, pentru a clarifica unele lucruri cu referire la utilizarea mijloacelor didactice în activitățile cu preșcolarii, am realizat un focus-grup cu cadrele didactice. Ghidul de interviu pentru focus-grup conținea următoarele întrebări:

GHID DE INTERVIU PENTRU FOCUS-GRUP

1. Este importantă, în activitățile cu preșcolarii, utilizarea mijloacelor didactice?
2. Care sunt mijloacele didactice utilizate cel mai des în activitățile dumneavoastră cu preșcolarii?
3. Considerați că grupa dumneavoastră este dotată suficient cu mijloace didactice?
4. Cum contribuiți personal la dotarea grupei cu mijloace didactice?
5. Ați confecționat personal un mijloc didactic pe care îl utilizați în activitățile cu preșcolarii?

Generalizând răspunsurile cadrelor didactice și ale studenților stagieri, în urma realizării metodei de cercetare cu focus-grupul, am constatat următoarele: mijloacele didactice sunt foarte importante pentru realizarea procesului instructiv-educativ în instituțiile preșcolare; cele mai des enumerate mijloace didactice au fost: fișele selectate din internet; cuburi LEGO; imagini selectate din internet. Majoritatea cadrelor didactice au afirmat că grupele nu sunt suficient dotate cu mijloace didactice, deoarece instituțiile preșcolare sunt rău finanțate; puține cadre didactice au afirmat că au confecționat mijloace didactice de concepție proprie (doar au tăiat, lipit). În conformitate cu cele expuse mai sus, Catedra de pedagogie preșcolară a organizat un master-klasă cu genericul „Valorificarea mijloacelor didactice de concepție proprie în activitățile cu preșcolarii”, la care am confecționat diverse materiale didactice, foarte utile în lucrul cu preșcolarii de diverse vârste.

În continuare, propunem câteva exemple:

Mijloc didactic de concepție proprie „Suceșiunea anotimpurilor”

Ustensile necesare: două pahare de plastic transparente, o siluetă de copac fără frunze, decupată, clei, guaș.

Algoritm:

1. Lipiți silueta copacului pe unul dintre pahare.
2. Puneți deasupra paharului cu silueta copacului al doilea pahar.
3. Pictați pe ramurile copacului, care se vede prin pahar, frunze galbene (anotimpul toamnei).

4. Rotiți paharul exterior: silueta copacului iarăși va rămâne fără frunze.
5. Desenați pe ramurile copacului zăpadă (anotimpul iarna).
6. Rotiți iarăși paharul.
7. Desenați pe ramurile copacului flori (primăvara).
8. Rotiți paharul.
9. Desenați frunze verzi (vara).

Metodologia utilizării: modelul „Succesiunea anotimpurilor” poate fi utilizat începând cu grupa creșă, în calitate de mijloc didactic demonstrativ-informativ; în grupele mari, copiii vor descrie în baza modelului anotimpul recunoscut. Acest model poate fi executat de către educator și demonstrat copiilor de vârstă preșcolară mică sau poate fi executat de către copiii de vârstă preșcolară mai mare la Centrul de științe, explicând ce se întâmplă cu copacii în diferite anotimpuri, sau la Centrul de arte, pictând schimbările ce se produc în viața plantelor.

Variante alternative: „Cum ne îmbrăcăm?”

În loc de silueta copacului, putem lipi silueta unui copilăș, ar pe paharul exterior putem picta seturi de haine pentru diverse anotimpuri. Copiii vor roti paharul, îmbrăcând astfel copilășul și determinând cărui anotimp îi corespunde.

Mijloc didactic de concepție proprie „Termometrul”

Ustensile necesare: un carton sub formă de dreptunghi; o panglică albă și una roșie; foarfece, creioane.

Algoritm:

1. Trasați la mijlocul dreptunghiului de carton o linie. Notați gradația „0” la mijloc și, respectiv, celelalte gradații mai sus sau mai jos de „0” .
2. În partea de sus, la mijloc, și în partea de jos, la mijloc, executați două găuri cu foarfecele.
3. Formați un laț din panglica roșie și introduceți în el panglica albă.
4. Introduceți capătul panglicii roșii în gaura de jos, iar cea albă – în gaura de sus.
5. Legați ambele panglici la spate.
6. Trageți în jos panglica din spate și veți observa mișcarea panglicii, astfel temperatura „va crește” sau „se va micșora”.

Metodologia utilizării: termometrul poate fi plasat în Ungherașul Naturii și în fiecare zi copiii să indice temperatura. De asemenea, termometrul poate fi făcut de dimensiuni mai mici pentru fiecare copil din Centrul de Științe. Copiii vor indica diverse temperaturi, solicitate de educator. Acest model poate fi construit de însăși copiii ce lucrează la Centrul de Construcții.

Mijloc didactic de concepție proprie „Învățăm literele”

Ustensile necesare: două suporturi din carton pentru ouă, mingi de ping-pong, vopsele.

Algoritm:

1. Vopsiți mai multe suporturi din carton pentru ouă în diferite culori.
2. Dacă folosiți mingile de ping-pong în culoarea albă, este bine să fie colorate intens suporturile, pentru ca albul să contrasteze pe suport.
3. Colorați mingile de ping-pong.
4. Propuneți copilului să aranjeze mingile în căsuțe astfel încât acestea să repete forma literelor.
5. Copilul poate scrie literele vocale utilizând mingi de o anumită culoare, dar literele consoane vor fi scrise utilizând mingi de altă culoare.
6. Dacă aranjăm mai multe suporturi din carton, copiii pot scrie cuvinte scurte.

Metodologia utilizării: modelul „Învățăm literele” poate fi utilizat începând cu grupa medie (dar se decide individual), în calitate de mijloc didactic demonstrativ-informativ. În grupele mari, copiii utilizează suport de carton mai lung, în vederea realizării posibilității de scriere a cuvintelor.

Variante alternative: „Învățăm cifrele”

În loc de litere, putem învăța și scrie cifrele: copiii realizează unele operații de calcul matematic (adunare, scădere, mai mare, mai mic, egal). Copiii pot număra mingile de ping-pong și selecta dintr-un șir de cifre acea cifră care prezintă cantitatea de elemente (mingi).

Putem organiza diverse jocuri cu aceste materiale didactice (La magazine, Facem ordine în dulap etc.), cu scopul de a învăța culorile.

Mijloc didactic de concepție proprie „Paharul magic”

Ustensile necesare: pahare de unică folosință (din carton), hârtie colorată, foarfece, clei, lipici.

Algoritm:

1. Pe primul pahar din carton desenăm cu creionul două căsuțe (în partea de sus și de jos).
2. Decupăm atent aceste căsuțe, fără a deteriora paharul ca atare.
3. La mijloc, între căsuțele decupate, se va scrie o literă (de obicei, o vocală – A, E, O...).
4. Pe al doilea pahar, în partea de sus și de jos, se vor scrie litere consoane, astfel ca acestea să se vadă prin căsuțele decupate.
5. La rotire, se va putea citi cuvântul din trei litere, care vor apărea consecutiv – prima literă în căsuța de sus, vocala scrisă, a treia literă – în căsuța de jos.

Metodologia utilizării: modelul „Paharul magic” poate fi utilizat începând cu grupa medie, atunci când copiii sunt familiarizați cu unele litere, le recunosc, pot citi silabe și cuvinte scurte. Este recomandabil să realizăm atâtea pahare (câte două), câte vocale avem, deci concomitent vor fi ocupați cu această activitate mai mulți copii. Pentru comoditate, recomandăm să se aplice hârtie colorată pe o pereche de pahare. Acest lucru va ajuta copiii să se orienteze mai ușor.

Variante alternative: „Paharul cu cifre”

Putem realiza astfel de pahare-pereche pentru calculul matematic. Pe primul pahar, pe lângă două căsuțe decupate, vom scrie una dintre operațiile matematice (+, -, = ...), iar pe al doilea pahar vom scrie cifre. În timpul liber, copiii vor roti paharele până când vor găsi varianta corectă a exercițiului (de exemplu: $2 + 2 = 4$).

Mijloc didactic de concepție proprie „Cheița fermecată”

Ustensile necesare: cinci lacăte, șase chei, accesorii pentru chei, abțibilduri sub formă de stelute.

Algoritm:

1. Se scrie pe lacăte o anumită cifră, în limita 1-5.
2. Pe accesoriile pentru chei se încheie un anumit număr de stelute.
3. Se agață, apoi, accesoriile de chei.

Metodologia utilizării: Materialul didactic „Cheița fermecată” a fost conceput cu scopul de a ușura activitatea cadrului didactic în ceea ce privește formarea competențelor de raportare a numărului la cantitate și invers, la preșcolari. Acest mijloc poate fi folosit în activitățile cu conținut matematic în cadrul temelor săptămânale „Casa mea”, „Locuința mea”, începând cu grupa mijlocie, unde, pentru a descuia lacătele, copiii trebuie să identifice cheia potrivit numărului de stelute.

Mijloc didactic de concepție proprie „Coșul și punguțele”

Ustensile necesare: carton, șablonul unui cocoș și al unei punguțe, creioane colorate, clește, lipici pe două părți, marcher.

Algoritm:

1. Se plasează pe carton șablonul cocoșului și se efectuează conturul acestuia.
2. Se colorează cu creioanele colorate cocoșul.
3. Se plasează pe carton șablonul punguței și se confecționează tot atâtea punguțe, câte operații aritmetice vor fi realizate în actul educațional.
4. Se colorează cu creioanele colorate punguțele.

5. Se scrie cu markerul pe pieptul cocoșului o cifră, care va reprezenta rezultatul unor operații aritmetice, iar pe punguțe se scriu operațiile aritmetice.

6. Se lipesc punguțele de clește cu ajutorul lipiciului.

Metodologia utilizării: Acest mijloc didactic de concepție proprie poate fi folosit în cadrul activităților cu conținut matematic care au drept scop formarea capacității de rezolvare a operațiilor simple de adunare și scădere la grupele mare și pregătitoare. Copiii vor plasa în jurul cocoșului numai operațiile care au rezultatul indicat pe pieptul lui, celelalte operații vor fi lăsate într-o parte.

Caracterul interdisciplinar al acestui mijloc se exprimă prin integrarea noțiunilor matematice cu cunoștințele din literatura pentru copii, și anume, prin reproducerea poveștii „Punguța cu doi bani” sau a celor legate de dezvoltarea personală – prin descrierea trăsăturilor esențiale ale personajului principal al acestei povești.

Indiferent de calitatea metodelor, formelor sau a mijloacelor de instruire propuse pentru realizarea activităților integrate cu preșcolarii, eficiența lor depinde de personalitatea cadrului didactic, de măiestria sa profesională și de setul de valori personale pe care le posedă acesta.

Bibliografie

1. Bontaș I. Pedagogie. Ediția revăzută și completată. București: Polirom, 1995.
2. Cucoș C. Pedagogie. Ediția a doua, revăzută și adăugată. București: Polirom, 2000.
3. Marian D.I. Elemente de pedagogie generală, teoria curriculumului și teoria instruirii. Timișoara: Mirton, 2005.
4. Niculescu R. Pedagogia preșcolară și a școlarității mici. București: EDP, 2007.
5. Culegerea de materiale de la Simpozionul Național „Abordarea integrată a conținuturilor. De la teorie la practică”, Bârlad, 2015.
6. Strategia de mediu pentru anii 2014-2023 din Republica Moldova.

Manifestări ale interferenței limbilor română și rusă în exprimarea studenților

Manifestations of linguistic interference by the students

who speak both Romanian and Russian

Larisa Pancenco,
doctorandă, UPS „Ion Creangă”,
Ana Cozari,
doctor în pedagogie,
Universitatea Agrară de Stat din Moldova

Rezumat

Articolul este dedicat interferenței lingvistice și tipurilor ei. Sunt reflectate diverse opinii ale savanților, referitoare la noțiunea de „interferență lingvistică”, atitudinea față de acest fenomen. O atenție deosebită este acordată abordării bidirecționale a fenomenului de interferență lingvistică, pentru a obține o imagine cât mai clară, în acest sens, în ceea ce privește limbile română și rusă.

Cuvinte-cheie: *interferență lingvistică, bilingvism, erori, interacțiune, română, rusă.*

Abstract

The article is dedicated to the linguistic interference and its types. We have tried to reflect scientists' different points of view regarding the notion of “linguistic interference” itself, attitude towards this phenomenon and its importance for a number of sciences. We have paid special attention to the types of interlinguistic interference by comparing the interaction of the Rumanian and Russian languages.

Keywords: *linguistic interference, bilingualism, errors, interaction, Rumanian, Russian.*

În comunitățile multietnice, interferențele lingvistice sunt cu atât mai frecvente, cu cât contactele dintre populații sunt mai strânse, iar aria geografică ocupată de acestea – mai mică. În acest articol, ne propunem o abordare bidirecțională a fenomenului de interferență lingvistică, pentru a obține o imagine cât mai clară, în acest sens, referitoare la limbile română și rusă.

Apariția interferenței poate fi explicată apelând la cuvintele lui L. Șcerba, care a afirmat că în procesul de învățare a limbii străine „se observă o luptă permanentă și vigilentă cu limba maternă” [5, p. 7].

Termenul *interferență* (din lat. *inter* „între” și *ferens* (*ferentis*) „cel care poartă, transportă”) a fost preluat din fizică și înseamnă „un fenomen de suprapunere și de compunere a efectelor a două (sau a mai multor) mișcări vibratorii provenite din surse diferite” [10].

Potrivit Dicționarului enciclopedic lingvistic, interferența lingvistică este interacțiunea sistemelor lingvistice în condițiile bilingvismului, format în urma contactelor lingvistice sau în cazul însușirii individuale a limbii a doua; ea se manifestă prin abateri de la normă și sistemul limbii-țintă sub influența limbii materne [12].

Interferența a fost abordată din perspectiva mai multor științe, drept: contaminare de comportament în psihologie, accident de bilingvism în lingvistică sau tip special de eroare în pedagogie. În literatură putem găsi multe păreri contradictorii despre noțiunea de „interferență”, despre importanța acestui fenomen atât pentru persoanele bilingve, cât și pentru dezvoltarea limbii, precum și despre termen ca atare. Pe de o parte, interferența în limbă este considerată un fenomen pozitiv, contribuind la îmbogățirea reciprocă, la dezvoltarea limbilor de contact, iar pe de altă parte, majoritatea savanților sunt de acord că interferența în vorbire, care se manifestă prin încălcarea sistemelor și normelor limbilor de contact, are caracter negativ.

Trebuie remarcat faptul că interferența are sens dublu în lingvistică: este, în același timp, un proces și rezultatul acestui proces. Ea este una dintre consecințele contactului lingvistic și bilingvismului, ca și schimbarea de cod, transferul și împrumutul. Termenul *contact lingvistic* (contactul dintre limbi) a fost propus inițial de lingvistul francez André Martinet [9, p. 61], care considera că problema contactelor dintre limbi este mult mai complexă și contradictorie, decât preferă să creadă majoritatea lingviștilor tradiționali [6, p. 81]. Mai târziu, acest termen a fost introdus în lingvistică de Uriel Weinreich, un lingvist american de origine poloneză, care în celebra sa carte „Contacte lingvistice” a prezentat conceptul și rezultatele cercetărilor în acest domeniu. Prin contact lingvistic se înțelege utilizarea alternativă a două sau mai multe limbi de un singur individ [4, p. 22].

La predarea limbilor ne confruntăm nemijlocit cu fenomenele interferenței în vorbire, întrucât toate greșelile comise de discipoli sub influența limbii materne, atunci când vorbesc în limba-țintă, rămân în cadrul „perlelor” lingvistice ale elevilor și, pe măsură ce ei însușesc limba străină studiată și grație eforturilor de a le depăși, treptat, dispar [3, p. 31].

Dacă lingviștii de la mijlocul secolului trecut evidențiau doar trei tipuri de interferență interlinguală: fonetică, gramaticală și lexicală, atunci lingviștii contemporani, pe lângă tipurile deja menționate, mai disting interferența ortografică, semantică, lexico-semantică, morfologică, stilistică, lingvistico-culturală, socioculturală etc.

În cele ce urmează, vom prezenta diverse tipuri de interferență, specifice bilingvismului român-rus și rus-român. Din exemple, se poate lesne observa că influența limbii române asupra limbii ruse și a limbii ruse asupra limbii române poartă caracter reciproc – fenomen numit în lingvistică *interferență bilaterală*.

Interferența fonetică interlinguală este un mecanism intern ascuns de interacțiune a sistemelor fonetice ale două, iar uneori și mai multe limbi, care se manifestă în practica individuală de vorbire [14]. Acțiunea sa poate genera atât un rezultat negativ, cât și unul pozitiv, în cazul achiziționării sistemului fonetic al altei limbi. Interferența fonetică negativă apare atunci când purtătorul bilingv asociază fonemul sistemului secundar cu fonemul celui primar, îl reproduce după regulile fonetice ale limbii primare [4, p. 39].

Interferența fonetică a limbilor română și rusă se manifestă atât prin accentuarea incorectă a lexemului, cât și prin pronunțarea eronată a unor sunete. De exemplu, vorbind rusește, purtătorul limbii române pune accentul în cuvânt prin analogie cu limba sa maternă: *Можно было телевизёр посмотреть*. Aceeși persoană bilingvă, vorbind în limba maternă, româna, zice: *Vreau să schimb niște dólari* sau *El a lepădat absol[ju]t totul*, înmuind consoana *l* sub influența limbii ruse (comp. rus. *абсолютно*). Ultimele exemple reflectă cazul interferenței inverse, când prima limbă (materna) este supusă modificării sub influența celei de-a doua limbi.

Lipsa diftongilor și, cu atât mai mult, a triftongilor în limba rusă explică faptul că purtătorii de limbă rusă, vorbind în română, deseori recurg la subdiferențiere, simplificând astfel pronunțarea cuvintelor: [*domna*] în loc de [*doamna*], [*ploe*] în loc de [*ploaie*] etc.

Un alt tip de interferență este cea gramaticală. Berthold, Mangubhai și Batorowicz consideră că *interferența gramaticală* este influența primei limbi asupra celei de a doua în ceea ce privește ordinea cuvintelor, utilizarea pronumelor, formelor temporale ale verbelor, de asemenea, ale modurilor [11]. Interferența gramaticală are loc ca rezultat al utilizării incorecte a formelor gramaticale în exprimare în limba nematernă, din cauză că ele nu corespund formelor din limba maternă a vorbitorului. De exemplu, verbul *a râde*, sub influența limbii ruse (comp. rus. *смеяться*), se folosește în uz cu forma reflexivă *a se râde*: *De ce te râzi?*

Cea mai mare parte de calcuri sintactice românești după modelele limbii ruse constă în imitarea raporturilor cazuale [2, p. 43]. De aceea, expresiile *om de știință*, *a crede pe cineva*, *problema școlii*, sub influența limbii ruse, deseori se substituie cu *om al științei*, *a crede cuiva*, *problema despre școală* (comp. rus. *ученый, верить кому-либо, вопрос о школе*).

În limba română, adverbele și locuțiunile adverbiale *așadar, prin urmare, deci* preced, de obicei, o concluzie trasă din cele spuse anterior. În limba rusă, această funcție o îndeplinesc uneori cuvintele *так* și *таким*. Ca rezultat al interferenței, în uzul românesc uneori apare în această funcție adverbul *așa*.

Sub influența limbii ruse, în vorbirea purtătorilor de limbă română poți auzi expresii de tipul *a fi cointerestat în ceva* (comp. rus. *Быть заинтересованным в чем-либо*), în loc de *a fi interesat de ceva*.

Cea mai răspândită formă de interferență lingvistică este considerată *interferența lexicală*. N. Cuznețov menționează că interferența lexicală este o apropiere bilaterală a unităților lingvistice ale unei sau mai multor limbi [13].

Exemplu de interferență lexicală la nivel de morfeme pot servi cuvintele *multinațional* (comp. rus. *многонациональный*), *autocritică* (comp. rus. *самокритика*), *a supraîmplini* (comp. rus. *перевыполнять*), *molodeț* (*Voi sunteți molodeț*). La nivel de expresii, deseori se poate auzi: *Cum viața?* (comp. rus. *Как жизнь?*), *Cum treaba?* (comp. rus. *Как дела?*). Uneori, în exprimarea vorbitorilor de limbă română se întâlnesc expresii frazeologice traduse din limba rusă ad-literam: *N-a dat cu fața în glod – nu s-a făcut de râs* (comp. rus. *He ударил лицом в грязь*).

Deseori, vorbitorii de limbă română folosesc în vorbire arhaisme uzuale, susținute de „rudenia” lor cu limba rusă și de frecvența utilizării lor în aceasta din urmă, unde ele sunt cuvinte neutre: *Cine te-a obijduit?*, *Poți să te jelui la oricine*, *Mi-i jale să dau atâția bani* etc. [1, p. 10].

Uneori, influența unei limbi asupra alteia este atât de puternică, încât, chiar și în lipsa proceselor de interferență, vorbitorul are senzația că utilizează cuvinte din altă limbă, în locul celor din limba maternă. Drept exemplu poate servi enunțul *Am la lucru... cum noi îl numim... un ceainic*.

Interferența ortografică se manifestă în scris, la transferul în limba studiată a regulilor ortografierii cuvintelor unei alte limbi. În cazul interferenței limbilor română și rusă, la nivel de ortografie, se observă o interferență bilaterală. Așa, purtătorii de limbă română utilizează în scris cuvintele *comfort, Parij, gitară, ingener* etc. La rândul lor, purtătorii de limbă rusă, sub influența limbii române, scriu *плачинты, клас, Чеботари*.

Atunci când elementele unui sistem lingvistic influențează asupra altui sistem la nivel de semn, sau părți componente minimale ale sensului lexical, are loc *interferența semantică*. Principalele cauze ale acestui tip de interferență sunt polisemia, sinonimia și omonimia. Un exemplu elocvent de interferență semantică este și enunțul *Duceți-vă, vă rog, înapoi!*, rostit de un vorbitor de limba rusă. Aici, cuvântul rusesc *назад* (1. в направлении, противоположном предшествующему движению; в обратную сторону; 2. в прежнее положение; обратно) este tradus în română prin *înapoi*, care are un sens mai îngust: „în direcție contrară întâlnirii; în spate, îndărăt” [10]. Un alt exemplu de interferență semantică româno-rusă este și enunțul: *Почему я родился именно в этой фамилии?*, rostit de o persoană care vorbește bulgara, româna și rusa. Lexemul *фамилия* există în toate aceste trei limbi, doar că în limbile rusă și bulgară el are sensul de „nume pe care îl poartă toți membrii aceleiași familii și care se transmite de la părinți la copii”, iar în română – „o formă socială de bază, întemeiată prin căsătorie, care constă din soț, soție și din descendenții acestora” [10].

De fapt, orice societate multinațională și, respectiv, multilingvă se confruntă frecvent cu fenomene de interferență lingvistică. În acest sens, Republica Moldova nu prezintă o excepție. Interferența limbilor română și rusă este intensă și durabilă și se reflectă asupra învățării acestor limbi. De aceea, un rol important, în acest proces, îi revine profesorului – acesta va împiedica interferența interlinguală sau va contribui la buna stăpânire a limbilor cunoscute și studiate de către studenți.

Referințe bibliografice

1. Condrea I. Studii de sociolingvistică. Chișinău, USM, 2007.
2. Palii A. Calchierea ca aspect al interferenței limbilor (contacte moldo-ruse). Chișinău: Știința, 1991.
3. Абдигалиев С.А. Интерференция на уровне лексического сочетания//Языковые контакты и интерференция. Алма-Ата: Казахский Государственный Университет, 1984, с. 30-38.
4. Вайнрайх У. Языковые контакты. Киев: Вища школа, 1979.
5. Кашкуревич Л.Г. Формирование универсальных умений билингва. Москва: Высшая школа, 1988.
6. Мартине А. Распространение языка и структурная лингвистика//Новое в лингвистике. Москва: Прогресс, 1972, с. 81- 93
7. Панькин В.М., Филиппов А.В. Языковые контакты: краткий словарь. Москва: Флинта, 2011.
8. Рубенштейн, Л.С. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 1999.
9. Хауген Э. Языковой контакт//Новое в лингвистике. Москва: Прогресс, 1972, с. 61-80.

10. <https://dexonline.ro/>
11. <http://iteslj.org/Articles/Skiba-CodeSwitching.html>
12. <http://lingvisticheskiy-slovar.ru/description/interferentsia/221>
13. <http://www.dissercat.com/content/leksicheskaya-interferentsiya-v-usloviyakh-yazykovogo-kontakta>
14. <http://www.dslib.net/jazyko-znanie/foneticheskaja-interferencija-i-obwenie-na-nerodnom-jazyke.html>

**Dimensiuni ale sistemului informațional pentru eficientizarea managementului formării
continue a cadrelor didactice**

**Dimensions of informational system for an effective management of continuous
training of teachers**

Elena Țap, *lector superior,*
UPS „Ion Creangă”

Rezumat

Rezultatele analizei literaturii de specialitate ne-au permis să stabilim următoarele dimensiuni ale sistemului informațional în managementul formării profesorului: competență profesională, profesionalism, standarde de formare, standarde ocupaționale, programe de formare, descrierea postului, portofoliu profesional, metodologia de atribuire a sarcinii de predare, hartă de creditare, plan de instruire, formular de evaluare a cadrelor didactice, necesități de formare continuă.

Cuvinte-cheie: *sistem informațional managerial educațional, formarea profesională continuă a cadrelor didactice, managementul formării cadrelor didactice, program de formare profesională, standarde profesionale, nevoi de formare ale cadrelor didactice.*

Abstract

Results of the speciality literature analysis allowed us to establish the following dimensions of information system in the management of teacher's training (SIMFCD): professional competence, professionalism, standards of training, occupational standards, training programs, job description, professional portfolio, the awarding teaching methodology, crediting map, training plan, teacher evaluation form, continuous training needs.

Keywords: *educational informational management system, continuous training of teachers, management of teacher training, training program, professional standards, training needs of teachers.*

Abordarea conceptual-teoretică a sistemului informațional managerial educațional ne permite să stabilim dimensiunile de bază ale sistemului informațional în managementul formării continue a cadrelor didactice.

- *Competența și performanța profesională.* Cercetătorul român I. Jinga consideră *competența profesională* a cadrelor didactice „un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate, iar *performanțele* obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia” [6, p. 14]. Conceptul de „formare a cadrelor didactice pe bază de competențe” este înțeles ca fiind legat de un ansamblu de *competențe* inițiale, de bază, care urmează să se dezvolte în complexitate și întindere, pe măsură ce cadrul didactic dobândește experiență. Existența SIMFCD și formarea profesională continuă a acestuia creează posibilitatea, pentru manager, de a aplica cele mai eficiente metode și tehnici manageriale, bazate pe utilizarea aparatului statistico-matematic.

Ținând cont de obiectivele generale ale formării profesionale continue a cadrelor didactice, de principiile activităților de formare, este necesară dezvoltarea sistemului informațional în managementul formării cadrelor didactice atât în instituțiile școlare, cât și în centrele de formare profesională continuă, pentru „a asigura o mai bună corespundere între politica de dezvoltare a personalului și necesitățile reale ale personalului” [7, p. 3].

- Calificările profesionale, în literatura de specialitate, sunt descrise prin *standarde de pregătire profesională*, pentru formarea profesională inițială, și prin standarde ocupaționale, sau standarde de pregătire profesională, pentru formarea profesională continuă. Standardele de pregătire profesională, ca dimensiune a sistemului informațional în managementul formării cadrelor didactice, descriu calificările profesionale ale cadrelor didactice. Standardele de pregătire profesională sunt „un document structurat pe unități de competență, prin care se descrie în termeni de rezultate ale învățării ceea ce un cadru didactic, la un program de formare, trebuie să demonstreze la finalul acestuia” [8]. Utilizarea standardelor de pregătire profesională permite managerilor școlari a stabili nivelul atins de formare profesională continuă a cadrului didactic, la o anumită perioadă de timp, în conformitate cu standardul și stabilirea strategiei de dezvoltare profesională a fiecărui profesor.

- Ca unitate de măsură care contribuie la formarea cadrelor didactice în funcție de dezvoltarea socioeconomică a statului pe termen mediu și lung, de cerințele pieței muncii, de dezvoltarea societății servesc *standardele ocupaționale*, care sunt necesare pentru asigurarea calității pregătirii cadrelor didactice. Standardul ocupațional este un „act normativ care descrie activitățile și sarcinile profesionale specifice profesiilor dintr-un domeniu ocupațional și reperele calitative asociate îndeplinirii cu succes a acestora, în concordanță cu cerințele pieței muncii” [9]. Standardele ocupaționale sunt documente care descriu activitățile și sarcinile profesionale specifice ocupațiilor din sfera educațională. Ele servesc ca reperi calitative, asociate îndeplinirii cu succes a acestora.

Cercetătorul român I.Al. Dumitru [10, pp. 15-20] consideră că profesionalizarea didactică presupune raportarea la mai multe tipuri de standarde, care pot fi evaluate ușor cu ajutorul sistemului informațional în managementul formării cadrelor didactice atât în instituțiile abilitate să formeze cadre didactice, cât și în instituțiile în care aceste cadre își desfășoară activitatea profesională. În calitate de soluție pentru îmbunătățirea profesionalizării didactice și pentru asigurarea calității pregătirii/formării de calitate a cadrelor didactice, I.Al. Dumitru analizează următoarele tipuri de standarde: *standarde de natură instituțională*, cu referire la instituțiile abilitate să formeze personalul didactic, la modul cum trebuie realizat, gestionat și condus programul de formare inițială și continuă a profesorilor; *standarde de natură curriculară*, care, la rândul lor, se referă la obiectivele programelor de pregătire a profesorilor (*standarde de finalități*), la conținutul acestor programe (*standarde de conținut*), la durata necesară formării inițiale a personalului didactic (*standarde de timp necesar sau standarde de credit*); *standarde instructionale*, care vizează formele și modalitățile de organizare și desfășurare a pregătirii teoretice și practice a profesorilor, strategiile, metodele și tehnicile utilizate în programele de formare inițială și continuă a personalului didactic care să conducă la formarea competențelor necesare exercitării profesiei didactice; *standarde de evaluare și certificare a competenței didactice și a nivelului acesteia*, care fac referire la calitatea prestației didactice, la progresul în cariera didactică, certificându-le.

În literatura de specialitate, standardele ocupaționale sunt prezentate ca o totalitate de sarcini ocupaționale evaluabile la locul de muncă, adresate angajatorului. Pe de altă parte, standardele ocupaționale sunt descrise ca „structură de conținuturi și de capacități evaluabile pe baza cărora se poate dezvolta un curriculum de formare continuă” [5, p. 132]. Astfel, rezultă că între standardele ocupaționale, programele de formare, evaluare și certificare, ca elemente ale sistemului informațional în managementul formării cadrelor didactice, există o legătură strânsă.

Profesorul V. Cojocaru descrie standardele profesionale ale managerului școlar ca pregătirea teoretică și practică a unui manager școlar referitoare la competențele cerute, autoritatea și răspunderea sa privind realizarea în unitatea școlară a politicii educaționale de stat și locale. Sursa citată identifică un șir de standarde de funcție ale directorului școlar: „directorul de școală este un manager care promovează succesul tuturor elevilor prin: asigurarea, dezvoltarea, implementarea și ghidarea strategiei de funcționare a școlii; asigurarea calității pentru fiecare elev, prin crearea condițiilor optime pentru cea mai completă dezvoltare; prin crearea condițiilor favorabile pentru dezvoltarea culturii organizaționale; prin aplicarea unei culturi manageriale democratice; colaborare cu familia, comunitatea; activitatea sa integră, corectă și etică; înțelegerea, schimbarea și influențarea sferei sociale, economice, juridice și sociale” [11, pp. 33-34]. Realizarea standardelor descrise favorizează nu numai autoritatea și profesionalismul managerului, sporirea calității învățământului, dar și dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice din instituția școlară.

Luând în considerare tendința de conformare a practicilor existente în țară cu cele din Uniunea Europeană, în viziunea noastră, standardele ocupaționale naționale ar trebui să fie racordate la standardele internaționale.

- În baza standardelor ocupaționale sunt elaborate *programele de formare profesională*, care au drept scop să contribuie la creșterea calității activității didactice prin dezvoltarea competențelor cadrelor didactice din învățământul general, să proiecteze și să implementeze curriculumul de formare profesională continuă, în concordanță cu nevoile cadrelor didactice și interesele elevilor. „*Programul de formare* urmărește dezvoltarea competențelor care permit atingerea standardelor profesionale și a standardelor de calitate, individualizând parcursul formării și punând accentul pe nevoile personale de dezvoltare” [12]. Prin programele de formare profesională continuă, se urmărește dezvoltarea competențelor profesionale, care tind spre acoperirea cerințelor standardelor profesionale și de calitate. Programele pun accentul pe individualizarea activităților de formare, pe nevoile personale de formare ale cadrelor didactice, în ele se specifică conținuturile învățării, strategiile de predare-învățare-evaluare și stimulare a creativității. *Programele de formare profesională continuă* reprezintă un element al sistemului informațional în managementul formării cadrelor didactice, componentele cărora pot fi evaluate prin sistemul informațional în managementul formării cadrelor didactice.

- *Fișa de post*. Un element al sistemului informațional în managementul formării cadrelor didactice este considerată și *fișa de post*, care se caracterizează prin precizarea sarcinilor și responsabilităților ce-i revin titularului postului, a condițiilor de lucru, a standardelor de

performanță, a modalităților de recompensare, precum și a caracteristicilor personale necesare angajatului pentru îndeplinirea cerințelor postului.

Calitatea sistemului informațional în managementul formării cadrelor didactice depinde de calitatea structurii organizaționale a instituției de învățământ și de fișa postului, integrată în structura organizațională, și se referă la prezentarea ierarhiilor, ciclurilor de studii în școală, a pozițiilor de subordonare-coordonare pe care le deține fiecare angajat în relațiile cu ceilalți angajați.

Fișa de post este un instrument de management în resurse umane care sintetizează obligațiunile corespunzătoare unui anume post și aptitudinile necesare pentru acesta. Fișa de post este obligatorie prin lege și fiecare angajat trebuie să semneze fișa de post la angajare. Fișa de post este un „instrument managerial foarte important al relațiilor de muncă dintre angajator și angajat, care definește îndatoririle și responsabilitățile postului pentru fiecare categorie profesională și care precizează cunoștințele, aptitudinile, abilitățile și alte calificări necesare încadrării fiecărui post în parte, stabilește sarcinile specifice pentru compararea posturilor și determinarea nivelului de salarizare, evaluare și promovare a angajaților” [13].

- *Portofoliul profesional* al cadrului didactic este considerat o dimensiune importantă a sistemului informațional în managementul formării cadrelor didactice. Portofoliul reprezintă un instrument de „evaluare complex, flexibil și integrator, ce include experiența și rezultatele relevante obținute prin celelalte metode de evaluare” [14].

O derivată a portofoliului funcțional este *portofoliul de atestare a cadrului didactic* – componentă principală în atestarea cadrelor didactice din învățământul general [15]. Metodologia de *conferire* sau *confirmare a gradelor didactice* din învățământul general prevede conferirea sau confirmarea gradelor didactice conform rezultatelor evaluării cadrelor didactice, realizată de comisia de atestare. Portofoliul de atestare conține: proiecte de lungă durată, proiecte de lecții, de activități extrașcolare, elaborări de diverse materiale didactice (ghiduri, teste, fișe, indicații etc.), publicații; *dovezi de participare la activitățile profesionale desfășurate* la diferite niveluri, la diferite acțiuni științifico-metodice (seminare, conferințe, concursuri, stagii, întruniri, activități didactice etc.); *analize ale evaluării* rezultatelor școlare; registrul dezvoltării profesionale a cadrului didactic, harta creditară, fișa de atestare, raportul de autoevaluare/lucrarea metodică; *raportul* privind dezvoltarea continuă a competențelor profesionale pentru confirmarea gradului doi, unu și superior [8, p. 7].

- *Harta creditară și metodologia cuantificării, acumulării și recunoașterii creditelor profesionale* „prevede activități de formare continuă în domeniul formării continue, organizate la diferite niveluri, activități didactice evaluate, activități științifico-metodice,

comunitare și de mentorat, evaluarea rezultatelor dezvoltării profesionale și a formării continue realizate pe parcursul a cinci ani de activitate” [Ibidem].

Portofoliul cadrului didactic și harta creditară, în sistemul informațional în managementul formării cadrelor didactice, definesc mai clar rolul sistemului informațional în managementul formării cadrelor didactice prin unificarea elementelor procesului managerial, asigurarea suportului desfășurării procesului de formare și evaluare a cadrelor didactice. Sistemul informațional în managementul formării cadrelor didactice permite monitorizarea permanentă a stării procesului de formare continuă și de evaluare a cadrelor didactice. Prelucrarea elementelor descrise mai sus prin sistemul informațional în managementul formării cadrelor didactice (SIMFCD) prezintă variate rezultate ale datelor, necesare pentru a lua anumite decizii în domeniul formării continue. Datele obținute stau la baza realizării funcțiilor manageriale, a deciziei, proiectării și coordonării.

- Instituțiilor de învățământ general li se propun *planuri-ofertă de formare profesională continuă* din centrele naționale de formare pentru o anumită perioadă de timp, în baza cărora managerul instituției informează cadrele didactice privind oferta și perioadele de realizare și elaborează un proiect de formare a cadrelor didactice din instituție. Prin sistemul informațional instituțional, proiectul este expediat la centrele de formare pentru realizare.

- O altă dimensiune a SIMFCD o prezintă *fișa de evaluare* a cadrului didactic, sau *chestionarul de evaluare*, în baza căruia se evaluează activitățile realizate de către cadrele didactice din instituție. Cercetătorii în domeniu consideră că, pe lângă proiectarea, realizarea și evaluarea activităților de învățare, cadrele didactice trebuie să dezvolte competențe de management la clasa de elevi, managementul carierei și al dezvoltării profesionale și să demonstreze contribuția personală la dezvoltarea instituțională și la promovarea imaginii unității școlare [15, pp. 73-79]. În baza rezultatelor autoevaluării și evaluării, conducerea instituției de învățământ general are posibilitate să certifice competențele cadrelor didactice prin confirmarea în funcție, confirmarea sau conferirea gradelor didactice.

- În același timp, conducerea are posibilitate să *determine nevoile de formare ale cadrelor didactice*. V. Andrișchi menționează că evaluarea contribuie la „certificarea competenței și acordarea recunoașterii profesionale a unui cadru didactic, la îmbunătățirea performanțelor, luarea unor decizii de stimulare, motivare a personalului didactic, la dezvoltarea personalului didactic, identificarea potențialului (permite distingerea personalului didactic cu performanțe superioare), recrutarea și selectarea personalului didactic, cercetarea organizațională

(se evidențiază calitatea programelor de formare internă și externă, strategia de motivare a personalului didactic” [1, p. 65].

Sistemul informațional în managementul formării cadrelor didactice este un instrument managerial important pentru formarea și dezvoltarea cadrului didactic, pentru implicarea lui în formarea sa la disciplină și pentru tehnologia informației, care este un element de conținut obligatoriu în activitatea cadrelor didactice.

Bibliografie

1. Andrițchi V. Management educațional. Ghid metodologic pentru formarea/autoformarea continuă a managerilor școlari. Chișinău, 2014.
2. Cara A. Formarea/dezvoltarea profesională a personalului didactic la nivelul instituției școlare. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2006.
3. Cojocaru V. Calitatea în educație. Managementul calității. Chișinău: Tipografia Centrala, 2007.
4. Cojocaru V., Slutu L. Management educațional. Suport de curs, Chișinău: Cartea Moldovei, 2007.
5. Dumitru I.A. Calitatea formării personalului didactic. Ghid metodologic și practic pentru DPPD-uri. Timișoara: Mirton, 2007.
6. Fișa postului. 2006. În: <http://fisapostului.eu>. (vizitat 09.11.2014).
7. http://www.lro.isjbotosani.ro/web/guest/comunicate/-/asset_publisher/0. (vizitat 2.03.2014).
8. Guțu VI. Management educațional. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2013.
9. Cu privire la modul de elaborare a standardelor ocupaționale pentru profesiile muncitorești. În: <http://lex.justice.md/md/341477/>. (vizitat 22.06.2014).
10. Jinga, I. Managementul învățământului – cu privire specială la învățământul preuniversitar. București: ALDIN, 2001.
11. Patrașcu D., Crudu V., Dunas T., Ciobanu V., Cojocaru S. Standarde și standardizare în învățământ. Chișinău: Univers Pedagogic, 2006.
12. https://www.google.ro/?gws_rd=ssl#q=Portofoliul+profesional+al+profesorului+de+matic%C4%83+-+gimnaziu. (vizitat 09.09.2014).
13. Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, primar, special, complementar, secundar și mediu de specialitate. Ordinul ME nr. 336 din 03.05. 2013.
14. Standarde de pregătire profesională. 2010. În: <http://www.tvet.ro/index.php/ro/pentru-profesori/130.html>. (vizitat 22.06.2014).
15. Țap E. Formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul TIC din perspectiva integrării europene. În: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor, vol. XI, p. 1. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2012, pp. 73-79.

Ergonomia și estetica – baza confortului în designul interior
Ergonomics and aesthetics – the basis of the confort in interior design

Ludmila Malarciuc, *doctorandă,*
UPS „Ion Creangă”

Rezumat

Designul interior efectuează o multitudine de sarcini, una dintre care este funcția estetică: obiectele comode și atrăgătoare educă dragostea de frumos și formează bunul gust. Analizând calea lungă a designului interior ca fenomen al culturii, putem face concluzia că existența sa nu este una independentă și sinestătătoare. Ca creație artistică abstractă sau de proiectare el mereu are un conținut material. Ca formă a obiectului, designul posedă mai multe calități importante de exprimare: volum, spațiu, plasticitate, proporție, ritm, factură, culoare ș.a. Toate aceste mijloace se subordonează unor scopuri ergonomice și estetice principale: comodității, facilitării în utilizare, confortului și simplității în exploatare.

Cuvinte-cheie: *volum, spațiu, plasticitate, proporție, ritm, factură, culoare, antropometria, psihologia inginerescă, psihologia percepției, sistemele metrice, funcționalitatea și raționalitatea formelor.*

Abstract

The interior design execute a lot of tasks, one of them is aesthetic function: comfortable and attractive objects educates love for the beauty and form good taste. Analyzing the long way of the interior design as a culture phenomenon, we can conclude that its existence is not independent and individual. As an artistic creation the abstract design or projective design will always have a material content. As a shape of the object, the design has several important qualities of expression: volume, space, plasticity, proportion, rhythm, texture, color etc. All these means are subordinated by some ergonomic and aesthetic purposes: commodity, ease of use, comfort and simplicity of service.

Keywords: *volume, space, plasticity, proportion, rhythm, texture, colour, anthropometry, engineering psychology, psychology of perception, metric systems, functionality and rationality of forms.*

Designul interior realizează o multitudine de sarcini, una dintre care este funcția estetică: obiectele comode și atrăgătoare educă dragostea față de frumos și formează bunul gust. Analizând calea lungă a designului interior ca fenomen al culturii, putem concluziona că existența sa nu este una independentă și de sine stătătoare. În calitate de creație artistică abstractă sau de proiectare,

acesta are întotdeauna conținut material. Ca formă a obiectului, designul posedă mai multe calități importante de exprimare: volum, spațiu, plasticitate, proporție, ritm, factură, culoare ș.a. Toate aceste mijloace se subordonează unor scopuri ergonomice și estetice principale: al comodității, facilității în utilizare, al confortului și simplității în exploatare.

Noțiunea de „ergonomie” (din greacă *ergon* – „lucru” + *nomos* – „normă”) a fost introdusă în Anglia în anul 1949, când un grup de oameni de știință a înființat organizația de cercetare a ergonomiei. Membrii acestei societăți și-au propus sarcina de a rezolva problema organizării raționale a muncii.

Ergonomia s-a dezvoltat ca disciplină complexă la intersecția unui șir de științe tehnice, psihologice, fiziologice, igienice, anatomice, biomecanice, antropologice, biofizice. Sarcinile ei includ studiul multilateral al caracteristicilor funcționale și al posibilităților omului în procesul activității sale și interacțiunea sa cu obiectele înconjurătoare.

Ea este prezentată de trei componente:

1. *antropometria*, care cercetează structura corpului uman, cu considerarea particularităților profesionale, etnice, de vârstă și gen.
2. *psihologia inginerescă*, ce analizează relația omului cu tehnica, pentru a asigura condiții mai bune pentru rezultate mai înalte.
3. *psihologia percepției*, care studiază specificul și regularitățile percepției vizuale și tactile a mediului material de către om. *La această etapă, ergonomia se intersectează cu estetica – știința care studiază legile și categoriile artei în raport cu diverse criterii și metode de creație artistică.*

Sistemele metrice. Problema unei amplasări comode a obiectelor înconjurătoare l-a interesat pe om încă din cele mai vechi timpuri. Omul primitiv a ales piatra după măsura mâinii, a șlefuit-o, i-a făcut un mâner și a folosit-o apoi pentru apărare, dobândirea hranei sau vânătoare. Descoperirile arheologice ne relevă uneori lucruri uimitoare despre unelte și obiecte uzuale bine gândite, confecționate din piatră, oase de animale, iar mai târziu – turnate din bronz și fier. Omul, creând mediul ambiant material, mereu l-a armonizat după parametrii fizici proprii și posibilitățile fiziologice ale organismului.

După cum se cunoaște, la baza mai multor unități de măsură antice stau mărimile diverselor părți ale corpului uman. De exemplu, unitatea de măsură *foot* (din engl. – „talpă”) este egală cu lungimea medie a tălpii unui bărbat (0,3048 m), *șchioapa* (în rusă *пядь*) este egală cu distanța dintre vârful degetelor întinse mare și arătător ale palmei, *cot* este unitatea de măsură care corespunde lungimii antebrațului și constituie aproximativ 455-475 mm. Folosind astfel de unități de măsură universale, care erau mereu „sub mână”, meșterii trecutului creau structuri arhitecturale, unelte și obiecte de uz casnic cu o extremă precizie.

În baza parametrilor fizici ai figurii umane au fost create sisteme metrice întregi. Cele mai vechi date privind proporțiile corpului uman au fost găsite în cavoul unei piramide în regiunea Memphis (aproximativ anii 3000 î.e.n.). De atunci și până în prezent oamenii de știință și artiștii plastici lucrează asupra descoperirii tainelor proporțiilor corpului uman. Sunt cunoscute canoanele egiptene din timpul faraonilor, canonul epocii lui Ptolemeu, canoanele Greciei și ale Romei Antice. Se cunoaște legea lui Poliklet, cercetările lui Aliberti, Michelangelo, Dührer [1].

Lucrările lui Leonardo da Vinci în această direcție s-au încheiat cu crearea modelului grafic al legii proporțiilor corpului uman, cunoscut cu denumirea „omul vitruvian”.

Merită atenție, de asemenea, cercetările secolului precedent, și anume cele ale lui Adolf Zeising, care a studiat proporțiile corpului uman în baza unor măsurări cu precizie maximă, a suprapunerii și aplicării regulilor *secțiunii de aur*. Printre specialiștii arhitecți, este cunoscut „Modulor”-ul lui Le Corbusier – un sistem armonios al măsurilor, bazat pe legile „geometriei” corpului uman și principiul secțiunii de aur. După cum susține însuși autorul, „Modulor”-ul reprezintă un instrument de măsurare foarte important, care poate fi aplicat oriunde, fie că este vorba de mașini, mobilier, cărți” [2, pp. 266-267]. Căutările în domeniul creării unui mediu material armonios pentru om continuă până în prezent.

Ergonomia mobilierului: În mai multe domenii, până în prezent, s-au format anumite cerințe și norme ergonomice. De exemplu, se cunoaște că înălțimea mesei de lucru constituie 750 mm, șezătoarea unui scaun are 400 mm, înălțimea fotoliului pentru odihnă este egală cu 350 mm etc. În pofida schimbării stilurilor artistice și a tendințelor, care poartă în sine propriile forme și detalii, materiale și structuri, acești parametri, care rezultă din mărimile fizice ale corpului uman, rămân, practic, neschimbați un timp îndelungat.

Astfel, designerul american Walter Dorwin Teague a construit salonul avionului „Boeing-707” la scară reală, pentru a stabili normele potrivite unui confort fizic și psihologic al pasagerilor, care și până în ziua de azi sunt actuale în industria aviației SUA.

Totodată, căutările în domeniul ergonomiei continuă. Ele au adus la crearea mobilierului specializat, destinat unor anumite procese funcționale, ca, de exemplu, fotoliul stomatologic. Construcția lui, pe de o parte, este dictată de cerințele organizării procedurilor de reparare a danturii, iar pe de altă parte – de comoditatea pacientului (forma tetierei, unghiul de înclinație al spetezei, baza fixată pentru picioare). Ca exemplu pot servi, de asemenea, „fotoliile anatomice” create de ergonomiști pentru lucrul îndelungat în fața computerului. Construcția acestui tip de fotoliu, până la mici detalii, ține cont de specificul structurii corpului uman. Într-un astfel de fotoliu corpul nu obosește mult timp, el este bine echilibrat, permițând poziționarea de relaxare, atunci când este nevoie. De asemenea, un beneficiu este posibilitatea de schimbare a înălțimii

șezătorii și a spetezei și, nu în ultimul rând, mobilitatea sa, datorită rotilelor.

Totodată, în practica proiectării ergonomice există și exemple curioase. Un proprietar al unei cafenele din Germania a hotărât să folosească ergonomia foarte original, în scopul măririi numărului de vizitatori pe zi. Spetezele scaunelor, în această cafenea, aveau o îndoitură inversă, deși nu prea accentuată, care nu permitea rezemarea comodă pentru a se relaxa și a savura limonada în zilele fierbinți de vară. Și, într-adevăr, vizitatorii nu se rețineau aici pentru mult timp, deși cafeneaua era renumită pentru bucătăria sa [3].

Componentele proiectării, în design, sunt și ele multiforme. La baza acesteia, stă, în primul rând, închipuirea omului despre mediul ambiant material și specificul percepției lui. Aspectul exterior al obiectelor, oricât de ideal ar fi din punct de vedere estetic, nu va fi suficient pentru a crea un mediu material armonios. El trebuie să conțină nu doar obiecte care se combină bine între ele, dar și evidența legităților spațiului, și înțelegerea vieții acestor obiecte în spațiul respectiv [4].

Designul contemporan sparge limitele obișnuite în sfera proiectării individuale a obiectelor de mobilier. Acum, orientarea sa este spațiul – interior sau exterior –, cu forma și destinația sa specifică, ce se organizează după principiile deosebite inerente designului. Rolul principal, aici, deja îl are ergonomia, care permite organizarea rațională și confortabilă a spațiului ambiant. Toate criteriile și condițiile ergonomice, în procesul de proiectare a obiectelor în designul de mobilier, sunt urmate după anumite tabele și recomandări antropometrice, psihofiziologice ș.a. Ele devin baza în proiectarea ergonomică, în procesul căreia designerul formează modelul ergonomic al viitorului articol, care va asigura relația optimală în sistemul „om-obiect-spațiu”. Pe aceeași treaptă cu proiectarea stă și analiza ergonomică, ce poate fi efectuată atât la etapa de studiere a schițelor proiectului, cât și după proiectare, în timpul testării articolului.

Cu toate acestea, evidența factorilor umani nu consumă toată gama de legături între proiectarea artistică și ergonomie. Procesul de construire trebuie să combine tot complexul abordării ergonomice în rezolvarea problemelor de optimizare a sistemului „om-obiect-spațiu”, cu atât mai mult că o astfel de abordare, în fiecare caz concret, va realiza principiul fundamental al ergonomiei – totul, într-o măsură sau alta, este creat de către om și pentru om [3, p. 141]. Odată cu dezvoltarea designului, proiectarea ergonomică suferă schimbări radicale. Acest fapt este legat de evoluția formei ca efect al progresului tehnic – este vorba despre apariția noilor tehnologii și materiale, schimbarea viziunii consumatorilor asupra obiectelor, influența modei. Acest proces încă este activ și este îndreptat spre perfectarea mediului spațial, crearea obiectelor de mobilier comode și estetice, destinate să aducă în viața cotidiană interes și confort.

O abordare axiologică ar putea oferi designerului o anumită bază teoretică în rezolvarea problemelor actuale, inclusiv în ceea ce privește obiectivele estetice ale proiectării. Estetica

obiectului reprezintă, în primul rând, prezența sau lipsa unei valori estetice. Deși interpretarea acestei valori este aplicată în lumea materială reală creată de mâinile și intelectul uman, ea rămâne un obiect literar în care măsura și conținutul său concret nu se supun unei stricte analize. Acest fapt este justificat în activitatea designului și în arhitectură. De exemplu, în cartea „Arhitectura și psihologia” se găsește următoarea caracterizare: „Valorile estetice sunt văzute ca niște fenomene ale realității care au o deosebită importanță pentru oameni la o anumită etapă de dezvoltare a societății. Însușirea valorilor estetice se efectuează cu ajutorul aprecierii estetice, sistemul cărora, într-o societate, se relatează la specificul ei cultural. Se poate sublinia că formarea preferințelor și capacităților persoanelor pentru o asimilare estetică adecvată a mediului arhitectural rămâne un domeniu puțin studiat, în care problematica arhitectural-estetică interacționează cu cea social-psihologică” [4, p. 13].

Funcționalitatea și raționalitatea formelor. Aspectul exterior al articolului, calitățile sale estetice sunt direct legate de competitivitatea sa. Deseori, ele joacă un rol esențial în nivelul solicitării pe piață.

Se cunoaște faptul că orice decorațiuni artistice duc la scumpirea adițională a produsului și, prin urmare, la o anumită reducere a competitivității. Astfel, aceste elemente decorative, fabricate cu ajutorul utilajelor în tiraje mari, își pierd unicitatea, iar împreună cu ea, și valoarea artistică. Acest lucru a fost clar demonstrat în istoria designului industrial. Producerea în masă de către mașini a mers, la început, pe calea copierii formelor create anterior de meșteșugari. Cu toate acestea, tehnologia producerii lor era deja alta: obiectele produse de mașini doar aminteau articolele meșteșugărești, dar aveau un aspect fals, care ofensa bunul-gust.

Designerii au găsit ieșire din această situație, care, la prima vedere, pare a fi una irezolvabilă. „Decorul” articolelor a evoluat de la ornamentul obișnuit la elemente funcționale necesare și la geometria lor. Forma produselor este prezentată la nivel de schițe și machete, în care sunt prezentate detaliat numeroase aspecte, inclusiv cele constructive, tehnologice și funcționale. Frumusețea formei este văzută în tectonica și funcționalitatea sa.

Funcționalitatea și raționalitatea – pozițiile fundamentale în filosofia designului – stau la baza realizării unui efect maximal la un cost minim. Nu în zadar, în cercetările istorice, designul era studiat în strânsă legătură cu stilul arhitectural „funcționalism”, care predomină în mai multe țări în perioada sec. XX.

Perceperea esteticii – capacitatea sesizării la nivel intuitiv. Perceperea de către om a mediului material este un proces complex, care conține atât forme moștenite, cât și dobândite. Ultimele se dezvoltă în baza celor moștenite, sub influența factorilor naturali și sociali – cultura, studiile, tradițiile. Cercetarea acestor factori în aspectul percepției prezintă o dificultate enormă,

din cauza multitudinii și schimbării lor permanente. Ei sunt studiați de mai multe științe sociale și crearea unor metode proiective în baza lor pare problematică, însă formele de percepere moștenite, dezvoltate de-a lungul evoluției, sunt stabile și pot fi destul de bine studiate.

Mecanismele înnăscute, ca forme de bază, dictează un anumit algoritm de sesizare. Calitatea considerabilă a percepției este selecția – izolarea factorilor actuali, importanți pentru organism, și ignorarea celor neesențiali. Precum efectivitatea percepției determină într-o mare măsură efectivitatea supraviețuirii, reacția la factorii esențiali se deosebește prin forță și buna funcționare. Aceste mecanisme includ tipurile respective de reacție emoțională și, astfel, influențează asupra sesizării estetice. Ele determină valorile care, inevitabil, atrag atenția. Înțelegerea naturii acestor valori poate contribui la crearea unei baze obiective în rezolvarea organizării estetice în procesul proiectării arhitecturale și de design.

Caracterul funcționării mecanismelor de sesizare moștenite este legat de anumite caracteristici ale mediului natural, de condițiile în care s-a desfășurat evoluția lui Homo sapiens. Perceperea este „stabilită” genetic de aceste caracteristici. Precum evoluția mecanismelor de percepere, la fel ca și evoluția speciei umane, a durat milioane de ani, nu mai rămâne nici o îndoială că tipul fundamental al mediului care corespunde caracteristicilor moștenite ale simțurilor noastre îl constituie mediul natural. Aceasta înseamnă că mediul natural conține calitățile care armonizează nu doar cu fiziologia omului, dar și cu psihicul, deci cu calitățile necesare pentru o dezvoltare normală sub toate aspectele. Aici, apar deja un șir de întrebări. Care sunt aceste componente ale mediului natural? Care dintre ele sunt importante și care pot fi ignorate? Fără răspunsuri la aceste întrebări, devine greu de apreciat calitățile mediului artificial, corespunderea lui cu simțurile omenești. Nu este clar ce măsuri trebuie întreprinse, pentru ca această împrejurare să devină la fel de deplină și ideală ca cea naturală.

Știința se ocupă de cercetarea generală a sesizării mediului înconjurător de către om – perceperea culorilor, formelor, asociațiile, influența psihologică și creația artistică la nivel intuitiv. În estetică și design, de asemenea, se analizează principiile concordanței cu natura. Aceste principii sunt interpretate din punct de vedere ecologic (corespunderea cu normele ecologice, prejudiciile cauzate mediului ambiant, inclusiv biosferei Pământului) și din punctul de vedere al esteticii (de exemplu, încadrarea formelor arhitecturale în landsaftul regiunii), însă nu sunt studiate ca fiind o trăsătură principală în formarea sistemului [5].

Bibliografie

1. Нойферт Э. Строительное проектирование. М.: Стройиздат, 1991.
2. Иконников А.В. Мастера архитектуры об архитектуре. М.: Искусство, 1972.
3. Михайлов С.М., Кулеева Л.М. Основы дизайна. Казань: Новое Знание, 1999.
4. Холмянский Л., Щипалов А, Дизайн. М.: Просвещение, 1985.
5. Золотарев А.И. Семантическая избыточность и эстетика дизайна, 2002.

Eficiența utilizării noilor tehnologii computerizate în formarea și dezvoltarea competențelor profesionale

Efficiency of using of new computer technologies in training and development professional competencies

Maria Cristei,
Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat

În cadrul amplului proces de restructurare și de modernizare a activității instructiv-educative, un rol esențial îl reprezintă introducerea unor forme și metode moderne și eficiente de desfășurare a activităților de predare/învățare/instruire. În activitățile de predare/învățare sunt utilizate din ce în ce mai mult mijloace didactice bazate pe utilizarea calculatorului, precum și realizarea și implementarea sistemelor software de instruire. În acest sens, în prezentul articol, menționăm necesitatea și eficiența implementării sistemelor software destinate învățământului superior și rolul lor în procesul de formare și dezvoltare profesională a viitorilor specialiști. Datele prezentate sunt rezultatele unui studiu realizat prin aplicarea metodelor sociologice de cercetare printre studenții de la diferite specialități și diferiți ani de studiu ai Facultății de Matematică și Informatică, USM.

Cuvinte-cheie: *instruire asistată de calculator, software pedagogic, sisteme software de instruire.*

Abstract

During the extensive process of restructuring and modernization of the educational activity the introduction of modern and effective forms and methods of conducting the activities of teaching/learning/training is essential. More and more computer-based teaching tools are used in teaching/learning, as well as creating and implementing software systems for training. In this regard we want to emphasize the necessity to implement software systems for higher education and their role in the future specialists' training and professional development in this article. The data presented are the results of a statistical study among the students of the Faculty of Mathematics and Computer Science, Moldova State University.

Keywords: *eLearning, educational software, software systems for training.*

Considerații generale privind software-ul pedagogic

Caracterul deosebit de complex al procesului de instruire și necesitatea sporirii eficienței și calității sale, pe de o parte, și progresele informaticii, pe de altă parte, au condus la preocupări intense de a dezvolta și integra în procesele de învățământ *sisteme de instruire asistate de calculator*.

Sistemul de instruire include resurse instrumentale IT cu destinație pedagogică, un produs program complex, dar și cel mai utilizat pentru activitățile de predare/învățare/evaluare – *software pedagogic/educațional* (în continuare – *software pedagogic*). Aceste aplicații conțin o strategie didactică și se adresează direct celor care învață, ajutându-i să însușească informații și să dobândească competențe prin demonstrații, exemple, explicații și mai ales simulări. În procesul instructiv-educativ, software-ul pedagogic este cel mai adesea folosit în etapa de predare și achiziție a noilor cunoștințe, în etapa de aprofundare a noțiunilor dobândite, precum și în etapa de verificare și evaluare a acestora. Software-ul pedagogic poate să permită verificarea atât a cunoștințelor însușite, cât și a deprinderilor dobândite.

Cercetătorii A. Adăscăliței și R. Brașoveanu [1; 2] consideră software pedagogic un produs program special proiectat pentru rezolvarea unor sarcini sau probleme didactice/educative, prin valorificarea tehnologiilor specifice instruirii computerizate, care asigură: memorarea datelor; organizarea datelor în fișiere; gestionarea fișierelor; simularea învățării; realizarea învățării; evaluarea formativă a învățării; controlul, reglarea/autoreglarea și autocontrolul activității de învățare/educație. Deci concluzionăm că *software pedagogic* constituie un instrument de predare/învățare/evaluare, un complex de mijloace informaționale și metodice necesare pentru studierea unei discipline, însoțit de întrebări și sarcini de autoevaluare și de control. Software pedagogic se integrează în toate formele și nivelurile de organizare a procesului de predare/învățare/evaluare.

În același timp, produsul program/software realizează algoritmi de formare a cunoștințelor la instruit fără implicarea nemijlocită a profesorului. Astfel de programe sunt folosite la scară largă în învățământ, deoarece, pe lângă faptul că sunt foarte ușor de utilizat și foarte clare, permit și o structurare deosebită a lecțiilor ce urmează a fi predate studentului sau a proiectelor/temelor pe care studentul le are de prezentat. Trăsăturile generale ale software-ului pedagogic sunt:

1. este conceput pentru a învăța;
2. trebuie să asigure interacțiunea flexibilă instruit – computer sau computer – profesor;
3. se adaptează în funcție de caracteristicile individuale ale utilizatorului.

În viziunea autorului, munca dezvoltatorilor de programe (informaticieni) la realizarea de software pedagogice performante trebuie coordonată de către pedagogi, psihologi și specialiști din domeniul în care va fi implementat respectivul produs. Procesul de proiectare a software pedagogice include trei mari etape:

I. Proiectarea pedagogică: stabilirea și evaluarea temei; definirea scopului și a obiectivelor instructiv-educative; împărțirea conținuturilor în pași sau secvențe de instruire; stabilirea strategiilor didactice (metode, resurse materiale, forme de organizare, posibilități de diferențiere); stabilirea formelor de evaluare și autoevaluare; alegerea formelor de interacțiune. Cu alte cuvinte, proiectarea pedagogică se referă la planificarea activităților didactice din cadrul fiecărei unități de învățare și la schițarea formelor de interacțiune.

II. Elaborarea informatică: stabilirea algoritmului programului; identificarea datelor de intrare, a datelor de ieșire; scrierea codului-sursă (codul-program); realizarea interfeței cu utilizatorul: alegerea graficii și a efectelor de animație, a efectelor audio, stabilirea vitezei de derulare și optimizare a conținuturilor; verificarea și validarea programelor.

III. Implementarea și evaluarea: implementarea software-ului; monitorizarea eficacității și a impactului software-ului în vederea îmbunătățirii acestuia.

Putem afirma că una dintre caracteristicile de primă importanță ale unui software pedagogic este *calitatea interacțiunii* cu instruitul; de ea depinde măsura în care se produce învățarea. O altă caracteristică este *flexibilitatea*. Modul în care este proiectat software-ul pedagogic cu care va interacționa instruitul va evidenția o individualizare a parcursului în raport cu reacțiile studentului, cu posibilitățile de relevare a dificultăților în parcurgerea programului și de reglare a instruirii. Din acest punct de vedere, unele software pedagogice sunt centrate pe instruit (cuprind și sarcinile de lucru care să asigure învățarea), altele sunt centrate pe profesor (prezintă conținuturile, dar nu-și propun și exersarea).

Software-ul orientat în vederea realizării obiectivelor pedagogice stabilite în procesul de instruire a unei anumite discipline de studiu poate fi de diferite tipuri. Prin analiza clasificărilor efectuate de cercetătorii M. Vlada, T. Fulea, E.H. Балыкина, S. Corlat, T. Bounegru, autorul propune să distingem următoarele tipuri de software pedagogice:

- *software de instruire* – un produs program complex, care, de obicei, permite feedbackul utilizat pentru activitățile de predare/învățare la prezentarea cunoștințelor noi și, respectiv, la însușirea materialului de învățare. Ele reprezintă o temă atent aleasă, specifică unui anumit domeniu, putând fi o alternativă sau o soluție pentru metodele tradiționale de predare și învățare.
- *software de antrenare a cunoștințelor (training)* orientate spre consolidarea cunoștințelor, formarea cunoștințelor aplicative;

- *software de testare/evaluare a cunoștințelor* presupune existența unor programe capabile să testeze nivelul de însușire a cunoștințelor prin evaluarea răspunsurilor;
- *jocuri didactice computerizate*, în care, prin mijloace proprii jocului, realizează diverse activități didactice;
- *software de modelare și simulare*, care, prin intermediul unei prezentări grafice adecvate, permit realizarea controlată a modelului abstract și complicat al unui fenomen sau sistem real ce are un comportament analog. Acestea pot deveni instrumente didactice foarte puternice, deoarece studenții pot analiza etapă cu etapă dinamica acestui experiment și sunt utilizate la dezvoltarea intuiției studentului și a capacităților sale de gândire creativă, în formarea ipotezelor și în testarea lor;
- *software de efectuare a lucrărilor de laborator (laboratoare virtuale)* menite pentru a completa lucrările de laborator tradiționale cu mai multe regimuri, pentru a observa comportamentul sistemului în funcție de modificările operate (schimbarea parametrilor, condițiilor);
- *software informative și de consultare (consulting)* – un mediu de unde instruitul poate să-și extragă singur informațiile (manualele electronice, e-books, dicționarele electronice și aplicațiile multimedia, precum enciclopediile);
- *software utilitare* ce servesc drept instrumente de tipul: procesoare de text/tabelare, editoare;
- *software pentru gestionarea procesului instructiv/educativ în instituția de învățământ.*

Ținem să menționăm că etapele de verificare și evaluare a cunoștințelor și deprinderilor în însușirea competențelor corespunzătoare scenariului didactic *pot fi implementate sau nu* în *software de instruire*, acest lucru fiind în funcție de particularitățile cunoștințelor corespunzătoare unei discipline didactice. În cazul studiului nostru însă, la disciplinele universitare, calculatorul se utilizează *ca instrument de lucru* pentru predarea și învățarea informaticii în laboratoarele de informatică și *ca mediu pentru învățare* în general, în formarea profesională a studenților din domeniul tehnologiilor informatice. În acest caz, obținerea competențelor trebuie să se realizeze în urma verificării și evaluării atât a cunoștințelor însușite, cât și a deprinderilor în utilizare corectă și eficientă a calculatorului. Acestea trebuie să se obțină prin prezentarea de către cel examinat, direct la calculator, a diverselor proiecte care să demonstreze profesorului examinator gradul/nivelul competenței. Ceea ce, de fapt, preconizează ca în *scenariul didactic al software-ului de instruire* pentru astfel de discipline să fie implementată și etapa de verificare și evaluare a cunoștințelor studenților.

În fine, putem afirma că cu ajutorul software-ului pedagogice se eficientizează procesul de predare/învățare/evaluare a cunoștințelor. Utilizând aceste resurse în cadrul activităților, se vor dezvolta: a) gândirea logică – gândirea studenților câștigă în profunzime și rapiditate. A ști ce să ceri sistemului de calcul impune o ordonare superioară a gândirii; b) spiritul de observație; c) memoria vizuală; d) atenția voluntară; e) stimularea interesului față de nou – atunci când se lucrează cu calculatorul, interesul și implicarea studentului este neîntreruptă. Deschiderea aproape completă pe care o oferă tehnica de calcul elimină riscul ca studentul să se plictisească sau ca activitatea să intre în rutină; f) stimularea imaginației – varietatea subiectelor abordate de acestea stimulează imaginația celor care le utilizează, cu atât mai mult cu cât aceste programe sunt special concepute să dezvolte fantezia, inventivitatea, rapiditatea luării deciziilor, reflexele; g) operațiile intelectuale prematematice; h) deprinderile de lucru cu calculatorul; i) abilitățile de utilizare a informațiilor primite prin intermediul acestor resurse. Toate acestea încep să prezinte un rol important, având în vedere costurile de producție mult reduse comparativ cu cărțile/enciclopediile tipărite.

Atitudini și practici de utilizare a sistemelor software de instruire în procesul de formare și dezvoltare a competențelor studenților

În calitate de mijloc de optimizare în învățământul superior modern, pot fi utilizate sistemele software de instruire, care permit nu numai difuzarea informației de învățare și analizare a rezultatelor de asimilare, dar și activitatea de modelare, demonstrare de obiecte și procese.

În scopul elucidării necesității mijloacelor de instruire, s-a desfășurat un sondaj printre studenții de la diferite specialități și diferiți ani de studiu ai Facultății de Matematică și Informatică, USM. Eșantionul a cuprins 106 studenți.

Scopul studiului a fost de a determina modul de învățare a disciplinelor informatice din planul de studiu universitar, precum și stabilirea gradului de contribuție și utilizare a sistemelor software de instruire la pregătirea studenților, din perspectiva formării și dezvoltării competențelor profesionale. De asemenea, prin acest studiu am dorit să vedem care sunt opiniile, atitudinile studenților cu referire la rolul sistemelor software de instruire în formarea unor competențe profesionale. Datele au fost colectate în perioada anilor academici 2014-2016 și prelucrate statistic în aplicația SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), acesta fiind cel mai utilizat instrument statistic pentru culegerea și analiza datelor calitative ale cercetării.

Am utilizat următoarele metode de măsurare a datelor cercetării: numărarea, clasificarea grupată, compararea. Am organizat rezultatele obținute sub formă de tabele statistice analitice și sintetice, grafice de frecvențe, diagrame de comparație.

Conform studiului realizat de autor, din totalul respondenților incluși în studiu, 64,6% au indicat că le place *în foarte mare măsură* domeniul informaticii, însă doar 12,5% susțin că le place într-o *măsură mai mică*. O pondere mai mare în ceea ce privește orientarea spre domeniul informaticii se atestă în rândul băieților, în proporție de 39,4%. Respectiv, cei care au optat pentru variantele de răspuns *în foarte mare* și *în mare măsură* formează 51,5%, pe când, corespunzător, 21,1% și 63,2% dintre fete au optat pentru aceeași variantă de răspuns. Situația dată poate fi explicată prin mediul specific al facultății, adică prin faptul că la informatică vin mai mulți băieți, decât fete.

Analiza calitativă a răspunsurilor la chestionar a impus, de asemenea, constatarea faptului că unul dintre motivele alegerii domeniului informaticii sunt disciplinele din planul de studii (83%). Angajarea în câmpul muncii în domeniul de formare profesională favorizează înțelegerea specificului domeniului informaticii: 66,7% din totalul studenților angajați în câmpul muncii, la momentul studiului, au menționat că le place *în foarte mare măsură* domeniul ales. Rezultatele studiului scot în evidență faptul că pregătirea în domeniul de formare profesională în informatică oferă posibilitatea de a descoperi lucruri noi (92,6%), de a fi angajat în câmpul muncii (75,5%) și de a obține un salariu pe măsura așteptărilor (90,7%).

Datele cercetării arată că 82,1% din studenți se consideră responsabili de formarea lor profesională. Aceste date sunt susținute și de cele referitoare la obținerea succesului prin eforturi regulate și metode eficiente de lucru (87,3%) și la practica de a studia de sine stătător discipline pentru formarea profesională (83%). Acest fapt ne conduce spre ideea că studenții investigați sunt axați pe formarea lor continuă, în contextul progresului tehnico-științific în care ne aflăm.

De asemenea, s-a stabilit că studenții chestionați acordă, în medie, 3,9 ore pentru pregătire, cei mai mulți alocă între 4-5 ore (41%) și între 2-3 ore (37%), restul însă se distribuie astfel: până la o oră (5%) și mai mult de șase ore (17%). În contextul celor expuse, un interes deosebit prezintă ideea privind formele de lucru și mijloacele de instruire preferate de studenți la studierea cursurilor (disciplinelor) din planul de studiu universitar. Din analiza cantitativă a datelor obținute, rezultă că cele mai preferate forme de lucru de către studenți, în ceea ce privește pregătirea lor profesională, sunt: *lucrul la calculator* (100%), *cercetările individuale* (83%). Subliniem însă că, pe lângă formele de lucru enumerate, o importanță deosebită, la pregătirea studenților și la formarea lor profesională, o are și *lucrul în echipă cu colegii* (51,9%). Cu certitudine, *lucrul în echipă* al studenților este important în activitatea de învățare și dezvoltare profesională, deoarece anume astfel se formează competențele de cooperare și colaborare eficientă, se dezvoltă unele abilități de acumulare a cunoștințelor prin: analizare și realizare de proiecte pe calculator, împărtășire de idei noi, tehnologii utilizate la elaborarea produselor

program, compararea diversității de opinii, care nu sunt prezentate de cadrul didactic în timpul cursului, informații care pot fi la fel de importante pentru formarea lor profesională.

În același timp, subiecții participanți la acest studiu au evidențiat, de asemenea, și mijloacele instructiv-educative utilizate de către studenți la pregătirea profesională a acestora. Răspunsurile obținute sunt motivate prin următoarele: *manualul* (49,1%) – pentru accesibilitate, relatare constructivă a datelor importante; *software de instruire* (90,9%) – pentru modul său concret de a afișa informația, care oferă rapiditate și asimilare de durată a cunoștințelor, rapiditate și exactitate în efectuarea programelor; *materialul conspectat* (81,1%) – pentru conținutul său compact; *culegerile de probleme cu modele de rezolvare* (71,7%) – pentru orientarea practică. Așadar, ajungem la concluzia că sursele de bază de obținere a informației în procesul de studiu sunt considerate de către studenți *computerul* și *produsele software de instruire*. În primul rând, menționăm că, din totalul de 90,9% din studenți, se atestă o utilizare mai mare a produsele software de instruire printre fete (100%) decât printre băieți (84,8%). În același timp, avem o proporție mai mare de utilizare printre cei ce nu lucrează în domeniul de pregătire profesională în informatică (91,3%), față de 88,9% dintre cei ce deja sunt angajați în câmpul muncii. În al doilea rând, utilizând software-ul de instruire, 45,3% dintre studenți afirmă că sunt motivați în mare măsură să caute informație suplimentară și doar 5,7% dintre ei nu sunt motivați deloc.

De asemenea, dorim să aflăm cât de des și cât timp de studiu sunt consultate software-urile de instruire. Astfel, datele obținute relevă faptul că studenții care acordă un timp mai îndelungat pregătirii consultă într-o măsură mai mare software-urile de instruire. În același timp, putem contata că 44,4% dintre studenții angajați în câmpul muncii consultă zilnic aceste software, comparativ cu doar 22,2% dintre cei care nu activează. Acest fapt ar putea fi explicat și prin situația în care studenții angajați ar fi impuși de poziția profesională să se profesionalizeze continuu, apelând la astfel de software. Cu alte cuvinte, studenților deja angajați în câmpul muncii consultarea software-urilor de instruire le oferă posibilitatea de îmbogățire a cunoștințelor profesionale, de consolidare a competențelor profesionale.

Argumentele utilizării calculatorului și software-ului de instruire cu care sunt de acord în mare măsură studenții sunt: *perioada scurtă de timp* necesară pentru studierea materialului predat (69,1%); *volumul mai mare și calitatea mai bună* a materialului (78,2%); *motivarea* studenților să caute informație suplimentară cu ajutorul produselor software (45,3). De asemenea, 70,9% din studenți afirmă că utilizarea software-ului de instruire în cadrul universității ar reprezenta un indicator al modernizării învățământului superior. Rezultatele cercetării atestă că învățarea este semnificativ mai eficace când instruirea este adaptată în funcție

de nevoile individualizate ale fiecărui student. Astfel, s-a constatat că studenții care utilizează individual produse software de instruire învață mai mult decât cei instruiți în maniera convențională; deci studiul a arătat că studenții rețin aceeași cantitate de cunoștințe într-un timp de la 20% până la 50% mai mic decât atunci când sunt instruiți în manieră tradițională.

Bineînțeles, această distribuție se datorează, de asemenea, și faptului că studenții din domeniul cercetat sunt permanent într-un continuu proces de studiu, având în vedere dinamica spectaculoasă a dezvoltării a produselor software, hardware și dataware. Ținând cont de faptul că, în cazul nostru, particularitățile cunoștințelor corespunzătoare disciplinelor predate/învățate sunt din domeniile informaticii și tehnologiilor informaționale, care au ca suport utilizarea calculatorului în obținerea competențelor, obținerea competențelor trebuie să se realizeze în urma verificării și evaluării atât a cunoștințelor însușite, cât și a deprinderilor în utilizarea corectă și eficientă a calculatorului. Acestea trebuie să se obțină prin prezentarea de către cel examinat, direct la calculator, a diverselor proiecte care să demonstreze profesorului examinator gradul/nivelul competenței. În fine, se constată faptul că studenții folosesc calculatorul nu doar ca obiect de studiu în activitățile de predare/învățare, ci și în calitate de formă de lucru și mijloc didactic, pentru a-și asigura un grad mai ridicat de eficiență a învățării.

Analizând opiniile studenților încadrați în studiul desfășurat privind *necesitatea utilizării software-ului de instruire la formarea și dezvoltarea lor profesională*, obținem următoarele date: *în mare măsură* sunt de acord 82% din studenți; *în mică măsură* susțin 14% din studenți și pentru *deloc* au optat doar 4% din studenții chestionați. Constatăm că majoritatea studenților (din cei ce și-au expus părerea privind rolul software-ului de instruire în formarea profesională) consideră că utilizarea sistemelor software influențează procesul de formare și dezvoltare profesională.

Concluzii

Din studiul întreprins s-au conturat o serie de concluzii interesante cu privire la eficiența și necesitatea utilizării, începând de la anul întâi de facultate, a noilor tehnologii computerizate în predarea și studierea cursurilor universitare, combinând diferite metode de lucru în sala de studii cu activitatea individuală a studenților. În același timp, folosirea unui ritm propriu, individualizat de învățare este una dintre formele de adaptare la multiplele diferențe individuale ce se constată într-un grup de studenți. Este necesară elaborarea teoretică și experimentală a metodei de încadrare a sistemelor software în procesul de predare/învățare/evaluare. Menționăm, de asemenea, că astfel de resurse duc la: eficientizarea procesului de învățământ; posibilitatea

adaptării programelor personale de instruire; posibilitatea acomodării rapide cu schimbările și noile cunoștințe din diverse domenii; posibilități extinse de studiere interdisciplinară și reducerea esențială a costurilor unui proces instructiv continuu, caracteristic unei societăți informaționale. În același timp, implementarea și utilizarea sistemelor software de instruire favorizează transformarea procesului instructiv-didactic în unul interactiv, în care sunt stipulate rolul și sarcinile fiecărui actor, în acest fel favorizând studentul de a se interesa și a cunoaște mult mai multe despre domeniul profesional.

Referințe bibliografice

1. Adăscăliței A. *Instruirea asistată de calculator. Didactică informatică*. Iași: Polirom, 2007. 208 p. ISBN 978-973-46-0687-0004.
2. Cristei M. *Elaborarea și aplicarea sistemelor computerizate de instruire*. Conferința științifică cu participare internațională consacrată aniversării a 65-a a USM. Chișinău, 2011, pp. 62-65.

Particularități de formare a competenței de proiectare pentru inginerii din domeniul securității tehnosfere

Formation peculiarities of projection competence for engineers in technosphere security

Mihail Benchechi, *postdoctorand*,
Universitatea Tehnică a Moldovei

Rezumat

În articol se argumentează actualitatea și importanța formării competenței de proiectare pentru inginerii din domeniul securității tehnosfere. Se descriu particularitățile, componentele competenței și nivelul de formare.

Cuvinte-cheie: *inginer, învățământ ingineresc, activitate inginerescă, competență profesională, competență de proiectare.*

Abstract

The article argues timeliness and importance of formation of projection competence for engineers in technosphere security. It describes peculiarities, competence components and training level.

Keywords: *engineer, education, engineering, engineering activity, professional competence, projection competence.*

Universitatea Tehnică a Moldovei este unica instituție de învățământ superior ingineresc în R. Moldova. Misiunea fundamentală a ei este de a oferi studii de calitate, prin îmbinarea

educației, cercetării și inovației, generației tinere, care va contribui la edificarea unei societăți și economii durabile, bazate pe cunoaștere, și de a forma personalitatea studentului de tip creativ și critic.

Analiza învățământului superior din R. Moldova ne permite să identificăm particularitățile și specificul învățământului ingineresc și să determinăm care sunt problemele esențiale în condițiile axării acestuia pe competențe. Abordarea realizată privind *formarea competențelor, inclusiv a celor de proiectare*, în cadrul învățământului ingineresc, se înscrie logic în contextul cercetărilor actuale privind integrarea învățământului în spațiul educațional european. Pentru o înțelegere mai amplă a subiectului abordat, considerăm că este rațional să punctăm sensul termenilor *inginer, activitate inginerescă, competență profesională și competență de proiectare*.

Termenul *inginer*, în accepțiunea mai mult cercetători, semnifică talent, capacități, cunoștințe, gen specific de activitate cu caracter inventiv. Cercetătoarea O. Krîștanovschi interpretază termenul *inginer* ca „specialist cu studii superioare tehnice” [3], iar cercetătorul G. Denisenko definește termenul ca „specialist care rezolvă probleme de proiectare, construire, aplicare și utilizare a tehnicii și a tehnologiilor în baza conceptelor științifice” [4]. În majoritatea lucrărilor realizate în domeniu, cercetătorii pun accent pe activitatea inginerescă, strâns legată de tehnică și tehnologii, de elaborarea sistemelor tehnice, de funcționarea și dirijarea proceselor tehnologice. În viziunea noastră, inginerul reprezintă elementul-cheie al progresului tehnico-științific.

Cercetătorul A. Vladimirov definește „activitatea inginerescă” drept o analiză, formare continuă și organizare a muncii individuale și în grup, management al producerii, al proceselor tehnologice, de construire și proiectare a dispozitivelor ingineresti [5]. Analiza și sinteza literaturii de specialitate ne permite să identificăm sensul sintagmei *activitate inginerescă*, ce constă în soluționarea problemelor de ordin tehnico-tehnologic în sistemul *om-mașină-mediul*. Specificul, însă, se explică prin aceea că activitatea inginerescă poate fi privită ca o componentă binară: *practică și socială*. Rezultatul activității depinde de nivelul de formare a competențelor profesionale. La modul general, funcția inginerului, în activitatea profesională, constă în asigurarea componentei intelectuale a procesului de creare a tehnicii, a tehnologiilor, de proiectare a construcțiilor și instalațiilor ingineresti, de instalare și exploatare a acestora în baza aplicării conceptelor științifice.

Componenta de bază caracteristică oricărei activități ingineresti, fie în sfera de cercetare, de proiectare-construire, de exploatare sau de organizare a producerii sistemelor tehnico-

tehnologice, mai ales, dacă abordăm domeniul securității tehnosfere, prioritar o reprezintă *activitatea de proiectare*. Considerăm că acest subiect de cercetare este important și necesită o abordare aprofundată, din perspectiva formării competenței de proiectare în procesul de învățământ.

Produsul final al activității de proiectare se exprimă, de regulă, prin calcule ingineresti, desene tehnice, proiecte, scenarii de siguranță etc. Pentru realizarea unei activități ingineresti complexe, de la inginer se cere un nivel înalt de pregătire și profesionalism, de aceea, competența de proiectare este considerată una dintre componentele necesare specialistului în devenire.

Prin *competență profesională* se subînțelege capacitatea de a aplica, a transfera și a combina cunoștințe și deprinderi în situații și medii de muncă diverse, pentru a realiza activitățile cerute la locul de muncă, la nivelul calitativ specificat în standard. Componenta *de proiectare* indică domeniul specific de integrare a cunoștințelor speciale și a abilităților praxiologice cu maximă eficiență, în scopul obținerii unui produs de calitate.

O condiție de formare a competenței de proiectare o constituie cunoașterea și aplicarea de către viitorii specialiști a programelor, metodelor și tehnologiilor moderne de proiectare, programare, de analiză și sinteză, de prognozare a situațiilor excepționale, a dinamicii și evoluției în sistemul *om-mașină-mediul de producere* etc.

Învățământul ingineresc axat pe competențe presupune o reorganizare structurală și metodologică a întregului demers curricular, care să fie direcționat spre produs, spre calitatea pregătirii corpului ingineresc format și apreciat după nivelul competențelor dobândite.

Curriculumul domeniului de activitate profesională „Inginerie antiincendii și protecție civilă”, proiectat recent din perspectiva paradigmei competenței, conține unități de curs ce formează competențele profesionale, care poartă caracter interdisciplinar, integrativ, aspect ce favorizează pregătirea temeinică pentru o activitate inginerescă supusă noilor provocări ale pieței muncii. Competența de proiectare în domeniul securității tehnosfere reprezintă elementul de bază în activitatea profesională, în conținutul căreia se integrează principiile de formare a potențialului intelectual tehnic.

Cadrul praxiologic al activităților de proiectare realizate în procesul de învățământ apropiat, într-o oarecare măsură, studentul de activitatea profesională reală, de activitatea tehnică, de mediul în care el va activa imediat după absolvire și contribuie la formarea cunoștințelor active, integratoare, stimulează gândirea creativă, învățarea prin crearea

situațiilor de problemă etc. Competența de proiectare se formează, în cadrul activității de predare-învățare-evaluare a disciplinelor tehnice, prin utilizarea unor metodologii didactice adecvate (algoritmizare, problematizare, învățare programată etc.). Diversitatea răspunsurilor prezentate în cadrul activităților, a dezbaterilor etc., necesitatea adoptării rapide a soluțiilor constructive și monitorizarea rezultatelor în regim real de timp (aspect caracteristic domeniului securității tehnosfere) amplifică interesul studenților față de activitatea de învățare și oferă oportunități noi pentru dezvoltarea și integrarea lui socioprofesională. Principiul interdisciplinarității, utilizat în cadrul activității de proiectare, favorizează condiții pentru studenți la soluționarea sarcinilor practice complexe, prin integrarea cunoștințelor din domeniul *matematicii, fizicii, termotehnicii, electrotehnicii* etc. cu cele din domeniul disciplinelor speciale: *securitatea la incendiu în construcții; securitatea proceselor tehnologice; tactica stingerii incendiilor; protecția contra incendiilor în instalațiile electrice* etc. Activitatea de proiectare reprezintă fundamentul teoretico-practic în formarea competenței de proiectare.

Abordarea învățământului ingineresc prin competențe pune accent pe formarea competențelor profesionale. În baza rezultatelor evaluării necesităților de instruire, se prezintă indicii descriptori, formulați sub formă de cunoștințe și abilități, ai competenței de proiectare, care semnifică: identificarea și definirea principiilor, normelor și regulilor folosite în domeniul securității tehnosfere; utilizarea aparatului logic pentru explicarea și interpretarea tehnicilor și metodelor specifice de proiectare și prognozare; aplicarea unor principii, metode și programe în proiectarea, execuția și monitoringul sistemelor din domeniul securității tehnosfere; evaluarea metodologiei utilizate și a corectitudinii calculului ingineresc specific domeniului securității tehnosfere; elaborarea de proiecte și desene tehnice, scenarii de siguranță etc. specifice domeniului securității tehnosfere, cu utilizarea programelor și tehnologiilor informaționale.

Competența de proiectare, pentru specialiștii domeniului securității tehnosfere, constituie componenta de bază în activitatea inginerescă. Studiile realizate ne demonstrează că studenții antrenați în activitatea de proiectare (prin realizarea proiectelor și lucrărilor de an, seminarelor și aplicațiilor practice) confirmă gradul de utilizare a cadrului intelectual interdisciplinar, a abilităților intelectuale și praxiologice integrate. Definitiv, competența de proiectare este conturată numai după realizarea și susținerea proiectului de licență, ultima probă desfășurată în cadrul unității de învățământ.

Structura metodologică a competenței de proiectare conține componentele: *motivațională, cognitivă, funcțional-acțională și socială.*

Componenta motivațională exprimă nivelul inițial de formare a competenței de proiectare și educă la studenți formarea și menținerea unui interes stabil față de proiectare în domeniul profesional.

Componenta cognitivă vizează nivelul de cunoaștere a principiilor de proiectare, prognozare, a bazei proiectării asistate la calculator, a regulamentelor și documentelor normativ-legislative, a cerințelor de elaborare a scenariilor de siguranță etc.

Componenta funcțional-acțională prevede abilitățile praxiologice utilizate adecvat în activitatea de proiectare, care include procedee de proiectare, de construire, de realizare a calculelor inginerești, de utilizare a documentației tehnice și se exprimă prin posibilitatea inginerului de a crea sisteme și tehnologii noi. Realizarea acestei componente necesită, din partea studenților, un nivel anumit de cunoștințe de bază și abilități, în corespundere cu cerințele standardelor profesionale în vigoare etc.

Componenta socială se exprimă prin nivelul de autoanaliză și autoapreciere de către ingineri a activității sale de proiectare și a rezultatelor, prin analiza și aprecierea scopurilor fixate etc. Realizarea competenței de proiectare, prin prisma acestor componente, conduce la dezvoltarea potențialului intelectual creativ, a abilităților de soluționare optimă a problemelor și a sarcinilor specifice domeniului de activitate, care, în viziunea noastră, constituie o unitate structurală apreciată și caracterizată de conștientizarea necesității formării competenței de proiectare; de realizarea activităților de proiectare inginerească; de analiza și controlul rezultatelor activității.

Referințe bibliografice

1. Ardelean A., Mândruț O., Didactica formării competențelor. Cercetare-Dezvoltare-Inovare-Formare. „Vasile Goldiș” University Press, Arad, 2012.
2. Oprea C., Metode interactive de predare, învățare, evaluare. Suport de curs, Universitatea din Craiova, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, 2013.
3. Крыштановская О.В., Инженеры: Становление и развитие профессиональной группы. – М.: Наука, 1989.
4. Денисенко Г.И., Система подготовки инженерных кадров в вузе. – К.: Вища шк. Изд-во при Киев. ун-те, 1987.
5. Владимиров А.И., Об инженерно-техническом образовании. – М.: ООО Издательство дом Недр, 2011.
6. Мухина Т.Г., Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятия в высшей школе): учебное пособие. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2013.