

ISSN 1857-0119

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

Revista de Științe Socioumane

Nr. 2 (36), 2017

Chișinău, 2017

Dragi cititori,

Aveți în față numărul 2 (36) al **Revistei de Științe Socioumane**, fondată de UPS „Ion Creangă”.

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

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

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

Cu respect, Colegiul de redacție al Revistei de Științe Socioumane

Colegiul de redacție:

Redactor-șef: Nicolae Chicuș, profesor universitar, doctor, rectorul UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Redactor științific: Igor Racu, doctor habilitat, profesor universitar, prorector pentru știință, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Redactor-șef adjunct: Aliona Zgardan-Crudu, conferențiar universitar, doctor, șefa Catedrei de limbă română și filologie clasică, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

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

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

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

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

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

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

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

Carolina Perjan, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Angela Solcan, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

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

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

Recomandări pentru autori

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

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

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

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

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

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

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

Cu respect, colegiul de redacție

**Vocație de pedagog: conferențiarul
universitar Jeni Nastas la 60 de ani
Teaching vocation. Associate
professor Jeni NASTAS at 60 years old**

**Valentina Ursu, doctor în istorie,
conferențiar universitar,
șefa Catedrei de geografie și
patrimoniul cultural,
Facultatea de Istorie și Geografie,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău,
Moldova**



Jeni Nastas s-a născut la 7 octombrie 1957 în satul Văleni, raionul Vulcănești, în familia lui Serafim și a Ecaterinei Nastas, o familie de buni gospodari de prin părțile locului. Își face studiile medii la școala din localitatea de baștină. În anul 1973 devine student la Institutul Pedagogic de Stat „Ion

Creangă” din Chișinău, specialitatea Istorie și pedagogie, pe care o absolvă în anul 1978.

Începe activitatea profesională în calitate de profesor de istorie și inspector pentru problemele minorilor în sectorul Buiucani din orașul Chișinău. În anul 1986 este angajat în calitate de laborant superior la Catedra de teorie și metodică a muncii educative (șeful catedrei – Nicolae Cernomaz), catedră ce a activat în cadrul Facultății de Istorie și Pedagogie a Institutului Pedagogic „Ion Creangă”, dar care oferă cursuri studenților de la toate facultățile. La catedră, colaborează cu Nicolae Ciornomaz, Eudochia Șveț, Aurelia Pospai, Ala Bondarenco, Leonida Coșciug, Liudmila Rogalencova, Lilia Bineova, Valentina Ursu, Valentina Samoilenko, Lilia Pogolșa, Ala Nauc, Anna Bolucencova etc.

Înzestrat cu aptitudini deosebite, Jeni Nastas a hotărât să îmbrățișeze profesia de pedagog, rămânându-i devotat acesteia toată viața. Din primii ani de activitate didactică s-a manifestat ca un profesor energic, insistent, binevoitor.

Interesul pe care l-a manifestat pentru procesul educațional l-a făcut să-și continue studiile la aspirantura Academiei de Științe Pedagogice din Moscova, cercetând tema „Umanizarea relațiilor profesor-elev în procesul instructiv-educativ” (conducător științific – B. Vulfov). După absolvirea, în anul 1992, a studiilor și susținerea cu succes a

tezei de candidat (doctor) în științe pedagogice, revine la Alma Mater.

Procesele de trezire a conștiinței naționale și a interesului față de istoria, obiceiurile și tradițiile poporului nostru au avut ca urmare crearea Catedrei de etnopedagogie și educație (ulterior – Catedra de etnografie și istoria culturii), la care domnul J. Nastas este desemnat inițial în calitate de lector, iar ulterior – de lector superior și conferențiar universitar. În anul 1994 este numit în funcția de șef al acestei catedre, iar în anul 1995 este ales prin concurs în funcția de șef al Catedrei de etnografie și istoria culturii, ulterior redenumită Catedra de etnologie și geografie, funcție pe care a deținut-o până în anul 2006.



Domnul J. Nastas a elaborat programe analitice, materiale didactice la numeroase discipline predate în procesul pregătirii studenților de la mai multe specialități la ciclul I (licență): „Istorie și etnografie”, „Istorie și istoria culturii”, „Etnologie”, „Istorie și educație moral-spirituală”, „Istorie și limbă engleză”, „Istorie și educație civică”, „Istorie și geografie”, „Geografie și istorie”,

„Educație civică și istorie” etc. Predă cursurile „Etnologia continentelor”, „Istoria gândirii etnologice”, „Metodologia educației”, „Democrație: teorie și practică”, „Conflictologie”, „Geografia conflictelor”, „Conflictele politice”, „Orientarea școlară și ghidarea în carieră a elevilor”, „Managementul grupului școlar” etc. Elaborează și ține cursuri la specialitățile „Patrimoniu istoric și turism cultural”, „Didactica educației civice”, „Didactica disciplinelor istorice” de la ciclul II (masterat). Sprijină eforturile catedrei în desfășurarea stagiilor de formare continuă și de recalificare a profesorilor de educație civică.

Pe tot parcursul perioadei de activitate pedagogică, este antrenat în procesul de valorificare a diverselor aspecte ale culturii materiale și spirituale a poporului nostru. Participă la mai multe întruniri, conferințe, mese rotunde, dezbateri în probleme de educație, obiceiuri și tradiții populare.

Trebuie menționate calitățile Dlui J. Nastas de bun organizator, care s-au manifestat în multe acțiuni culturale și educaționale desfășurate de Catedra de etnologie și geografie în Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” și în afara ei. În acest context, remarcăm organizarea celei de-a IX-a ediții a Sărbătorii Sarmalelor și Plăcintelor, cunoscută în toată republica, ce s-a bucurat de o largă popularitate printre studenții întregii universități.



A participat activ în organizarea sezătorilor „În seara Sf. Andrei”, a sărbătorilor de Crăciun și de Anul Nou „Să-trăiți, să-înfloriți”, a Balului Bobocilor, a concursului „Tinerete, vise, cutezanță”, a conferinței științifice internaționale „Noile paradigme în cercetarea și predarea istoriei în mileniul III” etc.



A dirijat procesul de elaborare și susținere a numeroase teze de licență și de master. Unul din subiectele cercetate împreună cu studenții a fost istoria localităților Republicii Moldova. Prezintă interes lucrările elaborate sub îndrumarea dlui J. Nastas de către Seinic Valeriu, „Istoria localității Lipcani”; Vetrilă Mariana, „Istoria Satului Ghiduleni, Orhei”; Juncă Viorica,

„Satul Răciula și specificul sărbătorilor de iarnă”; Moroșanu Aliona, „Satul Cubolta. Istorie și personalități”; Creciun Aliona, „Crihana Veche. Istorie și etnografie”; Zgureanu Ecaterina, „Istoria satului Biești”; Moroșan Vitalie, „Satul Cubolta. Trilogia vieții”; Buga Adriana, „Cornești – file din istorie”; Mîndrescu Diana, „Istoria localității Cojușna”; Begu Elena, „Istoria satului Trușeni”; Sochircă Simona, „Istoria satului Răduleni Vechi”; Gorodețchi Alina, „Istoria satului Caracușeni Vechi”; Moraru Alina, „Istoria satului Mîndîc”; Frimu Lilia, „Istoria satului Zubrești”; Moșneguțu Vlad, „Istoria satului Prajila”; Sîrbu Olga, „Istoria localității Secăreni”; Garabajiu Ana, „Istoria localității Gheltovo, raionul Orhei”; Surdu Ion, „Istoria satului Șerpeni”; Chihai Elena, „Istoria satului Capaclia”; Cornițel Inga, „Satul Volintiri – file de istorie”; Petcu Nadejda, „Istoria satului Hârtopul Mic”; Spinei Lilia, „Istoria localității Călărași”; Carablut Dumitru, „Istoria localității Crocmaz”; Însurățelu Zina, „File din istoria localității Măcărești” etc.

Un alt subiect cercetat cu multă grijă de către licențiații dlui J. Nastas a fost obiceiurile și tradițiile populare românești și ale altor popoare. Remarcăm câteva teze susținute cu succes în Comisiile de Stat de către studenții de la specialitățile Istorie și etnografie, Etnologie, Istorie și educație civică etc.: Stempovschi Tatiana, „Tendințe de evoluție a obiceiurilor agrare”; Țăranu Mihai, „Obiceiuri privind pâinea și grâul la români”; Ciupac

Diana, „Aspecte din medicina tradițională românească”; Baroncea Lucia, „Amenajarea estetică a spațiului țărănesc tradițional de locuit la români”; Matei Svetlana, „Broderiile naționale moldovenești”; Bogățchi Marina, „Viața familială la japonezi”; Ciloci Aliona, „Mode și veșminte din trecut”; Bordeniuc Diana, „Meșteșugurile populare, factor de menținere a continuității și imaginii etnice prin prisma olăritului”; Mura Marina, „Structura nunții tradiționale din Basarabia (sf. sec. al XIX-lea – mijlocul sec. al XX-lea)”; Calistru Diana, „Descântecul în spațiul românesc – aspecte istorice și teoretico-conceptuale” etc.



Sunt îmbucurătoare succesele obținute de absolvenții programelor de studii *Educația civică și Educație civică și istorie*, care au fost îndrumați de către conferențiarul universitar J. Nastas, printre care îi menționăm pe următorii: Palamarciuc Alexandru, „Istoria conflictelor și metodologia soluționării lor”; Obreja Veronica, „Probleme globale ale

umanității SIDA, trafic de ființe umane și probleme ecologice”; Pozdneacov Veronica, „Rolul educației civice în dezvoltarea competențelor de comunicare la elevi”; Vrancean Gheorghe, „Evoluția democrației în Republica Moldova (1989-2014)”; Arvat Vladimir, „Factorii psihopedagogici ai conflictelor la preadolescenți (studiu de caz, s. Voroteț, raionul Orhei)”; Zâmbreanu Irina, „Educația valorilor general-umane la elevii treptei gimnaziale prin prisma sărbătorilor de iarnă”; Samohvalova Eleonora, „Abuzul și violența în școala. Studiu de caz: Liceul Teoretic Larga, Briceni”; Stajolova Alexandra, „Formarea competențelor pentru prevenirea traficului de ființe umane. Studiu de caz: Liceul Teoretic „Minerva”, or. Chișinău, treapta gimnazială, disciplina Educația civică.

O nouă filă în activitatea pedagogică și de cercetare a dlui J. Nastas o reprezintă dirijarea tezelor de master la programele Patrimoniul istoric și turism cultural, Didactica educației civice, Didactica disciplinelor istorice. Comisiile de Stat au remarcat tezele susținute de Pintilie Ecaterina, „Patrimoniul natural și cultural al localității Văleni”; Șahrai Valentina, „Politica sovietică împotriva edificiilor de cult. Studiu de caz: Lăcașe de cult din raionul Călărași”; Verstivski Alexandru, „Politica sovietică împotriva monumentelor de artă religioasă. Studiu de caz: Lăcașe de cult din raionul Strășeni (1940-1989)”; Mostovoi Ecaterina, „Turismul

vitivinicol în Republica Moldova. Studiu de caz: S.A. *Mileștii Mici*”; Tereza Ion, „Turismul vitivinicol al Republicii Moldova. Studiu de caz: S.A. *Cricova*”; Tataru Aliona, „Monumente funerare militare – element al patrimoniului cultural. Studiu de caz: Cimitire militare românești din Republica Moldova”; Chitic Ana, „Dezvoltarea competenței de comunicare în soluționarea conflictelor în cadrul orelor de Educație civică”; Demian Nadejda, „Formarea cetățeniei active în contextul învățării centrate pe elev în cadrul orelor de Educație civică”; Vacari Galina, „Pregătirea pentru viața de familie – un deziderat al orei de Educație civică” etc.

Competențele profesionale ale dlui J. Nastas sunt valorificate în cadrul stagiilor de practică pedagogică, conducerii grupelor academice în calitate de tutore.

Dl J. Nastas îndeplinește cu multă dăruire atribuțiile de președinte al Comitetului Sindical al Facultății, președinte al Consiliului de Etică al Universității, membru al Consiliului Facultății și Senatului Universității etc. Este membru al Seminarului Științific de Profil 612.01 Etnologie din cadrul Institutului Patrimoniului Cultural al Academiei de Științe a Moldovei, participând la examinarea mai multor teze de doctor.

Pe parcursul întregii activități didactice, dl Nastas a pregătit un număr impresionant de discipoli, care își continuă cu râvnă și pietate activitatea pe drumul anevoios al pedagogiei.

Cu ocazia împlinirii frumoasei vârste de 60 de ani, colectivul Catedrei de geografie și patrimoniu cultural îi adresează dlui Jeni Nastas calde felicitări și urări de sănătate și bunăstare, realizări frumoase și bucuria împlinirii atât în activitatea profesională, cât și în familie! Noi succese soției Svetlana, feciorului Marin și fiicei Ionela-Loreta!

La multi ani, Domnule profesor!

Methodological approaches in professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education

Оксана Миколаївна Войтовська,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри освіти дорослих
факультету перепідготовки та
підвищення кваліфікації
НПУ імені М.П. Драгоманова,
Київ, Україна

Abstract

In the article the basic methodological approaches in the professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate teacher education are identified and scientifically justified. These approaches are: competence, axiological, cultural, systemic, active. In determining of methodological approaches features of professional development of physical training teachers in terms of postgraduate education

were taken into consideration. It is indicated that the using of methodological approaches in postgraduate teacher education should ensure the effectiveness of teaching physical training teachers, and to promote the comprehensive development and enrichment of every individual in the process of training and training qualification, based on the socio-cultural conditioning of the educational policy, the concept of creativity as the fundamental basis of human life.

Keywords: methodological approaches, the professional development of physical training teachers, adult education, postgraduate pedagogical education.

Problem statement. Reforming of educational system of Ukraine is focused on personal-professional development, self-determination, self-expression of the individual and his professional activity readiness. Among the modern progressive educational ideas, which contain solving the problems of sustainable development of mankind in the XXI century, continuing professional education («education during the life is an integral idea»), with covers all components of the educational system, including, self-education and post-graduate education (adult education).

In postgraduate education as well as in Ukrainian education setting a whole complex reform process is an essential part. As of today the quality and level of professional

training of physical training teachers don't answer the needs of the individual, society and the state. New Ukrainian society, with all its problems, are in need of innovative teachers of physical training, bundling spiritual and physical source, competence for creative cooperation, which are called on to create, develop and nurture new generations of Ukrainians.

The strategic functions of postgraduate education are considered to be combination of personal development and potential human increase with providing advanced nature of training in accordance with public requirements.

The need in professionally-active personality of physical training teacher, who has professional competence, mobility, pedagogical skills, the ability for continuously improving his professional skills, and can be professionally realized and focused on his maintain a further creative growth – expresses the actuality of professional development's problem of physical training teachers in context of postgraduate education.

Trend analysis of the development of educational process in accordance with the needs of society and the modernization of education confirms that the idea of competence, axiological, cultural, systemic and activity in higher professional education in general and postgraduate teacher education in particular is becoming more important. The Law of Ukraine «About education» focuses

on the need of creating an educational environment that ensures effective use of scientific and pedagogical potential, creating conditions for the gradual transition to a new level and quality of education based on pedagogical technologies. These factors make Postgraduate Education to face a challenge in preparing a physical training teacher being A-level. A major role in this belongs to the competency, axiological, culture, system and activity approach.

Analysis of recent research and publications.

Analysis of the scientific literature on the researched topic showed that the fundamental basis for the training of specialists in physical education and sport laid the studies carried out in the context of professional training from the standpoint of the philosophy of education

(V.P. Andrushchenko, G.A. Ball, V.G. Kremen, V.I. Lugovoi, V.A. Ognevyuk), continuing professional education (U.S. Goncharenko, I.A. Zyazyun, S.A. Sysoeva), the improvement of educational process in higher educational institutions (A.M. Aleksyuk, V.E. Bilogur, Y.Y. Bolyubash, A.A. Verbitsky, V.A. Kazakov), the professional training of future specialists (Y.D. Boychuk, A.A. Dubasenyuk, M.B. Evtukh, V.I. Naumchuk, V.V. Yagupov), professional training of future specialists in physical education and sport (R.P. Karpyuk, A.P. Konoh, E.N. Prystupa, L.P. Suschenko, A.V. Tymoshenko, B.M. Shiyan, Y.M. Shkrebtiiyetc).

In recent years, the competence approach, in the system of higher pedagogical education has been examined by many native and foreign scientists (V.I. Baydenko, Y.D. Boychuk, N.M. Bibik, G.R. Gavrishchak, I.A. Zimnyaya, T.A. Ivanova, L.V. Elagina, V.V. Krajewskyi, N.V. Kuzmina, O.M. Karpenko, O.E. Lebedev, T.S. Olynyk, O.V. Ovcharuk, S.A. Sysoeva, O.I. Pometun, A.V. Hutorskoi etc.).

Theoretical basis of axiological concept and its importance in the educational process of higher education institutions showed in the works of S.F. Anisimov, I.D. Beh, M.N. Berulava, I.A. Zyazyun, P.R. Ignatenko, V.A. Ognevyuk, V.A. Slastenin, E.N. Shiyanov, V.A. Yadov, E.A. Yamburg etc.

In modern pedagogical literature cultural aspect of education was examined by such researchers as: A.G. Asmolov, V.S. Bibler, E.O. Bondarevskaya, V.M. Vidrina, V.V. Vucheveva, G.B. Cornetov, L.I. Lubisheva, V.M. Rozin, F.I. Sobyenin etc.

A systematic aspect of education was examined by V.P. Besspalko, I.V. Blauberg, E.M. Gogunov, A.A. Verbitsky, N. Ershova, T.A. Ilina etc.

Activity aspect of the formation of scientists was researched by B.G. Ananiev, G.O. Atanov, G.A. Ball, V.A. Kazakov, V.A. Moliako, S.L. Rubinstein etc. Aim of the article – to identify and scientifically substantiate the basic methodological approaches in the professional development of physical training

teachers in the context of postgraduate pedagogical education.

According to the purpose the objectives were defined: to analyze scientific and educational literature, information from the Internet about the role of competence, axiological, cultural, systemic, activity approaches to the professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education.

Research methods:

Theoretical – analysis of the scientific and educational literature, information from the Internet.

Research results.

Professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education is a complex and purposeful dynamic system, which is based on the background of a set of theoretical and methodological approaches and ensures the development of a competent expert of a new generation for carrying out professional activities and being competitive in today's job market.

Consider the role of the main methodological approaches in problem researching of the professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education.

It is known that the methodological approaches are the most important element of scientific research. Methodological role of approaches lies in the possibility of providing generalized scientific statements on the

researched topic, the characteristics of different directions of analysis and the organization of theoretical and applied research.

It is indicated by scientists I.V. Blauberg and E.G. Yudin indicate that «a methodological approach is a fundamental methodological orientation of a researcher, where the object of study is considered to be a concept or a feature that manages the overall research strategy» [1, p. 74].

We follow the viewpoint of N.M. Yakovleva about complementary, integrated role of methodological approaches in researching of various educational events [8, p. 128]. The essence of this idea shows that the pedagogical phenomenon due to its complexity can not and should not be studied from the same point of view, so it is necessary to apply a complex of methodological approaches for obtaining diverse characteristics of the studied phenomena [8, p. 128].

A competence-based approach was emphasized by us as it determines the formation of personal and professional qualities that ensure the success of the application of acquired knowledge and skills in various areas of social practice, and determines the need in constant self-development. It performs an appropriate component of the education system focuses on training of a competent professional as the goal and the result of learning activity.

O.V. Shemet indicates that «two basic concepts are distinguished in competence approach: competence and expertise, where the first one includes a set of interrelated personality traits, defined in relation to a particular range of objects and processes, and the second relates to the possession of a person relevant expertise including his personal attitude to it, and the subject of activity» [7, p. 17].

According to A. V. Hutorskoi, «using of a competency approach to professional training to gradutors suggests achieving the integrated final education result, which can be considered as the graduate's Maturity of key and professional competences as the unity of generalized knowledge and skills, broads abilities and readiness for solving large blocks of tasks – from private to social, professional and special professional competencies determined the actual ownership of qualified activities at high level, commitment to innovation in the professional area» [6].

Therefore, competence approach allows us to represent the professional competence of a physical training teacher, consisting of a number of abilities which can be objectively observed, measured with some accuracy and deliberately formed inside in the educational process.

The main tasks of the competent approach to the professional development of a physical training teacher are advisable considered to be: 1) formation of students

professional knowledge; 2) mastering of necessary complex of pedagogical skills and experiences by the listeners; 3) the adoption of them the experience of creative educational activity in the sphere of physical culture and sports; 4) the formation of the listeners of the system of values and emotional attitudes to pedagogical theory, physical education theory, pedagogical activity and its preparatory process.

The solution of these problems in terms of competence-based approach involves the formation of such knowledge and skills: generalized theoretical knowledge of nature, health and professional activities and relations between them. The main function of this knowledge is – worldview training; the ability in understanding the organizational structure of qualified and integrated multidisciplinary specificity of physical culture, its relationship with the disciplines of complex socio-humanitarian and professional units; the ability to evaluate standards, curricula and educational methods in terms of the influence on physical and spiritual aspects of health of the educational process subjects; the ability to assess the environmental, legal, manufacturing events from the modern point of view of socio-cultural, sports and recreational situations etc.

It is important the content of sports education shall reflect listener's and teacher's common targets, it is based on spiritual and physical essence of physical culture in the

unity of its socio-cultural and somatopsychic components under the leadership of the former.

Scientifically based selection of the content of professional readiness is one of the basic conditions of prospecting productivity optimization of the educational process and is structured in the logic of educational, professional and kvaziprofessional activity.

The formation process of skill's and experience's includes on integral system of activities, facilities and actions which orient a physical training teacher on integration of professional, spiritual and physical development in his future professional activity.

Competence thus forming of physical training teacher requires including of listeners educational activity in the analogue of future qualified job, which is represented by different forms of a kvaziprofessional activity. This professional on content and educational on a form realization through role and project methods of modelling pedagogical activity (content education) which form, improve method skills, physical training teacher, stimulate him to introspection and professional self-improvement.

As Kremen V. G points, «axiological approach opens value problems in any sphere of human activity and put before the necessity of all who in one way or another, involved in education, to consider more thoroughly the issue of values» [3, p. 156].

At the basement of the axiological approach is humane concept of interacting world, according to which our world is a world of the whole man, and that man as the supreme value of the society, which is the meaning and purpose of development.

The main axiological principles are: equality of all philosophical views in a single humanistic value system (while maintaining the diversity of their cultural and ethnic values) equivalence of tradition and creativity, the recognition of the need of studying and using the teachings from the past and the possibilities in opening human equality at present and future, pragmatism of all contradictions on the bases of values, a dialogue instead of indifference.

Axiological approach orients postgraduate pedagogical education on the development of a system of universal and professional values of a listener, which defines his attitude towards his own world, activities, to himself as an individual expert. It reveals the pedagogical value as a condition and a result of the professional work of physical training teacher, stimulating the development of his professional potential.

Concerning the researched problem in the axiological approach the following ideas find their reflection: the formation of world view, internal convictions of physical training teacher take place on the basis of value-oriented systems on the health and health preservation, which are an essential

part of life values and world view, based on positive motives, interests and needs.

Also, the achievement of a physical training teacher's high standard of readiness to master knowledge of humanitarian, socio-economic, fundamental and general professional disciplines, is determined primarily by the presence of a positive attitude to the professional activity.

As N. S. Rozov states «cultural approach handle assimilation of a culture as a process of personal opening, creating a peace of a culture in himself, development of culture dialogue idias where a personal actualization occurs with set up meaning» [4, p. 87].

Cultural approach assumes the maximum use of the professional, material and spiritual culture, and also the formation of a creative approach to self-improvement. Cultural approach allows us to consider physical training on a broad general cultural social background, defining the integration of the personality of general, vocational and a culture. Self-determination of the individual in physical training implies accessory of a subjective position in relation to the physical training, the choice of targets, the ability to understand in it yourself and others, to set goals before yourself and effectively solve them.

According to aculturological approach, as Y. Voynar points, «the professional development of physical training teachers must take place in accordance with the

principles of integrity, the relationship of objective values of culture and values of the person; engaging personality to cultural values as to the process of progressive education; interaction in communication as a means of self-reflection» [2, p. 24].

As a scientist points «the idea of integrity assumes a formation of such structure of educational content in the basement of which lie not only scientific knowledge but also cultural and social experience, cultural achievement» [2, p. 24].

Systematic approach allows studying the object of our research in dynamics and integrity of the links between the elements of the object.

According to E.N. Semenog the basic principles of a systematic approach are the principles of integrity, complexity and organization. As the scientist states «integrity allows to identify the object in the unity of components and connections; complexity implies a hierarchical structure of the object, a consistent division of the whole into parts considered in unity; organization is – a structural ordering of the object» [5, p. 39].

Systematic approach allows the consideration of the professional development of physical training teacher in the context of postgraduate pedagogical education as a single system with a variety of interrelated, interdependent components and internal connections, which are aimed at the unity of theory and practice, provide the integrity of

the educational process, contributing to its optimization.

The marked activity approach is likely to make us which allows us to consider the activity as the main source of professional development of the individual, as in the activity any student gains experience, which after being actualized, causes deployment of the internal structures of the individual and thereby provides professional activity to personal meaning. In general, the activity approach requires focus on the development of the creative potential of the person and takes into account the individual characteristics of each student through their inclusion in activities that promote self-actualization and personal growth.

The activity approach is important for us in terms of the organization of meaningful educational and professional, practical and professional activity of students in the field of physical training as the basis and means of formation of readiness for professional work. It defines the organization of the activities of the main subjects of the educational process (teachers and students) in the unity of its strategic, tactical and operational components, it helps to identify aggregate pedagogical conditions for successful professional development of physical training, teachers as well as the development of methods of realization of these conditions. Professional activity in terms of the activity approach is a sequence of actions performed by the subject;

a form of human activity has a legitimate aim; transforms objective reality; realized on the basis of certain methods with using means; it requires creativity; it has continuous character.

The result of professional development will be the ability for adaptation to the changing conditions of the world and increased dynamism in professional activities.

Conclusions. In the course of our research we identified and scientifically substantiated the basic methodological approaches to the professional development of physical training teacher in the conditions of postgraduate teacher education: competence, axiological, cultural, systemic, activity. In determining the methodological approaches the features of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate education were taken into account.

Applying of methodological approaches in postgraduate teacher education should ensure the effectiveness of physical training teacher's teaching, and promote the comprehensive development and enrichment of every individual in the process of training, based on the socio-cultural conditioning of the educational policy, the concept of creativity as the fundamental basis of human life.

Prospects for further research. For further directions of research should include a combination of methodological approaches in

the theory and practices and their implementation in the professional development of physical training teachers in postgraduate pedagogical education.

Література

1. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода/И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.

2. Войнар Ю. Розвиток та сучасні тенденції підготовки фахівців з фізичної культури в умовах євроінтеграції: [монографія]/Ю. Войнар, Д. Наварецький, І. Глазирін. – Черкаси: Відлуння-Плюс, 2005. – 184 с.

3. Энциклопедія освіти/[гол. ред. В.Г. Кремень]; Акад. пед. наук України. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Розов Н.С. Культура, ценности и развитие образования/Розов Н.С.; Акад. пед. наук Украины. – Новосибирск: Новосибирский гос. ун-т, 1993. – 162 с.

5. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: [монографія]/Олена Миколаївна Семенов. – Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – 404 с.

6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО, 23 апреля 2002 г./А.В. Хуторской//Центр «Эйдос».

[Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www/eidos.ru/news/compet](http://www.eidos.ru/news/compet).

7. Шемет О.В. Дидактические основы компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании/О. В. Шемет//Педагогика. – 2009. – №10. – С. 16-22.

8. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущих учителей к творческому решению воспитательных задач: дис. на соискание уч. Степени д-ра пед. наук/Н.М. Яковлева. – Челябинск: ЧГНУ, 1992. – 322 с.

References

1. Blauberg I.V. (1973) *Stanovlenie i sushhnost' sistemnogo podhoda [Formation and nature of systemic approach]*.– М.: Nauka [in Russian].

2. Vojnar Ju., Navarec'kyj D. And Glazyrin I. (2005), *Rozvytok ta suchasni tendencii' pidgotovky fahivciv z fizychnoi' kul'tury v umovah jevrointegracii': monografija [Development and current trends of training in physical culture in Europe an integration: monograph]*.– Cherkasy.: Vidlunnja-Pljus [in Ukrainian].

3. Kremen' V.G. (2008) *Encyklopedija o svity [Education Encyclopedia]*. Akad. ped. Nauk Ukrai'ny. – К.: JurinkomInter [in Ukrainian].

4. Rozov N.S. (1993) *Kul'tura, cennosti i razvitie obrazovanija [The culture, values and development of education]*

values and the development of education]. Akad. ped. Nauk Ukraini. – Novosibirsk.: Novosibirskij gos. un-t [in Russian].

5. Semenog O. M. (2005) *Profesijna pidgotovka majbutnih uchyteli v ukrai'ns'koi' movy i literatury: monografija [Professional training of future teachers of Ukrainian language and literature: monograph]*. – Sumy: VVP «Mrija-1» TOV [in Ukrainian].

6. Hutorskoj A.V. (2002) Kljuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty: dokladna otdelenii filosofii obrazovanija i teorii pedagogiki RAO [Key competencies and educational standards: report on the Department of Education and the theory of pedagogy RAO philosophy]. *Centr «Jeidos» – Center «Eidos»*– Retrieved from: <http://www.eidos.ru/news/compet> [in Russian].

7. Shemet O.V. (2009) Didakticheskie osnovy kompetentnostnogo podhoda v vysshem professional'nom obrazovanii [Didactic bases of competence-based approach in higher professional education]. *Pedagogika – Pedagogy*, 10, 16-22.

8. Jakovleva N.M. (1992) Teorija i praktika podgotovki budushhih uchitelej k tvorcheskomu reshenuju vospitatel'nyh zadach [Theory and practice of training future teachers to creative solution of educational problems].

Doctor's thesis. Cheljabinsk : Ch GNU [in Russian].

200 de ani de la primul recensământ al Basarabiei țariste din 1817
200 years since the first census of tsarist Bessarabia in 1817

Yurie Ilașcu, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Catedra de științe ale educației, Facultatea de Științe ale Educației și Informatică, UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova

Rezumat

Articolul se referă la aniversarea de 200 de ani de la primul recensământ al Basarabiei, efectuat la comanda autorităților de ocupație țaristă. Pe lângă semnificația aniversară, datele statistice pot servi pentru investigații de perspectivă, în cercetări istorice, geografice și lingvistice, dar mai ales pentru studierea concretă a istoriei localităților din Republica Moldova.

Cuvinte-cheie: datele recensământului Țării Moldovei de la 1772-1774, datele recensământului din 1817, numărul mazărilor, numărul rușilor, ocolul Turii.

Abstract

This year (2017) marks the 200th anniversary of the first census of Bessarabia carried out under the command of the Tsarist occupation authorities. Besides the

anniversary significance, the statistical data can serve for prospective investigations, in historical, geographic and linguistic researches, but especially for the concrete study of the history of localities in the Republic of Moldova.

Keywords: Bessarabia carried; prospective investigations; history of localities in the Republic of Moldova.

Anul acesta (2017) se împlinesc 200 de ani de la primul recensământ al Basarabiei, efectuat la comanda autorităților de ocupație țaristă. Pe lângă semnificație aniversară, datele statistice pot servi pentru investigații de perspectivă, în cercetări istorice, geografice și lingvistice, dar mai ales pentru studierea concretă a istoriei localităților din Republica Moldova. Acest lucru este deosebit de important, dacă se vor considera drept punct de pornire datele recensământului Țării Moldovei de la 1772-1774, care a mai inclus și o primă cartografiere a ei. Aceste date, analizate în sistem, sunt de o mare valoare investigațională, dar, din păcate, puțini cercetători fac referințe la ele. Într-o recentă cercetare a autorului despre localitatea Toqsobeni, aceste două surse au fost decisive în determinarea originii tătare a localității. Este vorba de faptul că toponimicul *Toqsobeni* provine de la etnonimul *Toqsoba* și nu de la așa-numita pseudo-legendă care explica originea denumirii satului de la sintagma *toaca ciobanilor*.

Astfel, printr-o directivă cu nr. 676 a guvernatorului A.N. Bahmetiev, datată cu 26 iulie 1816, se cerea într-o formă imperativă organizarea acestui recensământ, în toate cele opt ținuturi ce urmau să devină Basarabia, ruptă de la Țara Moldovei. Directiva prevedea implicarea nemijlocită a noilor ispravnici și revizori proaspăt numiți, din fiecare ținut, ce urmau să se ocupe de buna desfășurare a recensământului pentru toate categoriile populației și etniile conlocuitoare. Pentru obiectivitate, voi preciza că, de fapt, scopul recensământului era premergător așa-numitei solemnități de depunere a jurământului de credință noilor autorități țariste de către noua administrație locală, laică și clericală. În scrisoare, se mai menționa că datele colectate trebuie să fie perfectate în două exemplare, unul urmând a fi prezentat Departamentului Administrativ al conducerii guberniale, iar cel de-al II-lea exemplar trebuia să rămână în posesia clericilor locali.

La 31 iulie 1816, această directivă a fost trimisă tuturor ispravnicilor din ținuturi pentru executare; de exemplu, pentru ținutul Iașilor, directiva era predestinată ispravnicului Vasilache și revizorului Lugovoi, însă raportul final al recensământului, scris la 2 iunie 2017, era semnat de revizorul Lugovoi și „ispravnicu pământescu Boldescu” (nu cunoaștem motivele destituirii lui Vasilache). Inițial, se credea că în organizarea recensământului urmau a fi implicate persoane-membre ale serdăriilor ținutale, dar

când s-a constatat volumul mare de lucru, s-a recurs și la implicarea reprezentanților „dvorenimii”, apărute din rândul boierilor locali, dar și din cel al persoanelor din provinciile Rusiei (suplimentar, câte patru-șase persoane la fiecare ținut).

În continuare, prezentăm o succintă descriere a așa-numitor „extracte”, adică a fișelor de evidență, dacă e să utilizăm termeni moderni, referitoare la aspectele concrete supuse recensământului, după anumiți criterii:

1. Denumirea exactă a ocolului, localității și a locației, când va fi cazul. Vom întâlni denumiri de locații cu totul curioase; de exemplu, pentru ținutul Iașilor, ocolul Turii, locul numit *ieșiții din Trifești!*? sau denumirea unei locații din ținutul Hotinului *liuzjii* (de la rusescul *люди*) *pentru odaia armeanului Ioniță (?) de pe moșia stearpă (?) a Tâțcanii!*; denumirea *poslușniciei mănăstirii Kurkii*.

2. Toate localitățile vor fi clasificate, sub aspectul bunăstării sociale, în trei categorii: A (localitate înstărită), B (nivel mediu de bunăstare), C (nivel de viață sărăcăcios).

3. Evidența clericilor s-a făcut după cum urmează: preoții și vădanele lor; diaconii și vădanele lor; ajutorii de diacon și vădanele lor; clopotarii și vădanele lor.

4. Numărul mazârilor și al vădanelor lor.

5. Numărul ruptașilor și al vădanelor lor.

6. Numărul păturii inferioare a societății de atunci, cel al *țărănilor* și al vădanelor lor, tot aici și cel al burlacilor.

7. Numărul gospodăriilor alcătuite doar dintr-un bărbat.

8. Numărul gospodăriilor alcătuite doar dintr-o femeie.

9. Scurtă informare despre cei mai mari proprietari ai localității, indicarea numerică a pământurilor arabile, a pădurilor, imașurilor, a altor acareturi aflate în zona dată și care constituie sursele principale de venit din care își dobândesc existența localnicii. Precizăm că acest indicator a fost cu cele mai multe scăpări și inexactități, comparativ cu toate celelalte.

O primă întrebare firească este de ce o așa minuțiozitate și precizare referitoare la toate categoriile de slujitori ai bisericii, până și evidența clopotarilor și a vădanelor lor? Explicația poate fi doar una! Aceasta era miza cea mare a ocupanților; în ei, autoritățile vedeau viitoarea pătură susținătoare a regimului țarist! Nu-i așa că istoria se mai repetă câteodată?

9. Вранешны (Врѣншын). в. 1 снцц., 1 повои., 1 дмч. Нивш. ооса.: 74 хоз. Всего 77 м. Половина вотчина принадлежатъ г-ну бару Тоддеру Карну изъ Яссы, другая же половина—резошская. Земли пахатной, сѣнокоса и выгона вдоволь. Есть 2 берскіихъ виноградника, 10 виноградниковъ и 8 садовъ царскихъ, 1 балка съ рыбною ловлею и 1 мельница на рѣкѣ Прутѣ. Расстояніе до Ултея 2 м.

10. Токсобени (Токсобени). Г. 1 снцц., 1 повои., 1 дмч.; 2 хв. Нивш. ооса.: 16 хоз., 2 бурл. Всего 23 м. Вотчина принадлежатъ г-ну коняцкину Григорію Сорочану (Сорочанъ), а часть—резошская. Земли пахатной, сѣнокоса и выгона для жителей достаточно; есть и 1 прудъ, и 1 мельница, 5 садовъ, не много дѣся-огорода въ поймахъ Прута. Расстояніе до Вранешт 1 верста.

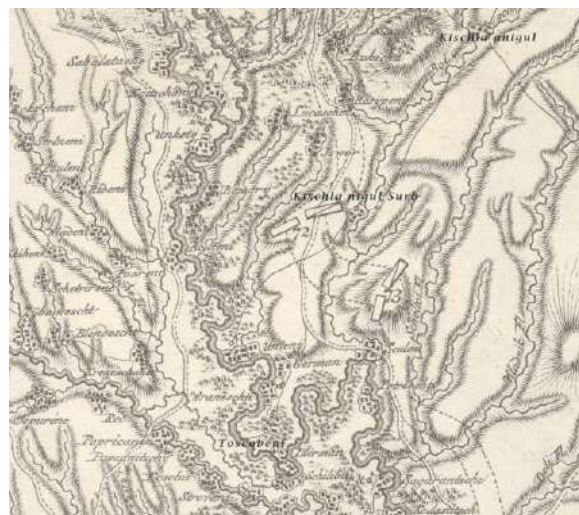
11. Германъ (Германъ). Г. 1 снцц., 1 повои., 1 дмч.; 2 хв. Нивш. ооса.: 42 хоз. Всего 48 м. Вотчина принадлежатъ онъ свято-сти монаху Гаварѣ Сморнесо (монахъ Гаварѣ Сморнеско). Тяжъ какъ (въ дѣлѣ вотчинъ) принимаетъ вотчина Дуница (Дуница), принадлежащая монастырю Голія (Голія) въ Яссахъ, то жители имѣютъ достаточно пахатной земли, сѣнокоса и выгона—вередѣбно (т. е. на обихъ вотчинныхъ). Есть 1 прудъ, 2 водныхъ мельницы, равно 2 вътрѣшнихъ мельницъ, 1 балка съ рыбною ловлею и не много дѣся въ поймахъ Прута, и 1 садъ царскій. Расстояніе до Токсобенъ 1/2 часа.

12. Миклаушени (Миклаушени). Г. Нивш. ооса.: 16 хоз. и. Вотчина принадлежатъ г-ну штабсъ-капитану Гаваріу Стрончи. Земли пахатной, сѣнокоса и выгона вдоволь. Воюной для скота—въ рѣкѣ Прутѣ; другихъ угодій (садовъ—аларетѣри) полевныхъ не имѣется на вотчинѣ; она примыкаетъ къ селу Германъ.

Această imagine prezintă o pagină tipică a „extractelor”, care se referă la patru localități: Vrănești, Toksobenii, Gherman și Micleușeni din ocolul Turii, ținutul Iași. Denumirea ținutului Iași nu trebuie să ne inducă în eroare, cum că ar fi fost cu sediul în orașul Iași; sediul acestui ținut era orașul Bălți. În prezent, din aceste localități au rămas trei, Micleușeni aflându-se în zona de inundații a Prutului; locuitorii lui, încetul cu încetul, s-au strămutat la Gherman. Nu mai puțin dramatică a fost și soarta Vrăneștilor, din acesta rămânând doar o fărâmbă de sat, cu 36 de locuitori, din cauza alunecărilor de teren.

Alunecările, care mai continuă și până în prezent, sunt legate de procesele geomorfologice din substratul limitrof al râului Prut. Cele mai dezastruoase au fost la începutul sec. XX, altele, mai blânde, au avut loc în anul 1986. Cele de la începutul sec. XX au fost de o așa amploare, că au distrus în

totalitate satul Vrănești. Majoritatea locuitorilor s-au strămutat în Toqsobeni, iar o parte nesemnificativă din ei au populat o mică fărâmbă de sat, cu aceeași denumire, Vrănești, dar acestei fărâmbă i se mai spune și *În deal la Ciurcani*, după numele de familie Ciurca, membrii căreia sunt majoritari, familia trecând drama creștinării forțate. Pe segmentul traseului Sculeni-Fălești (R-16), la distanța de circa 4-5 km spre Fălești, autorul, utilizând harta lui Bawr, a identificat locul fostei așezări **Kischla nigul Surb**, acum o simplă râpă cu tufișuri. Mai sus de această seliște tătarească, cum se numea în cronicile moldovenești din trecut, este și o a doua, cu o denumire apropiată, **Kischla anigul**, aflată după localitatea Bocșa (6-8 km mai la nord). Pentru obiectivitate, vom preciza că mai este și o a treia parte, strămutată ceva mai departe, în actualul raion Sângerei, tot ca un sătuc mic, existent și acum cu aceeași denumire – Vrănești.



Pe harta militară a lui F.G. Bawr se arată cum pe fundul râpei curgea un râuleț mic, acum secat, care despărțea satul Vrănești în două părți. Localitatea Toqsobeni se află în subordonarea raionului Fălești și, conform recensământului din anul 2014, avea o populație de 1483 de locuitori. Utilizând harta lui Bawr și studiind datele recensământului, autorul a identificat șase toponime: *Toqsobeni*, *Kischla nigul SÛrb*, *Kischla anigul*, *Ciuluk-sat*, *Ciuluk-râuleț* și *Kischla-Mândrești*, de origine turanică. Mai este aici și micul sat *Vrănești*, căruia i se mai spune „În deal la Ciurcani”.

Toponimul *În deal la Ciurcani* provine de la numele familiei de tătari (gâpcegi) care au preferat să se creștineze, decât să ia drumul pribegiei. Așadar, să ne clarificăm mai pe îndelete cu importanța valorificării datelor Recensământul de la 1817, efectuat în toate cele opt ținuturi ale acelei părți a Moldovei ciopârțite în două și devenită gubernie țaristă cu denumirea *Basarabia*. Vom lua drept exemplu localitățile nominalizate în fragmentul de document inclus aici, dar vom face și analize mai ample asupra întregului conținut al recensământului. În document, se vede indicarea numărului de ordine al localităților ce făceau parte din ocolul Turii, fiind numerotate 30 de localități.

Compararea datelor reprezentate pe harta lui Bawr cu datele recensământului de la 1817 i-a permis autorului să găsească răspuns

la întrebarea unde au dispărut cele două localități indicate – *Kischla nigul Surb* și *Kischla anigul* [3]. Localitățile nu mai sunt indicate în componența ocolului Turii, deși s-ar încadra în arealul dat. În perioada 1806-1897, trupele de ocupație țaristă au deportat forțat în Crimeea și Kubani ultimii 5000 de „tătari moldovenești”.

Recensământul a stabilit numărul total al populației provinciei – 96.526 de familii –, însă nici aceste informații nu sunt complete, fiindcă, așa cum raporta ispravnicul ținutului Orhei, mulți săteni, „văzând această scriere, s-au înspăimântat și au început a fugi de prin sate și a se dosi”. Ținând cont de fenomenele și realitățile demografice din acea perioadă, obținem următoarele date: românii/moldovenii reprezentau peste 76% din totalul populației, în timp ce a doua etnie, ca număr, cea ucraineană, constituia 8,7%, iar celelalte șapte naționalități (nemți, polonezi, ruși, evrei, cehi, bulgari și găgăuzi) alcătuiau 15% [5, p. 65].

În concluzie, reiterăm ideea despre importanța utilizării datelor din conținutul Recensământului de la 1817 în scopul cercetării istoriei localităților din Republica Moldova, care, totodată, constituie un bogat izvor de documentare despre fostele localități tătărăști, care au existat pe teritoriul Basarabiei până la 1806-1807. Faptul că extracetele au fost scrise inițial în „moldovenească” le permite lingviștilor să se documenteze referitor la unele aspecte de răspândire a unor regionalisme.

Bibliografie

1. Datele Recensământului guberniei Basarabia de la 1817, p. 111, format PDF.
2. Ilașcu, Yu., *Toqsobeni*, Chișinău, s.n., Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2017.
3. Harta lui F.G. BAWR, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b53058728k/f1.item.zoom>.
4. Бологан, Г.С., *Фэлемть*, Chișinău, Тимпул, 1986.
5. Nistor, Ion, *Istoria Basarabiei*, București, Humanitas, 1991.

Теоретический подход к педагогической деятельности начинающих преподавателей высшего учебного заведения

Theoretical approach to pedagogical activity of beginner teachers of a higher educational institution

**Думитру Патрашку, профессор,
зав. кафедрой Педагогический менеджмент,
ГПУ им. Ион Крянгэ, Кишинев,
Молдова**

**Олеся Згурян, докторант,
ГПУ им. Ион Крянгэ, Кишинев,
Молдова**

Rezumat

În articol se pune în discuție abordarea teoretică a activității pedagogice a profesorilor debutanți universitarei, în conformitate cu rolurile acestei activități; se analizează termenii *activitate, acțiune, operație, funcții; necesitate, motiv, scop, obiectiv, condițiile activității; priceperi și deprinderi; abordarea sistemică-dinamică a activității; legitățile dezvoltării activității; structura multinivelară a funcțiilor activității pedagogice; sarcinile și structura activității pedagogice; poziția profesională a profesorilor universitari; fazele activității pedagogice* ș.a.

Cuvinte-cheie: *activitate, acțiune, operație, funcții, activitate pedagogică, profesor universitar debutant.*

Abstract

The article discusses the theoretical approach of the pedagogical activity of the university professors starting from the roles of this activity; ends: activity, action, operation, functions; necessity, reason, goal, objective, the conditions of the activity; skills and abilities; the systemic-dynamic approach to the activity; the laws of business development; construct the multinational of the functions of pedagogical activity; tasks and structure of pedagogical activity; the professional position of university professors; the phases of pedagogical activity and so on.

Keywords: *activitate, acțiune, operație, funcții, activitate pedagogică, beginner teacher.*

Каждая историческая эпоха вырабатывает свою собственную модель профессионализма преподавателя, воплощаемую в присутствии ей типе «образованного человека». Образованным принято считать человека, который овладел стремлением объема систематизации равных знаний и, кроме того, привык логически мыслить. Главный критерий образованности человека – системность знаний и системность мышления, проявляющаяся в том, что человек способен самостоятельно захватывать недостающие звенья в системе знания, с помощью логических размышлений.

В зависимости от объема полученных знаний и достигнутого уровня самостоятельного мышления различают начальное, среднее и высшее образование. По характеру и направленности образование подразделяется на общее, профессиональное и политехническое. В нашем исследовании, рассматривается деятельность начинающих преподавателей высшего учебного заведения (ВУЗа), то есть специалистов высшей квалификации не имеющих педагогическую подготовку. В настоящее время, в Европейском образовательном пространстве главной интенцией педагогической деятельности является усиление практической ориентации образования, ориентированной на базовые потребности современного общества. Диверсификация контингента студентов и строгая ориентация на результаты обучения требуют студенто-центрированного подхода, а,

следовательно, изменения роли преподавателя [12].

Анализируя возможное будущее, ученые сделали вывод, что «Человечество подошло к порогу, за которым нужны и новая нравственность, и новые знания, новый менталитет, новая система ценностей. Создавать их будет учитель. Вот почему учитель превращается в центральную фигуру общества» [6, с. 172-173].

Ключевая роль деятельности преподавателя в процессах модернизации всей системы образования обусловлена его спецификой и функциями, которое оно выполняет. **Во-первых, работа преподавателя формирует стратегический курс общества – кадры. Во-вторых, его деятельность является аккумулятором и транслятором социокультурных ценностей общества. В-третьих, это ответственность за освоение этих ценностей подрастающим поколением.**

Основная цель профессиональной деятельности, требования к должностным обязанностям, с учетом необходимых знаний, умений, навыков и компетенций; к уровню профессионального образования, а так же требования к здоровью, опыту работы, этике и т.д. прописаны в профессиональном стандарте педагога. Данные стандарты разработаны во многих странах Европейского образовательного пространства, для соотнесения национальных стандартов с Европейской квалификационной рамкой. Они носят рамочный характер и представляют

собой совокупность нормативных представлений (эталонов, критериев, установок и ценностных ориентаций), которыми руководствуются участники образовательной деятельности при принятии управленческих решений.

Таким образом, проблема педагогической деятельности, в которой личность проявляется, формируется и развивается, была и остается актуальной в настоящее время. Для того чтобы выяснить специфику деятельности в нашем исследовании к работам теории деятельности ученых, которые оказали наибольшее влияние на разработку, обобщая результат работы анализа вышесказанных исследований, приведем характеристику строения или обобщенную макроструктуру деятельности.

Представления о строении деятельности, которые мы приведем, не исчерпывают полностью теорию деятельности. Отправной идеей рассмотрения феномена деятельности, является то, что деятельность имеет сложное иерархическое строение. Деятельность состоит из нескольких уровней. Для выявления этих уровней воспользуемся «движением сверху вниз», где выделяются следующие четыре уровня (Рис.1):

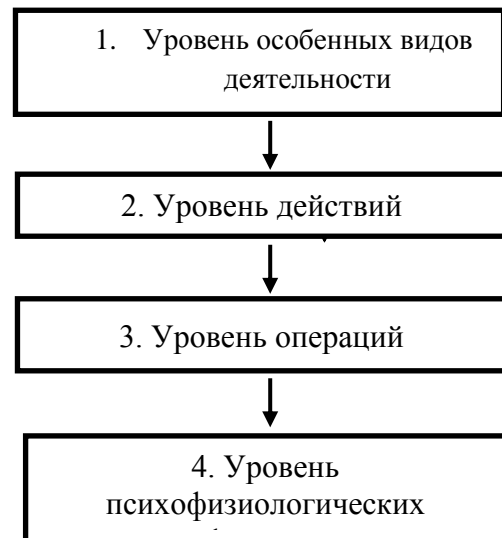


Рис. 1. Иерархическое строение деятельности

Основной единицей в строении деятельности является *действие*, которое представляет собой процесс направленный на реализацию цели [4; 5; 7; 9; 10]. В определении действия, входит понятие *цель*, которая представляет собой образ результата, т.е. того результат, который должен быть достигнут в ходе выделения действия. Стоит заметить, что здесь имеется в виду сознательный образ результат, после осуществления действия, поэтому говорить о «сознательной цели» не имеет особого смысла: цель всячески сознательна.

Следующей отправной идеей нашего исследования является то, что понятие *действие* выделяет следующие компоненты:

1. Действие включает, в качестве необходимого компонента, акт сознания, в виде постановки и издержки цели. Но данный акт сознания не замкнут на себе, как это фактически утверждается в психологии сознания, а «раскрывается» в действии.

2. Действие – это одновременно и акт поведения. Следовательно, в теории деятельности сохраняется также достижения бихевиоризма, делая объектом изучения активность человека. Однако, в отличие от бихевиоризма, она рассматривает внешние движения в неразрывном единстве с созданием. Движение без цели – скорее несостоявшееся поведение, цель, его подлинная сущность.

3. Через понятие *действие* теория деятельности утверждает принцип активности, противопоставляя его принципу реактивности. Принцип активности и принцип реактивности различается по тому, где согласно каждому из них должна быть помещена исходная точка анализа деятельности: во внешней среде или внутри организма (субъект). Для человека слишком типичны действия, которые подчиняются не логике внешних действий, а логике его внутренней цели. Это не только реакции на внешние стимулы, сколько акции, направленные на достижение цели, с учетом внешних условий и через понятие *действия*, предполагающее активное начало в субъекте (в форме цели), утверждается принцип активности в деятельности

4. Понятие *действия* выводит деятельность человека в предметный и социальный мир. Дело в том, что *предоставляемый результат* (цель) действия может быть любым, а не только и даже не столько биологическим, как параметр,

получение пищи, избегая активности и т.д. Это может быть производство какого-либо материального продукта, установление социального контакта, получение знаний, компетенций и другое.

Таким образом, понятие *действие* дает возможность подойти с научным анализом к человеческой жизни именно со стороны ее человеческой специфики.

Наряду с выделением понятия *действия* и *цель*, в теории деятельности сформулированы следующие основные принципы, которые взяты за основу в нашем исследовании:

1. Сознание не может рассматриваться как замкнутое в самом себе: оно должно быть выведено в деятельность субъекта («размыкание круга сознания»).

2. Поведение нельзя рассматривать без сознания человека. При рассмотрении поведения, сознание должно быть не только сохранено, но и определено в своей фундаментальной функции (принцип единства сознания и поведения).

3. Деятельность – это активный, целенаправленный процесс (принцип активности).

4. Действия человека предметны; они индивидуальные, социальные, производственные и культурные цели (принцип предметности человеческой деятельности и принцип ее социальной обусловленности).

5. Действия могут переходить из одной деятельности в другую и имеют операционный

аспект. Из связки *цель – действие* обнаруживаем, что цель задает действие, а действие обеспечивает реализацию цели. Через характеристику цели можно характеризовать действие. Анализируя цели человека, можно отметить, прежде всего, их чрезвычайное разнообразие, а главное их разномасштабность.

Цели бывают крупные и мелкие, т.е. общие и частные. Крупные цели делятся на более мелкие, а частные цели, в свою очередь, могут дробиться на еще более частные цели и т.д. Соответственно, всяческое достаточно крупное действие представляет собой последовательность действий более низкого порядка, с переходами на разные «этажи» иерархической системы действий.

Говоря о сложных составных действиях, следует отметить, что конкретный набор и последовательность частных действий диктуется логикой, социальной и предметной среды. Опыт относительного состава и последовательности действий обычно передается в ходе обучения в форме правил, советов, инструкции, куррикулума.

Целостное действие, по теории П.Я. Гальперина [1; 2], состоит из ориентированной основы процесса выполнения и процесса контроля над ним.

Сказанное относится к тому, что человек делает. Далее выявим, каким способом должно проходить совершенное действие. Соответственно, для этого мы обращаемся к операциям, которые образуют по отношению к действиям следующий нижестоящий уровень –

операции (Рис. 1). В психологии, *операция* – это одна из составляющих деятельности человека, способ выполнения действий, соотносимая с объективно-предметными условиями достижения цели, т.е. задачей [5]. Одна и та же цель, соотносимая с действиями, может быть достигнута в разных условиях, поэтому одно действие может быть реализовано разными операциями. Вместе с тем, одна и та же операция может входить в разные действия, а формирование операции лежит на пути преобразования, при его выполнении. При этом, действие, меняя свою направленность, становится условием осуществления другого действия, обеспечивающим отношение новой цели.

Операции характеризуют техническую опору выполнения действий, и то, что называется *техникой*, ловкостью, сноровкой, относится практически к уровню операции. Характер использующих операций зависит от условий, в которых совершается действие. Если действие отвечает собственно цели, т.е. операция отвечает условиям, в которых эта цель дана. При этом, под *условиями* подразумеваются как внешние обстоятельства, так и возможности или внутренние средства самого действующего субъекта/человека.

Цель, данная в определенных условиях, в теории деятельности называется *задачей* [9]. Процесс решения задач требует определенные действия и операции, реализующие их. О действиях без операций или о действии

абстрагированном от операции, возможно, говорить только на этапе планирования.

Обобщая сказанное, можно представить простыми схемами (Рис. 2).

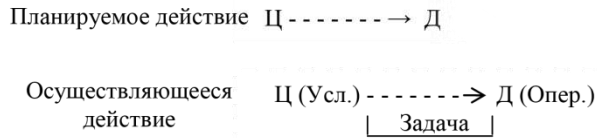


Рис 2. Соотношение: цель – действие и цель – операция

Важным сегментом психологии в теории деятельности является характеристика операций [1; 2; 3].

Главное свойство операций состоит в том, что они мало осознаются или вовсе не осознаются. Этим операции принципиально отличаются от действий, которые предлагают и сознательную цель, и сознательный контроль над протеканием действия. По существу, уровень операций заполняет автоматически действиями и навыками. Характеристики последних есть одновременно и характеристики операций.

При рассмотрении операций следует иметь в виду их род. В нашем исследовании выделяются операции двух родов:

- 1) одни возникают путем адаптаций, прилаживания, непосредственно подражания;
- 2) другие возникают из действий, путем их автоматизации.

Операции первого рода практически не осознаются и не могут быть вызваны в сознании даже при специальных усилиях. *Операции второго рода* находятся на границе

сознания. Они легко могут стать актуально сознаваемыми.

Всякое сложное действие состоит из слоя действий и слоя «подстилающих» их операций, то-есть что было сказано в отношении не фиксированности границы, проходящей в каждом сложном действии между актуально сознаваемым и неосознаваемым, означает подвижность границы, которая осуществляет слой действий от слоя операций. Движение этой границы вверх означает превращение некоторых действий (в основном наиболее элементарных) в операции. В таких случаях происходит укрупнение единиц деятельности. Движение границы вниз означает, наоборот, превращение операций в действие или то же самое дробление деятельности на более мелкие единицы. Чтобы узнать, где в каждом конкретном случае и как в каждый момент проходит граница, отделяющая действие от операции, нужно установить, какими единицами работает человек. Последнее же существенно не только в теоретическом, но и в практическом отношении, т.к. дает возможность узнать, насколько человек продвинулся в общении, насколько «загружено» его сознание, находится ли он в состоянии утомления или эмоционального возбуждения (при которых происходит дробление действий). Несмотря на чрезвычайную важность поставленного вопроса, психология не имела на него ответа.

Самый низкий уровень в структуре деятельности – это *психофизиологические*

функции. Говоря о том, что субъект осуществляет деятельность, нельзя забывать, что этот субъект представляет собой одновременно и организм с высокоорганизованной нервной системой, развитыми органами чувств, сложным опорно-двигательным аппаратом и т.п.

Под *психофизиологическими функциями* в теории деятельности понимается физиологическое обеспечение психических процессов. К ним относятся ряд способностей нашего организма, таких как способность к ощущению, к образованию и фиксации следов прошлых воздействий, моторная способность и др. Так же говорят о сенсорной, мимической, моторной функциях. К этому уровню относятся такие врожденные механизмы, которые закреплены в морфологии нервной системы и те, которые созревают в течение четырех месяцев жизни. Граница между операциями – автоматизма и физиологическими функциями достаточно условна. Здесь повторяется та же трудность четкого разделения соседних уровней, которая обнаруживается и при обсуждении операций и действий. *Психологические функции* составляют одновременно и необходимые предпосылки, и средства деятельности, составляют органический фундамент процессов деятельности. Без опоры на них невозможными были бы не только выполнение действий и операций, но и

постановка самих задач и действий.

Изучение содержания базового понятия *деятельность* было предметом исследования философов, психологов, педагогов. Проблема деятельности, в которой личность проявляется, формируется и развивается остается актуальной и в настоящее время, несмотря на наличие большого числа работ, выполненных в философской и психологической науках. Сущностному раскрытию деятельности, выводящему его на уровень социально-философского понимания, способствовали работы А.Н. Леонтьева, Н.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, В.В. Давыдова и других. Психологическая теория деятельности начала развиваться в 20-х, начала 30-х г.г. прошлого века. К этому времени уже пришла в упадок психология сознания и находилась в расцвете новой теории – бихевиоризм, психоанализ, гештальтпсихология и ряд других. Таким образом, необходимо уметь различать позитивные стороны и недостатки каждой из этих теорий. Главное состояло в том, что авторы теории деятельности взяли на вооружение тезис о том, что не сознание определяет бытие, деятельность, и наоборот, бытие, деятельность человека определяет его сознание. Этот общий философский тезис нашел в теории деятельности конструктивно-психологическую разработку.

В психологии разработан ряд плодотворных концепций деятельности и методологических подходов к ее изучению. Это работы, как общетеоретического плана (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Б.М. Теплов, Р.Х. Шакуров), так и исследования, выполненные в русле психологии (Е.П. Ермолова, Л.Б. Ительсон, Б.Ф. Ломов и др.).

Итак, исследования рассматривают деятельность как систему, *внутри которой осуществляется психическое отражение объективной реальности, переходы отражаемого в субъективные продукты деятельности в материальное, т.е. приобретает свое основное значение и функционирует психика.* Считается, что основным звеном в содержании и непременным условием целенаправленной деятельности является понимание цели как результата деятельности. Отсюда следует, что сформулированная и принятая цель как уровень достижений и сама может выступать в роли фактора, побуждающего деятельность.

Психологическое строение деятельности включает следующие составляющие: потребность, мотив, цель, условия достижения цели. Единство цели и условий составляет задачу. Достижение цели в определенных условиях осуществляется человеком посредством выполнения действий. Само действие состоит из операций, соответствующих условиям задачи. Целостная

деятельность в процессе своего осуществления постоянно изменяется и трансформируется (Рис. 3). Любое свойство личности развивается в деятельности и одновременно деятельность формирует свойства личности. Поэтому с полным основанием можно говорить о непосредственном соотношении и соответствии свойств и качеств личности с определенными видами деятельности, в том числе педагогическая деятельность.

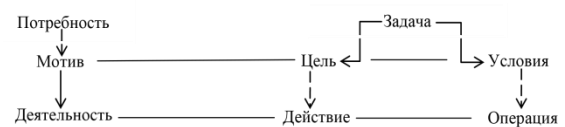


Рис. 3. Строение индивидуальной деятельности.

Первый пласт деятельности – потребности, мотивы, цели, условия – составляют ее предметное содержание. Это внутренний план ее осуществления, ее образ, то, на основе чего она строится. **Второй пласт деятельности** – отдельные деятельность, действие, операции – составляют ее структурные элементы. Это реализация деятельности. В своем единстве деятельности в единстве составляют ее психологическое содержание. **В деятельности выделяется и третий пласт** – взаимные переходы и превращения ее отдельных структурных элементов (мотив – в цель и, соответственно, деятельности – в действие; цели – в условия ее реализации и т.д.). Этот пласт составляет динамику деятельности, ее трансформацию.

При этом следует подчеркнуть, что всякая деятельность удовлетворяет какую-либо

потребность человека в труде, общении, игре, спорте и самостоятельности различных видов деятельности. В деятельности раскрываются его особенности вместе с понятиями *индивид*, *жизнь*, *профессия*. Анализ деятельности невозможен без учета личностной и социально-ситуационной направленности человека. Субъекту для любой деятельности необходимы определенные личностные качества, способности, знания, умения, компетенции, направленность. Анализ деятельности необходим для конкретизации деятельности с учетом требований профессии, для регулирования и стимулирования деятельности, управления ее развитием. Анализ личностных факторов важен для подготовки человека (начинающего новую деятельность) к определенному виду деятельности, для его правильного и эффективного обучения и воспитания.

Следует отметить, что психологическая структура деятельности, заложенная в целостную психологическую теорию деятельности, служит методологической базой для исследований многих психологов и педагогов. Концепция деятельности выполняют функцию методологической базы рассмотрении проблем в педагогической деятельности. Поэтому, общая психологическая теория деятельности получила определенное развитие и в исследованиях социальных, психологических психологов основного вида деятельности

школьника, студента. Однако пока нет общих действий к изучению конкретных форм профессиональной деятельности, в том числе педагогической деятельности и психологических закономерностей его освоения [2; 3].

В середине 90-х годов прошлого века была разработана новая теория деятельности, снимающая те недостатки, которые были присущи прежней теории. Она была предложена и обоснована в работах Р.Х. Шакурова [11] и получила название *системно-динамической теории деятельности*. Ученый утверждает, что «разведение» понятий *цель* и *мотив* ведет к неестественному осуждению целей деятельности от целей личности и мотивирует не только цели, но и другие слагаемые деятельности. Особое место отводится понятию *барьер*. Процесс деятельности, ее динамика обусловлены именно влиянием барьеров и их динамики. Без участия барьера не могут возникнуть ни мотивы, ни действия. В психологическую структуру деятельности барьеры входят в виде представлений и понятий на пути к цели и форме задачи, проблемы, трудности. Динамика деятельности является результатом взаимодействия потребности и барьера, т.к. она включает в известную структуру деятельности деноминирующий механизм, придающий деятельности динамичный характер. Развитие деятельности, смена ее циклов происходит под влиянием этого механизма.

Теоретик и практик в области психологии деятельности В.В. Давыдов выделяет ряд общих закономерностей развития деятельности[3]. *Во-первых*, существует процесс возникновения, формирования и расхода любого конкретного вида деятельности (например, игровой, учебный, трудовой, педагогический и т.п.). *Во-вторых*, ее структурные компоненты постоянно меняют свои функции, превращаясь друг в друга (например, потребности конкретизации в мотивах, действие может быть операцией и наоборот). *В-третьих*, различные частные виды деятельности взаимосвязаны в едином потоке человеческой жизни (поэтому например, подлинное понимание учебной деятельности предполагает раскрытие ее взаимосвязей с игрой и трудом, со спортом и общественно-организационными занятиями и т.д.). *В-четвертых*, каждый вид деятельности первоначально возникает и складывается в своей внешней форме, как система развернутых взаимоотношений между людьми; лишь на этой основе возникают внутренние формы деятельности отдельного человека.

При целенаправленном и осознанном освоении учебной и педагогической деятельности преподаватели должны учитывать именно эти основные психологические закономерности. Освоение деятельности, превращении индивида в субъекты деятельности означает овладение основными структурными компонентами

деятельности: ее потребностями и мотивами, условиями их достижения, действиями и операциями. Применительно к конкретной деятельности речь будет идти об освоении конкретных мотивов, целей, действий и операций. С этой точки зрения пока еще мало изучены психологические особенности процесса освоения деятельности. Такой анализ сделан в большей мере применительно к игровой и учебной деятельности.

Наиболее разработанным в настоящее время является вопрос формирования конкретных умений и навыков, хотя и здесь не прекращаются теоретические дискуссии и споры, связанные в частности с самим определением умений и навыков. Согласно первой трактовке, *умения* и *навыки* рассматриваются как ступени, уровни овладения человеком теми или иными действиями, выполняемые на основе знаний. Согласно другой трактовке, умения и навыки относятся к разным действиям: автоматизированное выполнение простейших действий называется *навыком*; владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности, называется *умением*. Здесь следует отметить, что в целом никакое действие человека не бывает до конца автоматизированным, т.е. удаленным из сознания, потому что оно управляется сознательной целью. В этой связи умения и навыки как показатели степени овладения деятельностью нужно

рассматривать как целое и часть. Поэтому, всякие споры и политика вокруг «знания – умения – навыки» или «знания – навыки – умения» не имеют смысла.

Как уже было отмечено, *действия* – основная единица деятельности, поэтому анализ его процесса исследователями позволяет им качественно выделить своеобразные процессуальные образования, которые содержит деятельность: ориентировку, исполнение, контроль и коррекцию [1]. Таким образом, понятие *действие*, в исследованиях, выделяется по принципу наличия цели, как образа результата действия [5] и по предметному содержанию.

Педагогическую деятельность, необходимо рассматривать с точки зрения проблемы оценки ее качества. *Качество педагогической деятельности* – это такое ее свойство, которое обуславливает эффективность выполнения возложенных на нее объективных функций. Если функции реализуются хорошо, полностью, то это значит, что качество педагогической деятельности высокое, и наоборот. Отсюда возникает вопрос: *что понимать под функциями педагогической деятельности и их составом?*.

Именно в этом вопросе и наблюдаются расхождения у многих авторов исследований по проблеме педагогической деятельности. Одни трактуют *функции* как относительно однородные, постоянно возникающие и повторяющиеся задачи, решение которых

является обязательным условием успешной жизнедеятельности какой-то системы. Задачи всегда отражают определенные потребности. Отсюда следует, что

педагогическая деятельность есть деятельность по решению соответствующих педагогических задач. И оцениваться эта деятельность должна через призму того, насколько успешно преподавателем решаются педагогические задачи. Для разрешения этого вопроса, мы берем за основу идеи Р.Х. Шакурова [11]. На основе системной методологии, он предлагает многоуровневую структуру функции педагогической деятельности. А именно группы, образующие иерархическую систему: (1) на целевые функции (высший уровень), (2) процессуально-педагогические функции (средний уровень), (3) специфические управленческие функции (нижний уровень).

В нашем исследовании, *целевая функция* педагогической деятельности носит стратегический характер и отражается в общих целях учебного заведения, то есть в качественной профессиональной подготовке студентов вуза, развития их личности. Цель конкретного преподавателя – обеспечить усвоение студентам программного материала по своему предмету, внести свой вклад в личностно-профессиональное развитие. Другая функция – социальная, обращенная в удовлетворение материальных и духовных потребностей педагогов и студентов. *Процессуально-педагогические функции*

включают в себя решаемые преподавателям вуза в ходе повседневной учебной и воспитательной деятельности тактические задачи. Этот процесс может рассматриваться с двух сторон. В первом случае идет речь о различных характеристиках педагогической деятельности, описываемых с педагогических и психологических позиций. Сюда относятся средства деятельности (содержание, формы, приемы, ТСО, интерактивные доски, плазменные панели, 3-D стереосистемы, локальные компьютерные сети и др.), появляющиеся в процессе деятельности свойства личности преподавателя (добросовестность, доброжелательность, такт, требовательность и т.п.). Во втором случае, можно говорить о промежуточных и конечных результатах педагогической деятельности, выраженных в интеллектуально и эмоционально-волевой

форме (сформированные личностные качества, компетенции, знания студентов, их интерес к предмету, отношение к педагогу и сокурсникам и др.).

К функциям специфического управления относятся: эффективная реализация процессуально-педагогических функций, а через это – и целевые функции. То есть управление не самоцель, а инструмент осуществления функций вышестоящего уровня.

Заметное влияние на исследования педагогической деятельности оказали работы о труде педагога, в основе которых лежит

системный подход к изучению педагогической деятельности, который определяет *педагогическую систему* как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей. Опираясь на него, нами выделены структурные и функциональные компоненты педагогической системы. К основным структурным компонентам отнесем: цель, учебная информация, средства психологической коммуникации, обучающийся, педагог.

Структурные компоненты – это характеристики педагогических систем, совокупность которых образует факт их наличия и отличает от всех других (не педагогических) систем.

Функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей образовательных учреждений, педагогов, обучающихся и тем самым обуславливающие движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого их устойчивость, жизнестойкость, выживаемость.

Функциональные компоненты

(гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный,

организаторский) характеризуют педагогические системы в действии, когда каждый из выделенных структурных

компонентов в коллективной, групповой, индивидуальной деятельности педагогов или обучающихся входит в новые отношения с остальными и как бы подчиняет их взаимодействию в себе. Каждый из функциональных компонентов ряд систем имеют свою специфику и несет свою нагрузку в деятельности участников педагогического процесса.

Педагогическая деятельность трактуется как особый вид общественно-полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями [10, с. 576]. В структуру педагогической деятельности входят: знание педагогом потребностей и тенденций общественного развития, основных требований, предъявленных к человеку; многообразные научные знания, умения и навыки, основы опыта, накопленного человечеством в области производства, культуры, общественных отношений, которые в обобщенном виде передаются подрастающим поколениям.

Педагогическая деятельность в педагогической системе рассматривается как многоплановый процесс решения достаточно длинного (или бесконечного) ряда педагогических задач. *Педагогическая задача* – это осознаваемая педагогом проблемная ситуация, связанная с необходимостью

перевести обучающихся с одного уровня воспитанности, обученности, по наиболее оптимальному пути, ведущему к цели, в другое состояние, а процесс решения задачи представляет собой поиск выхода из затруднения или процесс достижения цели, которая первоначально не сразу кажется доступной.

Термин *задача* мы использовали еще ранее, без него невозможно было раскрыть сущность общей человеческой деятельности, как видно в понятии педагогической деятельности, задача играет особую роль и широко распространено в педагогике. В связи с этим, мы попытаемся внести определенную ясность в формулируемом понятии *задача*, используемые для этого данные исследователя Д.Л. Патрашку [7].

Задачам характерны следующие функции: средство задания целей общения предмету, каждому его разделу; средство обеспечения политической мотивации учения и труда; средство выполнения содержания формулируемой деятельности; средство отработки формулируемой деятельности с заранее наложенными качествами; средство контроля над ходом и результатом процесса усвоения, построенного с учетом выделенных функций и задач.

Обобщая сказанное, *задача* нами понимается как требование, поставленное перед субъектом, ситуацию, возникшую у субъекта; словестную формулировку возложат ситуации; особой препарированной формы

проблемной ситуации; объект мыслительной и трудовой деятельности, а *педагогическая задача* – как задача – проявляется лишь тогда, когда в процессе педагогической деятельности возникает затруднение, преодолеть которое можно несколькими способами. Если нет различных способов достижения результата, то нет и педагогической задачи. Педагогическая задача возникает тогда, когда возможно не одно решение и требуется нахождение предпочтительного способа достижения желательного результата. Основной признак, по которому одно педагогическое решение выбирается из множества возможных, называется *критерием*. Отсюда очевидно, что в зависимости от критерия могут быть различные варианты предпочтительных решений педагогических задач.

Все задачи, которые приходится решать педагогу, делятся на *дидактические* и *воспитательные* (стратегические, тактические, оперативные). Для формирования и развития педагогических компетенций важно то, что педагогические задачи имеют огромное число решений, т.е. способов перехода из одного состояния в другое. Есть много способов передачи информации, много видов деятельности, в которые можно включать обучающихся и по-разному их организовывать, есть много методов педагогического воздействия. Обучающиеся отличаются друг от друга, и поэтому подходы к ним могут и должны быть различными. Неодинаковы и педагоги и поэтому одни те же средства в руках

разных людей могут приносить неравноценный результат.

Педагогические задачи могут быть различной степени сложности, определяющиеся поставленными целями, предписаниями, условиями, в границах которых осуществляется их решение. *Сложность* – это объективная характеристика задачи. Например, все задачи, связанные с переобучением или перевоспитанием, более сложны, чем задачи по обучению и воспитанию, поскольку в них содержится условие, связанное с разрушением старых стереотипов мнений, отношений, оценок, действий.

Соотнесение педагогических задач с субъективным состоянием педагога, его психологическими потенциалами позволяет классифицировать задачи большей или меньшей трудности. *Трудность* – это субъективная характеристика задачи, связанная с чувством тяжести, напряженности, вызываемым самой мыслью о задаче или процессом ее решения.

Педагог, способный ставить и решать только задачи (стратегические, тактические, оперативные), не может ограничиваться только рамками своего предмета. В своей деятельности он исходит из требований, которые будут предъявляться обучающимися наукой, техникой, производством, обществом в целом через несколько лет, к окончанию образовательного учреждения и после этого.

Все виды педагогической деятельности, имеющие общее строение и одержательное различие, общей является психологическая структура. Психологически целостная педагогическая деятельность имеет следующие компоненты: постановка педагогом педагогических целей и задач; выбор и применение средств воздействия на учащихся; контроль и оценка педагогом своих собственных педагогических воздействий (педагогический самоанализ).

Наполненное осуществление педагогом педагогической деятельности предполагает развернутую на достаточно высоком уровне реализацию все компонентов.

Если один из компонентов педагогической деятельности развит недостаточно, то можно говорить о деформировании педагогической деятельности. Исходя из вышесказанного, мы считаем первым элементом педагогической деятельности – профессиональные знания о педагогической деятельности, а вторым – педагогические умения, объективно необходимые для овладения педагогической деятельности. Они составляют три группы умений, выделенных в соответствии со структурой педагогической деятельности и касающихся соответственно: этапа постановки педагогических целей и задач; этапа применения педагогических приемов воздействия; этапа использования педагогического самоанализа. Предметные и

методические умения являются производными, хотя и ими, конечно, педагог должен владеть.

Профессиональные позиции – есть другой элемент педагогической деятельности, под которым понимаем системы отношений педагога (к обучающемуся, к себе, к коллегам) и определяющие его поведение.

Профессиональная позиция педагога тесно связана с мотивацией педагога, с осознанием смысла своего труда.

Различают общую профессиональную позицию педагога (стремление быть и оставаться педагогом) и конкретные профессиональные позиции в зависимости от видов предпочитаемой педагогической деятельности (например, у педагога может преобладать позиция предметника, экспериментатора, воспитателя, организатора, куратора и т.п.).

Еще одним элементом педагогической деятельности являются психологические качества самого преподавателя, к которым относятся психологические качества педагога: педагогическая эрудиция, целе-полагание, педагогическое мышление, интуиция, импровизация, наблюдательность, оптимизм, предвидение, рефлексия.

Первые попытки построения модели педагогической деятельности были сделаны в начале 70-х годов XX века. Есть ряд исследований, в которых разрабатывается содержание, формы и методы теоретической и практической подготовки педагогов по отдельным воспитательным функциям, либо по

отдельным направлениям воспитательной работы.

Анализируя модель педагогической деятельности, можно отметить, что выделенные ею функции носят общий характер, то-есть присущи не только педагогической деятельности. С функциями связаны методы – способы их выполнения; критерии указывают на качество реализации функции, а компоненты педагогического мастерства – это мера готовности и способности педагога к реализации этих функций. В этом заключается связь всех компонентов деятельности и объясняется ее системно-функциональная сущность. Все педагогические понятия, входящие в педагогическую деятельность – структура, содержание, методы критерии, компоненты мастерства, технология, находятся в постоянном автоматизированном и развивающемся процессе. Эта теория позволила обосновать системно-ориентировочную основу педагогической деятельности, с которой непосредственно связана ее эффективность.

Педагогическая деятельность подчиняется закономерности, обусловленной как природой психических процессов, так и природой воспитательного взаимодействия. Данное утверждение позволяет нам согласиться с тем, что общая структура педагогической деятельности включает следующие фазы педагогического цикла:

1. Подготовку педагога к решению конкретных учебно-воспитательных задач (как субъекта деятельности и воспитательного взаимодействия).
2. Подготовку обучающихся к решению конкретных учебно-воспитательных задач (как субъекта деятельности, взаимодействия с педагогом и учащимися и самосовершенствования).
3. Реализацию учебно-воспитательных задач в конкретном педагогическом акте, в актах самосовершенствования личности.
4. Контроль, анализ, оценку и коррекцию педагогической деятельности, воспитательного взаимодействия и процесса самосовершенствования личности.
5. Совершенствование педагогической деятельности, воспитательного взаимодействия и самовоспитания личности. Эти педагогические фазы имеют под собой психологические закономерности, в том числе от гипотезы к концепции и деятельности (фазы 1 и 2), ретроспективную закономерность поведения и деятельности (фаза 3 и 4) и эвристическую закономерность деятельности (фаза 5). Содержание педагогической деятельности составляет система педагогических функций, а не любое их множество. Системность функций обеспечивается тем, что в их основание положена система фаз педагогического цикла. Фазы педагогического цикла указывают на то, какие именно функции необходимо реализовывать педагогу для решения учебно-

воспитательных задач. Мы различаем следующие педагогические функции: *первая фаза* – диагностическая целевой ориентации, планирования, организаторская деятельность, *вторая фаза* обеспечивается через функции – мобилизационно-побудительную и коммуникативную; *третья фаза* – формулирующая функция; *четвертая фаза* контрольно-аналитическая и оценочная, функция координации и коррекции; *пятая фаза* – функция самосовершенствования. Следовательно, *содержание педагогической деятельности* есть реализация педагогом системы объективных функций при решении конкретных учебно-воспитательных задач. Эффективность этой деятельности находится в прямой зависимости от реализации системы педагогических функций при решении той или иной конкретной задачи. Отсюда следует, что для выявления степени эффективности педагогической деятельности необходимо: выделить задачу (или задачи), решаемую педагогом, а затем выявить, насколько успешно реализуются им все педагогические функции в процессе решения задачи. Вопрос заключается в том, каким способом или какими методами можно определить степень их реализации.

В заключение отметим, что настоящее время существуют и другие подходы и трактовки деятельности человека и педагогической деятельности; в частности, они не противоречат признанию создания нескольких одинаковых версий.

Об этом свидетельствуют исследования в области интерпретации педагогической деятельности, как интегрального процесса и системы, включая в себя необходимые и достаточные компоненты.

Библиография

1. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирования умственных действий и понятий». – М., 1965.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М., 1976.
3. Давыдов В.В., Варданян А.У., Учебная деятельность и моделирование. – Ереван, 1981.
4. Dicționarul explicativ al limbii române, București, Univers Enciclopedic, 1996.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1982.
6. Моисеев Н.Н. Время определять национальные цели. Т. 3. – М., 1997.
7. Патрашку Д.Я. Педагогические основы в организации самостоятельной работы учащихся на уроках трудового обучения. – Кишинэу, 1993.
8. Платонов К.К. Краткий словарь систем психологических понятий. – М., 1984
9. Психологический словарь/Под ред. В.В. Давыдова; А.В. Запорожеца, Б.Ф. Ломова и др. – М., 1983-1984.
10. Современный словарь по педагогике/ Сост. Рапацевич Е.С. – Мн., 2001 – 928 с.
11. Шакуров Р.Х. Новая психологическая концепция педагогической деятельности: системно-динамический подход//Профессиональное образование.

Казанский педагогический журнал. – 1995. – № 1.

12. Стратегия и рекомендации для гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG) <http://nic.gov.ru>

Învățarea cu MOOC: incursiuni pedagogice

Learning with MOOC: pedagogical insights

Tatiana Chiriac,
doctor în pedagogie, conferențiar
universitar,
Catedra de informatică și
matematică,
Facultatea de Științe ale Educației și
Informatică, UPS „Ion Creangă”,
Chișinău, Moldova

Rezumat

În acest articol se analizează aspectele pedagogice ale învățării cu ajutorului cursurilor masive deschise online (MOOC). Cursurile MOOC se bazează pe metodologii pedagogice dezvoltate în conformitate cu nevoile cursanților moderni.

Cuvinte-cheie: MOOC, învățământ online/e-learning, lecția ghidată de instructor, masivitate, deschidere.

Abstract

This article describes the pedagogical aspects of learning with the help of Massive

Open Online Courses (MOOC)s. MOOCs are based on strong pedagogical methodologies developed in accordance with the needs of modern learners.

Keywords: MOOC, online learning/e-learning, instructor-guided lesson, massiveness, openness.

Odată cu dezvoltarea intensă a învățământului online, apar instrumente tehnologice noi emergente, care modelează sisteme valorice globale de furnizare a serviciilor educaționale. Structura mediului de învățare, natura cunoașterii și a învățării sunt influențate impresionant de ritmul rapid al schimbărilor tehnologice.

Una dintre cele mai interesante tendințe reprezentate de segmentul e-learning, în prezent, este fenomenul de cursuri masive deschise online MOOC (abrevierea sintagmei engleze Massive Open Online Course). Fiind activ cercetat și dezbătut pe scară largă în ultimii ani, în special în agenda învățământului superior, domeniul de cursuri MOOC câștigă teren ca factor semnificativ al inovării în domeniul educației online. În acord cu definiția comună acceptată, un curs MOOC este un curs online proiectat pentru a putea fi urmat de către un număr nelimitat de utilizatori prin intermediul rețelei Internet.

Cursurile MOOC reprezintă alternative ale sistemelor de management al învățării sau ale cursurilor tradiționale instituționale,

structura și formatul cărora se adaptează în mod sistematic, odată cu experiența acumulată în proiectarea și furnizarea acestora. Categoriile de cursuri MOOC acoperă un spectrul larg de sectoare economice, sociale și științifice: management și business, arte și umanitate, studierea limbilor moderne, informatică și programare, științe sociale, științe reale și altele. Accesul deschis online la conținutul unor cursuri din cadrul programelor de studii universitare atrage sute de mii de cursanți, în special pe cei care nu au posibilitate să studieze în timp real. Beneficiile principale ale cursurilor MOOC se referă la educația generală, la învățarea pe tot parcursul vieții și la dobândirea de competențe pe piața forței de muncă.

De la apariția educației online, în anii 1990, proiectele din domeniul MOOC au fost precedate de instrumente care permiteau accesul la versiunea electronică a materialelor de curs și la înregistrările video ale prelegerilor susținute de profesori, actual fiind suplinite cu un set bogat de facilități de învățare interactivă, precum forumuri online și discuții video, evaluare și autoevaluare, teste integrate în prelegeri, comunicare sincronă între participanți. În ultimii ani, fenomenul MOOC, ca format de învățământ e-learning, a devenit o mega tehnologie inovatoare și competitivă.

Industria MOOC a devenit foarte populară în anul 2012, ca rezultat al apariției

platformelor educaționale online *Coursera*¹, *Udacity*² și *edX*³. Odată cu acestea, apare tendința de a clasifica modelele de cursuri MOOC. În acest context, în literatura de specialitate [1; 2; 4], în perioada inițială de dezvoltare a platformelor de învățământ e-learning, s-au conturat două tipuri de cursuri MOOC: (I) cMOOC și (II) xMOOC, fiecare determinând o abordare pedagogică particulară. Diferențele dintre acestea se specifică, în esență, la nivel de metodologie și scop.

Cursurile de tip cMOOC au fost primele cursuri masive deschise online, concepute pentru a testa principiile conectivismului în medii de învățare social dezagregate, cu scopul de a încuraja procesele de relaționare și partajare între grupurile care comunică și colaborează online. În ansamblu, un curs cMOOC se axează pe o abordare de învățare socială, care se concentrează pe comunicarea online între participanți. Cursurile cMOOC au fost structurate astfel încât să ofere un minim de control centralizat sau conținut și să dezvolte capacitatea participanților de a contribui la rețeaua digitală și de a învăța din aceasta. În mod evident, noțiunea de „masiv”

¹Platforma *Coursera* a fost fondată în cadrul Universității din Stanford, actual fiind un antreprenoriat social partener al universităților de top din întreaga lume.

²Platforma *Udacity* a început să se dezvolte la Universitatea din Stanford ca un experiment în învățarea online, prin înglobarea gratuită a cursului „Introducere în inteligența artificială”.

³*EdX* este un provider de cursuri MOOC, fondată de Universitatea din Harvard și Institutul de Tehnologii din Massachusetts.

în aceste cursuri se referă în principal la legături, generarea conținutului și activitatea cursantului, și nu la numărul de participanți, care totuși crește dramatic odată cu apariția cursurilor xMOOC [3].

Cursurile xMOOC se caracterizează printr-o pedagogie lipsită de contact social și se bazează mult pe conținutul video-lecție și pe evaluarea automatizată, orientându-se primordial spre transmisia de conținut și achiziția de cunoștințe prin repetare și testare. Astfel, platformele menționate mai sus, fiind de formatul xMOOC, segmentează un curs în conținuturi video concise și scurte, însoțite de teste automate, pentru a verifica asimilarea de cunoștințe a cursanților pe perioada învățării. De asemenea, un astfel de curs poate include forumuri de discuții între cursanți, pentru analiza comună a conținuturilor studiate sau a unor idei, însă unitatea centrală a cursului este *lecția ghidată de instructor*. Traectoria parcurgerii unui curs de către cursant este liniară și se bazează pe asimilarea și formarea unor competențe specifice fixe. În rezultat, învățarea este percepută ca un proces ce poate fi testat și certificat [Ibidem].

Autorii Pili și Admiraal (2016) susțin că cursurile MOOC pot fi definite în termeni de *masivitate* (numărul de participanți) și *deschidere* (gradul de accesibilitate și flexibilitate). În această revizuire, MOOC-urile au fost clasificate în patru tipuri, pe baza acestor două dimensiuni: (I) cursuri pe scară mică și mai puțin deschise, (II) cursuri pe

scară mică și mai deschise, (III) cursuri pe scară largă și mai puțin deschise, (IV) cursuri pe scară largă și mai deschise [4].

În prezent, platformele educaționale online *Coursera*, *edX* și *Udacity* continuă să fie pe poziții dominante în acest domeniu, însă numărul de participanți la cursurile oferite de acestea s-a micșorat datorită dezvoltării altor platforme MOOC, precum *FutureLearn*, *iversity*, *Canvas*, *Academia Khan*, *OpenLearning* și altele [5; 6]. În mod evident, creșterea rapidă a numărului de platforme care oferă astfel de cursuri se datorează, în mare parte, progreselor înregistrate în tehnologiile web și deschiderii universităților cu scopul de a atrage cât mai mulți cursanți. Faptul că aceste cursuri sunt accesibile, bine gândite și ușor de urmărit le transformă într-o resursă excelentă pentru oricine dorește să-și îmbunătățească perspectivele de carieră.

Odată cu promovarea de către universități a cursurilor MOOC, se examinează activ și modul în care tehnologia MOOC poate influența proiectarea mediului de învățare, în special, rolul profesorilor și cursanților în crearea de experiențe de învățare în mediile de învățare online [7; 8]. Există diferite modalități de a implementa MOOC în procesul actual de învățământ. Una din acestea poate fi desfășurarea unui curs online MOOC în calitate de curs complementar la cursul de bază, studiat de un grup de studenți în cadrul unui program de studiu. Toți studenții pot să

urmeze același curs, să realizeze aceleași sarcini și evaluări și să susțină același examen final online. Profesorul poate ajuta studenții, inițiind discuții asupra temelor studiate individual, astfel stimulând creativitatea și abilitatea de gândire critică și favorizând asimilarea de cunoștințe prin partajarea ideilor și proiectelor referitoare la conținuturile didactice ale cursului studiat [9].

În mod specific, un curs MOOC se bazează pe prelegeri video scurte, chestionare cu răspunsuri multiple sau evaluări, forumuri de discuții și documente-text. Lecțiile sunt organizate săptămânal, pentru o perioadă de câteva ore. Cursanții pot să-și rezolve sarcinile și să-și împărtășească și să discute opiniile lor în forumuri sau rețele sociale. În plus, profesorul postează întrebări și poate comunica cu cursanții. Aplicarea paradigmelor educaționale moderne în cadrul MOOC, în general, pune cursantul într-un rol mai activ. Necesitatea interacțiunii și colaborării sociale depinde, de asemenea, și de conținutul cursului.

În practica actuală de proiectare a cursurilor MOOC, accentul se pune pe crearea de medii de învățare care să încurajeze relațiile între cursanți pentru construirea de conexiuni și colaborări între resurse și oameni. În acest context, un curs MOOC reprezintă un mediu în care noile forme de distribuție, stocare, arhivare și recuperare oferă potențialul de dezvoltare a cunoștințelor comune și a formelor de cunoaștere

distribuite. Astfel, profesorul joacă un rol esențial în asigurarea rezultatelor de succes ale dialogului profesor-student, deoarece poate interveni, pentru a motiva discuțiile și a le menține în limitele necesare cursului. În rezultat, construirea cunoștințelor și acțiunea reflexivă rezultă din planificarea atentă a subiectelor de discuție. Deși cursurile MOOC sunt, de obicei, concepute să fie desfășurate cu un sprijin academic minim pe perioada activă, cu certitudine, un profesor MOOC realizează mai multe atribuții: de lector, designer, mentor etc.

Cursurile MOOC oferă acces pe scară largă la noi oferte educaționale, cu posibilități de cercetare online și forme de colaborare inovatoare. Participarea activă prin producerea de produse digitale și interacțiunea cu alți utilizatori conduce la rezultate pozitive în procesul de învățare, deoarece implică participanții într-un proces creativ, stimulând procesele lor cognitive.

Cu toate acestea, în timp ce conținutul online a revoluționat accesul și schimbul de informații, există și riscuri asociate cu acesta: exploatarea utilizatorului ca „produs”, lipsa controlului și revizuirii calității, probleme legate de drepturile de autor; există, de asemenea, și problema pentru studenții online de a experimenta izolarea socială. Desigur, aceste riscuri pot fi diminuate semnificativ prin asumarea de responsabilități atât din partea agenților educaționali, cât și a cursanților. Actual, Web-ul a evoluat într-o

rețea complicată de resurse și site-uri interconectate, gestiunea cărora necesită din partea utilizatorilor autonomie în procesul de învățare, abilități avansate de analiză și sinteză, pentru a selecta informațiile relevante, dar și competențe în utilizarea unei game largi de instrumente, pentru a face acest lucru în mod eficient.

Provocarea include nu numai validarea informațiilor, ci și crearea unor strategii și procedee pedagogice necesare pentru a oferi suport cursanților în procesul de învățare în mediul online. Raționalizarea beneficiilor pedagogice ale cursurilor MOOC sugerează că există aspecte pozitive ale modului în care acestea au fost prezentate inițial și ale traseului după care se adaptează în mod continuu. Caracterul de predare într-un mediu MOOC este bazat, în esență, pe doctrine pedagogice specifice unor medii de învățare mai tradiționale, ceea ce este o trăsătură care exprimă în mare măsură eficiența lor. Evident, astfel de cursuri includ avantaje multiple pentru cursanții moderni și crearea unui „edusistem” (sugestia autorului) care contribuie în mare măsură la dezvoltarea personală și profesională. Autorii Glance, Forsey și Riley (2013) au analizat conținutul și atributele diferitor cursuri MOOC, în baza cărora au rezumat următoarele aspecte pedagogice pozitive ale acestora:

Tabelul 1. Caracteristicile MOOC și beneficiile pedagogice aferente (după [7])

Atribute MOOC	Beneficii pedagogice
modul online de învățare	eficiența învățării online
teste și evaluări online	regăsirea/recuperarea a învățării
videoclipuri scurte și chestionare	cunoaștere și învățare
evaluarea și autoevaluarea	învățare îmbunătățită prin această evaluare
lecții-video scurte	îmbunătățirea atenției și concentrației
forumuri on-line	asistență de tip peer

Învățarea în cadrul cursurilor MOOC este o experiență interactivă realizată cel mai bine într-un climat de relaționare, respect reciproc și sprijin. Învățarea devine semnificativă, dacă baza de predare a cursului MOOC constituie facilitarea proceselor cognitive, pentru obținerea unor rezultate semnificative din punct de vedere educațional.

Concluzii

Unicitatea unui curs MOOC se referă, parțial, atât la utilizarea a componentelor deschise, cât și a componentelor online ale educației, dar în special la caracteristica de masivitate.

Analiza literaturii a evidențiat condițiile care încurajează implicarea utilizatorilor în procesul de învățare într-un mediu conectivist de învățare, și anume: prezența socială a

profesorilor și a cursanților, învățarea într-o manieră autonomă, colaborarea și creativitatea—factori necesari pentru învățarea activă într-un mediu de învățare complex.

Având în vedere diversitatea variată de opțiuni de formare profesională disponibilă online, studenții moderni și utilizatorii au, cu siguranță, o serie de oportunități de a-și îmbunătăți perspectivele de carieră cu ajutorul cursurilor MOOC.

Adoptarea cursurilor MOOC în instituțiile de învățământ superior este o provocare, deși deschide noi oportunități în crearea de rețele în cadrul comunităților și noi forme participative de comunicare și colaborare atât pentru studenți, cât și pentru profesori.

Bibliografie

1. Bayne S., Ross J. The pedagogy of the Massive Open Online Course: the UK view. The Higher Education Academy, publicat 06.05.2014.
https://www.heacademy.ac.uk/system/files/hea_edinburgh_mooc_web_240314_1.pdf (accesat 05.09.2017).
2. Eisengraeber-Pabst D., Vogt S., Deimann M. The academic library – a hidden stakeholder-in theage of MOOCs. În repozitoriul IFLA Library, 06.06.2014.
<http://library.ifla.org/905/1/210-eisengraeber-en.pdf> (accesat 09.09.2017).
3. Kennedy J. Characteristics of Massive Open Online Courses (MOOCs): A Research Review, 2009-2012. În revista Journal of

Interactive Online Learning, Volume 13, Number 1, Spring 2014 ISSN: 1541-4914.
<http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/13.1.1.pdf> (accesat 09.09.2017).

4. Pili O., Admiraal W.A Taxonomy of Massive Open Online Courses. În revista Contemporary Educational Technology, 2016, 7 (3), pp. 223-240.
5. Massive List of MOOC Providers Around The World. Where to Fiind MOOCs: The Definitive Guideto MOOC Providers.
<https://www.class-central.com/report/mooc-providers-list/> (accesat 02.10.2017).
6. The Best MOOC Platforms of 2017.
https://www.reviews.com/mooc-platforms/#the_best (accesat 02.10.2017).
7. Glance G.D., Forsey M., Riley M. The pedagogical foudation of massive open online courses. În revista online First Monday, Vol. 18, nr. 5-6, mai, 2013.
<http://firstmonday.org/article/view/4350/3673#author> (accesat 10.09.2017).
8. Patru M., Balaji B. Making Sense of MOOCs. A Guide for Policy-Makers in Developing Countries. UNESCO and Commonwealth of Learning, 2016 ISBN 978-92-3-100157-4
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245122E.pdf> (accesat 09.10.2017).
9. Grover Sh., Franz P., Schneider E., Pea R. The MOOC as Distributed Intelligence: Dimensions of a Framework & Evaluation of MOOCs Stanford Graduate School of Education, Stanford, CA.

**La Toqsobeni, în căutarea urmelor
strămoșilor qâpcegi,
am dat peste mormintele ostașilor
kazahi!**

**O Toxobeni in searching the last
quarters i have done above the kazahi
homes!**

**Güner Akmolla, scriitoare de limba
tătară și română, Constanța, România;**

**Yurie Ilașcu, doctor în pedagogie,
conferențiar universitar, Catedra de
științe ale educației,
Facultatea de Științe ale Educației și
Informatică, UPS „Ion Creangă”,
Chișinău, Moldova**

Rezumat

Acest articol descrie vizita de documentare a autorilor în localitatea Toxobeni, raionul Fălești, din Republica Moldova. Localitatea a fost populată la începuturi de tătarii qâpcegi, aproximativ începând cu anul 1241, iar mai apoi s-a „moldovenizat”, în secolele XIV-XV. Toponimul *Toqsobeni* provine de la etnonimul *Toqsoba*, iar cronică rusească de la mănăstirea Ipatiev folosea denumirea *Токсобуу*.

Cuvinte-cheie: toponimele *Toxobeni*, *În deal la Ciurcani, Vrănești, Kâșla nigul*.

Abstract

This article describes her documentary visit to Toxobeni, Falesti, Republic of Moldova. The settlement was inhabited at the beginning of the twentieth-century, approximately from 1241 onwards, and then „Moldovanized” in the fourteenth-fifteenth centuries. The toponym Toqsobeni comes from the ethnonym Toksoba, and the Russian chronicle from the Ipatiev monastery called him – *Токсобуу*.

Keywords: toponyms *Toxobeni*, *În deal la Ciurcani, Vrănești, Kâșla nigul*.



La sfârșitul lunii iulie 2017, autorii au avut o vizită de documentare în localitatea Toxobeni, raionul Fălești, din Republica Moldova, în căutarea urmelor strămoșilor qâpcegi. Localitatea a fost populată la începuturi de tătarii-qâpcegi, aproximativ începând cu anul 1241, iar mai apoi s-a „moldovenizat”, în secolele XIV-XV. Toponimul *Toqsobeni* provine de la etnonimul *Toqsoba*, iar cronică rusească de la mănăstirea Ipatiev îi numea pe locuitorii din această localitate *Токсобуу* [1, p. 34].

В лѣтѣ . ꙗкоже . [6660(1152)]...
 Изаславъ... съкупа всю свою
 дружину... и вси Чернии Клобуки . и
 Киѣны лутшии . и всю Рускую дружину
 и поиде . и ꙗкоже приде къ
 Дорогобужю... тогда же Ёрославичъ
 Ростиславъ . с браѣю и с Рязанци . и с
 Муромци . поидоша съ Гюргемъ . а не
 ѿрекоша ему . тако же и Половци . и
 Оперлюеве . и Токсобици . и вса
 Половецкаѧ земля

Satul Toxobeni este o localitate din raionul Fălești, situată la 47°39'02" latitudine nordică, 27°59'16" longitudine estică și altitudinea medie de 61 metri față de nivelul mării. Satul este amplasat pe un șes aluvial din câmpia Prutului de Mijloc, zonă extrem de bogată în situri arheologice din paleolitic și până în epoca modernă. La nord-est de sat, relieful deluros capătă un aspect general mai fragmentat, dar bine împădurit, cu altitudinea maximă de 180,2 m, cotă altitudinală.



Terenul din preajma satului Toxobeni, unde la începutul sec. XX se afla satul Vrancești, este ponorât; din această cauză, o parte a locuitorilor s-au strămutat la Toxobeni, formând ulița Nadel. La orizont, observăm șirul de copaci de pe marginea

traseului Sculeni-Fălești (R-16), unde s-au strămutat o altă parte a locuitorilor, formând o fărâmbă de sat cu aceeași denumire, Vrancești, dar i se mai spune și „În deal la Ciurcani”, după numele de familie Ciurca, majoritari; familia lor de origine găpceagă a trecut drama creștinării forțate. La distanța de circa 4-5 km spre Fălești, am identificat locul fostei așezări **Kischla nigul SŪrb**, acum o simplă râpă cu tufișuri. Mai sus de această seliște tătarească, cum se numea în cronicile moldovenești din trecut, este și o a doua, cu o denumire apropiată, **Kischla anigul**, aflată după localitatea Bocșa (6-8 km mai la nord).

Familia Ciurca, după cum a fost trecută în condica bisericii din Vrancești, a acceptat procedura renunțării demonstrative la islam și trecerea la ortodoxie. Pentru aceasta, autoritățile i-au obligat să se strămute la circa 5-6 km mai aproape de biserică din Vrancești, cerându-le să vină la toate slujbele bisericești din cursul anului. Originea numelui *Ciurca* se găsește în insulta acidă dată de șovinii ruși etnicilor din statele actuale ale Asiei Mijlocii: *ciurca* provine de la verbul rusesc *чурить* – *a miși ochii, a face ochii înguști* –, aluzie la apartenența la rasa mongoloidă a tuturor acelor care erau tătari, bașkiri, uzbeci, kazahi, kârgâzi etc.

Localitatea Toxobeni se află în subordonarea raionului Fălești și, conform recensământului din anul 2014, avea o populație de 1483 de locuitori. Distanța directă până în orașul Fălești este de 22 km,

cea până în orașul Chișinău este de 140 km. Din componența comunei Toxobeni fac parte localitățile: Toxobeni, Vrănești (36 de locuitori) și Hrubna Nouă (360 de locuitori).



Stema și drapelul raionului Fălești au fost elaborate în anul 2004. Nu știu din care idei s-a inspirat autorul lor, dar nu cred să fi cunoscut ceva despre așa-numita „perioadă qâpceağă a raionului”, cu cel puțin cinci toponime: Toqsobeni, Kischla nigul SÛrb, Kischla anigul, Kischla-Mândrești, Ciuluk-sat și Ciuluk râuleț, toate de origine turanică (Doltu și Katranâk se mai clarifică!).

Se știe că strămoșii qâpcegi sau cumani pe aici și-au întors căruțele mari, stăpânind Bugeacul, Carpații și Balcanii, călărind pe vestiții cai tătari în întinsa stepă numită DEȘT-I QÂPCEAQ, drumurile secolelor trecute intersectându-se când spre Bahçesaray, când spre Solhat-Eski Qârâm, sau, recent, Starâi Krâm, când pe Dunăre, spre Viena.

Numele *Toquz-oba*, de la care provine și toponimul *TOQSOBENI*, cu zeci de semnificații, ce ar include nu o singură pagină, se întrece și cu formele în care „T” apare și sub forma „D”. Cităm din dicționarul tătar crimeean-român al lui Taner Murat: *doqâz* „număr nouă”; cuprinzând derivate lexicale și gramaticale, precum *doqâzau*, *doqâzar*, *doqâzbay*, *doqâzlâq*, *doqâz-sofi*, *doqsanyil* ș.a.; toqâz (autorii au folosit „k” și pentru „q”) „drapel cu nouă eșarfe”; adjectiv scit; crimeean; membru al uniunii celor nouă neamuri nobile; membru al uniunii celor nouă eșarfe sacre” [2, p. 101]. Venim în sprijinul ideilor prezentate aici cu proverbe semnificative în ceea ce privește numărul *Doquz*, cu varianta *toquz*, pentru a explica sensul de largă folosință, de unde provine și sensul de cifră sau termen – „sfânt”: „**Doquz** ulum bolgașî, oturaq bîr qartîm bolsân”/ „Decât să am nouă feciori, mai bine să am un bătrân neputincios”; „**Doqsansâz** torgay șârlamaz, toymay oksîz cârlamaz”/„Pitulicea nu ciripește până nu trec cele nouăzeci de zile ale toamnei, orfanul nu cântă până nu se satură” [3, p. 44]. Pe treapta a doua a argumentării noastre se vor situa numele de localități din alte teritorii, locuite în trecut sau în prezent de către qâpcegi sau de către urmașii direcți ai acestora (în acest sens, venim cu argumentul că limba și neamul tătarilor de azi au, în proporție de 90%, origine qâpceağă, restul, 10%, fiind de origine mongolă, rusă, scită, greacă etc.: Adăugând

versurile cântecului de migrație, putem contura imaginea completă a unui trecut comun: „Qazan, qazan, et astân/Soganân yoqmî, cipyâm/Oz başâna toy yasap/Tuganîn – îruvân- yoqmî, cipyâm [4, p. 140].

Se știe care este rolul limbii în supraviețuirea unui popor învins. Este expresia muzical-artistică din acest proverb, pe care ni-l amintesc veacurile de asupra: „Tâlân cöytqan, soyîn cöytar”/„Cel ce își pierde limba, își pierde neamul!”.

Din aceste considerente, am poposit la Toqsobeni. Plouase, călătoria noastră devenise simbol istoric, la intrarea în sat un curcubeu imens străbătea bolta cerească, stăpânind veacurile. În toate limbile turco-tătare, denumirea curcubeului provine de la denumirea țărmlui japonez la zidul vienez *ebem quşagî*; în traducere – *centura (cordonul) nașterii!* Într-un cadru mai larg de expresie are sensurile „moașă”, „mamă”, „veșnicie”.

Astfel, satul Toqsobeni este situat între ținutul kunilor din Ungaria (unde mai sunt oameni cu numele Toqsaba!), satele Toqâzsufi din Dobrogea română, Toksuf din Anatolia și Doqzuv din Uzbekistan, mergând mai departe spre Kazahstan. Tipul fizic și ADN-ul sangvin descoperit pe la 1920, 1940 devine un argument „forte” în demonstrarea înruderii Transilvaniei cu Asia Centrală (E. Pitard, *Popoarele Europei*). În Kazahstan există antroponime și toponime precum: *Doquz Bulaq, Toba, Tuba, Tuva, Tele* (în

munșii Altay), *Toka* (Mongolia), termenii *Nayman, Urum, Oguz, Bulgar, Saka, Yakut, Yugur*, ce denumesc popoare de origine turanică, atât în trecut, cât și în prezent. În interviul realizat cu marele nostru contemporan Neagu Djuvara (noi l-am preluat, ca idee rezumativă, din internet), domnul Vlad Bolocan concluzionează ideile din cartea „O scurtă istorie a românilor povestită celor tineri, editura Humanitas) [5, p. 53]: „Ce s-a întâmplat însă cu masa cumaniilor creștinați în 1228? Când s-a apropiat valul mongol, căpetenia lor, hanul Kotean, a cerut voie regelui Ungariei să treacă, cu toți ai lui, Carpații, pentru a se pune la adăpost de mult temutul Batâi”.

Un argument în plus al originii tătaro-qâpcege a localității este și prezența celui de-al doilea toponim, *Telenești*, de asemenea de origine qâpceagă. La locul numit „*La șapte Mărioare!*”, autorii au localizat acel mic apendice al Toqsoabei, amplasat exact între Micleușeni și Tocsăbeni, dar locuit la începuturi de aceiași qâpcegi, numai că numiți „*tele-i*”. Noțiunea de „tele” ar fi fost forma inițială a denumirii, care a căpătat în limba karakalpacă forma *telengen*, iar la ruși s-a numit *telega* [6, p. 378]. În română, ar fi echivalentul unui localism arhaic, *teleaga*. *Tele-șenii* (telegarii) erau din oastea auxiliară a toqsobanilor, pe căruțe cu roți foarte mari, ce transportau proviziile necesare campaniilor militare, dar aveau instalate și corturi pe ele, în care dormeau. Se ocupau nu numai de

transport, dar și confecționau aceste căruțe. Acolo, pe acea uliță, mai erau, cu decenii în urmă, descendenți, purtători ai familiei Kovaliciuk! De ce abundența de nume Rotaru din sat nu s-ar explica prin transmiterea acestei profesii băștinașilor de pe loc sau nou-veniților?

Căruță a qâpșegilor, reprezentată într-o cronică rusească din sec. XII. Călare pe cal, se află un „telegar”, care conduce caii. Drept confirmare, avem cele 74 de nume de familie Teleaga, ce locuiesc în 26 de localități ale Republicii Moldova, și altele peste 200 din România, ce ar avea la origine etimonul tele.

*Pe hartă, am prezentat calea parcursă de qâpșegii, identificați în cronică de la mănăstirea Ipatiev, localizați între Don și Doneț la 1152. Devenind aliații tătaromongolilor în expediția lor nomadă de la 1232-1242, au ajuns și la locul care, mai apoi, avea să se numească la început **Toqsoba** și mai apoi **Tocsăbeni**. Această cale de la Don ↔ Doneț și până la Prut nu pretindem că a fost una pe linie dreaptă, așa cum se arată pe harta! [7]*

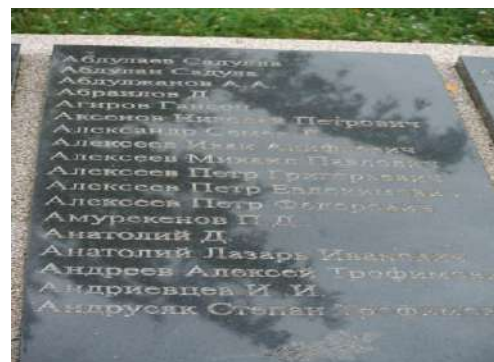


Aflându-ne la Toqsobeni, am vizitat, bineînțeles, și memorialul dedicat ostașilor sovietici căzuți în cel de-al Doilea Război Mondial, odată ce în cadrul operației militare Iași-Chișinău aici s-au desfășurat lupte foarte grele, în care au murit circa 1000 de ostași sovietici.



Monumentul ostașilor sovietici din centrul localității TOQSOBENI

Cunoașterea limbii și culturii tătare de către doamna Güner Akmolla, scriitoare de limbile tătară și română, ne-a permis să identificăm ușor mai multe nume ale kazahilor înrolați în Armata Roșie, care au rămas pe veci la Toqsobeni.



Autorii au identificat așa nume, ca Abdulaev Sadulla, Abdulan Sadula, Babadjanov Abdula, și zeci de alte nume, care vor fi publicate integral, dacă ni se va solicita acest lucru, grație faptului că nepoatele doamnei Güner Akmolla, Adelle și Maya, ce ne-au însoțit în călătorie, au fotografiat numele tuturor celor 1000 de ostași.

Autorii propun ca în anul 2018, la aniversarea a 420 de ani de la prima menționare documentară a satului, Consiliul local al Primăriei să se adreseze oficial Guvernului Republicii Moldova cu un demers în care să solicite schimbarea transcrierii greșite a denumirii comunei TAXOBENI în denumirea corectă TOQSOBENI. Și acest lucru nici pe departe în scopul gloriei neamului TOQSOBA, ci doar pentru evidențierea adevărului istoric și a corectitudinii ortografice!

Bibliografie

1. Ilașcu, Yurie, *Toqsobeni*, Chișinău: S.n., 2017 (Tipogr. UPS „Ion Creangă”), 68 p.: fig., fot. color.
2. Sozlik, T.M., *Qırım-tatarca*, USA 2011, p. 429.
3. Mustegep Ulkusal, *Proverbele și zicătorile tătarilor crimeeni din Dobrogea, România*, 1970, p. 44.
4. Akmolla, G., *Cântecele emigrației tătare crimeene*, 2015, p. 140.

5. Djuvara, N., *O scurtă istorie a românilor povestită celor tineri*, București, Humanitas, p. 53.

6. Кляшторный, С.Г., Султанов, Т.И., *Казахстан. Летопись трёх тысячелетий*, Alma-Ata, Raian, 1992, 378 p., format PDF.

7. Иванов, В.А., Гарустович, Г.Н., Пилипчук, Я.В., *Средневековые кочевники на границе Европы и Азии*, Ufa, 2014, format PDF.

Evoluția peisajului în pictura europeană
Evolution of the landscape in
European painting

Rodica Ursachi, doctor în studiul artelor,
conferențiar universitar,
Catedra de pictură,
Facultatea de Arte Plastice și Design,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău,
Moldova

Rezumat

Ca gen de artă, peisajul s-a dezvoltat pe parcursul întregii istorii. El a evoluat în funcție de mai mulți factori: politici, sociali, culturali. În Europa, el se manifestă din perioadele antică, medievală, renescentistă, modernă (sec. XVII-XIX) până în prezent. Peisajul este tratat în funcție de particularitățile stilistice ale fiecărei epoci și de preferințele estetice ale artistului/autorului.

Cuvinte-cheie: peisaj, gen, natură, motiv, imagine plastică, pictor, artist.

Abstract

Art as an art genre has developed throughout history. It has evolved into a number of factors: political, social, cultural. In Europe it has manifested itself from the ancient, medieval, Renaissance, modern period (17th-19th century) to the present. The landscape is treated according to the stylistic peculiarities of each era and to the aesthetic preferences of the artist/author.

Keywords: landscape, genre, nature, motive, plastic image, painter, artist.

Omul, ca parte componentă a naturii, dintotdeauna s-a interesat de lumea înconjurătoare, inițial în scopuri vitale, pentru supraviețuire, apoi ca formă de contemplare estetică. Sentimentele lui trezite în fața naturii s-au cristalizat în diverse manifestări artistice – poezii, melodii, dansuri, desene sau picturi. În artele plastice, natura apare fragmentar (motive vegetale, animale etc.) sau sub forme mai complexe, ce pot include și alte imagini figurative. Deși, aparent, se crede că omul se limitează doar la valorificarea funcției contemplative a naturii, la o analiză mai atentă, pot fi stabilite reperele ei conotative, ancorate în filonul religios. Fiind inclus în circuitul naturii, omul încearcă să identifice anumite fenomene, evenimente, care, în opinia lui, îi dirijează viața. Raportând aceste fenomene la diverse credințe despre lumea înconjurătoare, ființa umană le generalizează și le exprimă prin forme, uneori puternic stilizate, din natură. Aceste prime aparențe imaginative ale naturii au evoluat și, cu timpul, au ocupat o nișă foarte importantă în domeniul artelor plastice. Priveliștile din natură (câmpii, munți, lacuri, mări ș.a.) sau panorame ale pământului sunt identificate ca peisaj cu rol de gen, în artele plastice.

Peisajul, ca gen al picturii, apare inițial doar ca parte componentă a scenelor

religioase în pictura egipteană și rămâne, pe parcursul mai multor milenii, doar simplu fondal în descrierea activităților umane reflectate în artă. În Egipt, imaginile peisajere figurative se întâlnesc în frescele de pe pereții mormintelor faraonilor și ale apropiaților lor și reprezintă fondalul scenelor de vânatoare în delta Nilului sau malul râului, cu vegetație abundentă de papirus, lotos ș.a. („Vânătoare de rațe în deltă”, „Trecerea râului Nil”, „Principese pe plajă” etc.). Totodată, natura, cu elementele sale „vegetale”, apare și sub formă volumetrică, precum sunt peristilul templelor egiptene, format din coloane papiforme, lotiforme etc., ce sugerează arbuștii din „Dumbrava sacră”, prin care urma traseul sufletul omului („Ka”) spre Lumea de dincolo. De asemenea, imagini cu vegetație se întâlnesc și pe pereții palatelor din Babilon, reprezentând arbori stilizați din teracotă policromă (fragment din „Poarta zeiței Iștar”).

Reflexe ale imaginilor din mediul natural se observă în arta cretană, în care abundă motive din flora și fauna marină (crini, iederă, pești, caracatițe, stele de mare, delfini ș.a.), ele fiind prezente atât în pictura murală a palatelor, cât și pe suprafața vaselor de ceramică („Prinț printre crini”, „Antilope”, vas de ceramică „Kamare” ș.a.).

Cu certitudine, imagini peisajere „locale” s-au întâlnit și în arta greacă, dar moștenirea artistică a poporului grec este axată pe monumente arhitecturale și pe opere sculpturale. Lipsa lucrărilor picturale ne

privează de posibilitatea de a cunoaște viziunea grecilor asupra naturii. Cu toate acestea, se poate crea o imagine asupra specificului peisajului din pictura greacă în baza frescelor pompeiene, care, în opinia cercetătorilor, reflectă principiile de tratare plastică comune grecilor. Vederile peisajiste din picturile pompeiene relevă o varietate tematică și de soluționare plastică (în baza cărora s-au distins patru stiluri de pictură). Pereții vilelor abundă în imagini din natură (copaci, lacuri, râuri ș.a.), redate în deschideri de perspectivă aeriană – rezolvare inedită la acea vreme. Peisajul apare singular sau asociat cu construcții arhitecturale și imagini figurative umane, animaliere etc.

În paralel cu reprezentările spațiale, ce au menirea de a crea un ambient psihologic confortabil, în perioada romană se întâlnesc și imagini cu conotații mitologic-religioase, ce vin să sugereze anumite idei despre lume.

În perioada medievală, peisajul servește drept fondal pentru fresce, icoane și are o anumită funcție, fie narativă, fie simbolică, conform semanticii scenelor înfățișate. Modalitatea de reprezentare a imaginilor peisajere (auster, fără volum) este axată pe cerințele canonice impuse de sistemul bisericesc, fapt ce limitează foarte mult evoluția stilistică a genului în cauză.

Abia în perioada Renașterii, sub influența mai multor factori de ordin cultural (descoperirea perspectivei liniare, plasarea omului în centrul universului, funcția lui

dominantă asupra naturii ș.a.), peisajul devine autonom se eliberează de dogmele religioase impuse.

În această perioadă, natura obține diverse aspecte de interpretare: estetic, filosofic, geografic, istoric ș.a. Rolul peisajului nu se rezumă doar la o simplă descriere vizuală a motivului geografic, ci servește deseori drept pretext pentru exprimarea gândurilor filosofice despre relația omului cu natura și locul lui în natură. Ideea principală din perioada respectivă este integrarea armonioasă a omului în natură, deoarece el constituie o parte componentă a universului. Pentru artiștii vremii, peisajul reflectă o viziune complexă a micro- sau macrocosmosului. Acest fapt contribuie la preferința unor reprezentări spațiale de dimensiuni imense într-o viziune panoramică de „*vole d'oiseaux*” a motivului peisajer. Modalitatea de reprezentare „panoramică” a peisajului se datorează, pe lângă factorul ideatic, și descoperirii picturii în ulei, care permite obținerea unor imagini mai detaliate și mai variate sub raport tonal și coloristic. Pictorii aduc în compozițiile lor elemente din mediul ambiant, precum construcții arhitectonice laice sau religioase, așezăminte rurale sau urbane ș.a. Peisajul va ocupa o poziție importantă în pictură în perioada târzie a Renașterii, în secolul al XVI-lea. În genul dat, au excelat așa artiști precum G. Belinni, Giorgione, Tizian, Leonardo da Vinci, Rafael, Piter Bruegel cel Bătrân ș.a. Unii dintre

aceștia se axează pe latura spirituală a peisajului, preferând imagini idealizate, „cosmice” ale naturii, alții preferă aspecte poetice sau rusticizate, cu motive banale – munca în câmp, vânătoare, țărani, copii jucându-se etc. („Venus dormind”, „Furtuna”, Giorgione, „Concert câmpenesc”, „Cele trei vârste”, Tizian, „Mona Liza”, Leonardo da Vinci, „Madona Grădinăreasa”, Rafael, „Anotimpurile anului”, „Vânătorii pe zăpadă”, „Spânzurătoarea”, Piter Bruegel cel Bătrân ș.a.).

Dar adevărata înflorire a peisajului are loc în sec. XVII, când acesta se dezvoltă ca gen autonom. În arta europeană a acestui secol apar diverse școli naționale de pictură (olandeză, franceză, italiană, flamandă ș.a.), care influențează determinarea mai multor tipuri de peisaj (realist, istoric, eroic). În cadrul acestor școli, peisajul se manifestă diferit, în funcție de conjunctura culturală a țărilor respective. În Olanda și Flandra, cu tradiții de secole în redarea naturii, se dezvoltă un peisaj bazat pe redarea lumii înconjurătoare sub toate aspectele ei și într-o formă realistă, aproape naturalistă (perioada de înflorire – cca 1650-1670). Pentru olandezi, peisajul are rol de educare a sentimentului dragostei de țară, reflectând specificul naturii locale – marea în diferite ipostaze, canale cu bărci, mori de vânt, păduri dense, străduțe pavate cu piatră etc. Totodată, artiștii olandezi nu se limitează doar la aspectul estetic, ci îi conferă peisajului un

substrat filosofic, acesta având menirea de a arăta caracterul trecător al fenomenelor, al vieții omenești și stabilitatea lucrurilor esențiale, precum este însăși natura măreață (râul semnifică trecerea rapidă a timpului, copacii uscați, pietrele funerare, ruinele de construcții – moartea etc.). În acest scop, pictorii olandezi recurg la anumite modalități de tratare plastică, precum sunt amplificarea tensiunii naturii (a pădurii cu copaci înalți, rămuroși, a mării zbuciumate, a cerului imens, a întinderilor infinite ale câmpiilor văzute din poziția „*vole d'oiseaux*” etc.), la efectele dramatice de lumină ș.a.

Un element specific peisajului olandez este redarea mării în diferite ipostaze – calmă, zbuciumată, înghețată, dar întotdeauna cu un cer imens, cu nori grei, dramatici, ce ocupă $\frac{3}{4}$ din suprafața pânzei. Aceasta se explică prin varietatea naturii și caracterul schimbător al climei în zona geografică respectivă.

În genul peisajului au activat Jan van Goyen, Albert Cuyp, Jacob van Ruysdael ș.a., realizând picturi ce vor servi drept sursă de inspirație pentru următoarele generații de artiști și vor pune bazele peisajului realist în Europa („Peisaj de mare”, „Peisaj de mare în timpul furtunii”, Jan van Goyen, „Peisaj de iarnă”, „Patinoar pe mare”, „Jocuri pe gheață”, Hendrich Avercamp, „Pădurea de stejari”, „Mlaștina”, „Râu în pădure”, „Cascada”, Jacob van Ruysdael, „Vaci pe malul râului”, Albert Cuyp ș.a.).

O viziune diametral opusă în tratarea peisajului se întâlnește în arta franceză din secolul XVII, determinată de principiile artistice și compoziționale clasiciste dominante în acea perioadă în Franța. Aceasta a contribuit la dezvoltarea peisajelor istorice, eroice, mitologice. Urmând doctrina clasicismului, bazată pe noțiunile de „valoare”, „eroic”, „măreție”, „armonie” (întâlnite în filosofia lui Rene Descartes), pictorii francezi acordă o atenție deosebită relației armonioase a omului cu natura. Peisajul, în funcție de subiect, apare ca un spațiu sacru, în care omul se dizolvă în natură, și nu este doar decor pentru acțiunea eroilor, precum era în perioada medievală. În concepția filosofic-artistică a pictorilor francezi, natura este întruchiparea frumosului și rațiunii, de aceea ei prezintă peisaje convenționale cu anumite locuri celebre (din istorie, mitologie). Pictorii recurg la idealizarea, eroizarea naturii și o înfățișează într-o viziune panoramică, panteistă, cu munți înalți, copaci cu coroane enorme, redați după principiul „cortinei teatrale”, îi conferă un aspect calm și măreț. În acest context, ei revin la tematica „anotimpurilor”, care le permite înfățișarea naturii în diferite ipostaze și faze ale anului, dar, totodată, le impune o tratare lirică, poetică, emoțională („Primăvara”, „Iarna”, N. Poussin ș.a.).

În Franța, se dezvoltă peisajul – clasicist, cu imagini generalizate, cu ruine de construcții antice, întinderi vaste de mare liniștită sau cer senin. Asemenea peisaje,

învăluite într-o lumină difuză, caldă, cu o atmosferă de vis, poetică, pictate de reprezentanții cei mai activi ai genului, Nicolas Poussin și Claude Lorrain, au servit drept exemplu pentru peisajisții europeni până la mijlocul secolului XIX („Peisaj cu Hercule”, „Polifem”, Nicolas Poussin, „Dimineața în port”, „Port la amurg”, „Peisaj cu păstor italian”, Peisaj cu Apollo și Sibilă”, Claude Lorrain).

În secolul al XVIII-lea, stilistica reprezentării naturii se modifică conform stilului artistic dominant – rococo. Apar imagini cu parcuri, grădini cu vegetație paradisiacă, fermecătoare, transpuse de autori prin tușe fine, lejere și colorit nuanțat („Petrecere în parc”, „Îmbarcarea pe insula Citera”, „Concert în grădină”, „Capricioasa”, A. Wateau, „Scrânciobul”, „Pastorală”, H. Fragonard ș.a.).

În Italia, se dezvoltă un gen al peisajului – *veduta* – ce reprezintă vederi ale orașului cu o redare exactă, topografică a imaginii reale („Canale Grande”, „Sărbătoare pe canal”, „Carnaval în Veneția”, „Primirea ambasadurilor în Veneția”, A. Canaletto, „Vederea orașului printr-un arc”, „Carnaval”, „Lansarea balonului”, F. Guardi ș.a.).

Transformările politice și sociale desfășurate la confluența secolelor XVIII-XIX au influențat puternic arta epocii. Spiritul vremii, și anume dorința de evadare din secolul „desfrâului”, se reflectă în artă, în special în peisaj, prin imagini cu ruine antice ce amintesc de măreția de cândva a civilizației europene.

În această perioadă, un rol important în dezvoltarea picturii de peisaj l-a avut apariția parcurilor de tip anglo-chinez, ce sugerau, în plan conceptual, un spațiu al filosofilor, gânditorilor antici care se plimbă pe alei umbrite, meditănd profund, iar din punct de vedere formal, acestea au stimulat tendințele realiste în artă. O sinteză a acestor concepții (clasicist-realist) se întâlnește în peisajele lui Hubert Robert, ce prezintă vederi cu vestigii antice transpuse într-o viziune lirică („Peisaj cu apeduct și pârau”, „Pont du Gard”, „Locul spălătoarelor” ș.a.).

Printr-o prismă conceptuală și tratare stilistică diferită, este realizat peisajul în perioada Romantismului. Arta din perioada respectivă obține un caracter variat, în funcție de țară și de perceperea valorilor culturale ale omenirii – mistic, social, realist. În Germania, peisajul are tangențe cu lumea metafizicului, artiștii fiind predispuși spre imagini pătrunse de tragism și tristețe (vârfuri de munți înalți, râuri crispatе de frig, ruine de catedrale gotice și cimitire, copaci goi și uscați, marea înghețată („Abație în pădurea de stejari”, „Ceață matinală în munți”, „Naufragiul Speranței” ș.a., G.D. Friedrich).

În Anglia, peisajul apare când liric, sentimental, când plin de spirit filosofic, mister dramatic, dar întotdeauna tratat prin prisma emoțională („Furtună pe mare”, „Naufragiul”, „Apus de soare pe malul mării”, W. Turner, „Carul cu fân”, „Șantier naval”, „Peisaj cu lac”, J. Constable ș.a.).

O viziune liric-poetică se întâlnește și în unele peisaje rusești din prima jumătate a secolului XIX, în care apar imagini ale unei lumi fericite, omul contopindu-se aici cu natura. În paralel, apar și reprezentări mult mai veridice ale naturii, chiar dacă conțin o alură „romantică”. Artiștii se orientează, cu precădere, spre efectele pitorești ale naturii, spre aspectul exterior al imaginii și nu sunt „mișcați” de starea ei de spirit („Între valuri”, „Noapte cu lună”, „Marea Neagră”, I. Aivazovski, „Apus de soare în port”, „Pe malul râului”, S. Șcedrin ș.a.).

Continuând tradițiile artiștilor romantici în descoperirea diverselor laturi ale lumii înconjurătoare, pictorii europeni de la mijlocul secolului XIX produc mutații în genul peisajer, pe care îl impregnează cu subiecte banale, contemporane, fără idealizare. Ei susțineau că orice obiect ori subiect din natură este demn de a fi pictat. Suflul nou în arta perioadei respective înlocuiește pitorescul sentimental din tablourile cu subiecte istorice, uneori mitologice, cu scene de gen ce reflectă veridic realitatea înconjurătoare, urâtul și mizeria oamenilor simpli.

Peisajul european cunoaște o dezvoltare fără precedent prin reprezentanții Școlii de la Barbizon, care, frapați de frumusețea naturii, s-au concentrat asupra peisajului național (colțuri de pădure, coline, oglinzi de apă etc.). Ei au revoluționat metoda tradițională de realizare a picturii și își concep tabloul în aer

liber, obținând imagini variate, cu diverse stări ale zilei sau de anotimp. Această metodă, numită *plein-air*, contribuie la apariția unei noi tehnici de lucru, ce constă în fluiditatea suavă și luminozitatea ușoară a culorilor, în tușe energice, vizibile aplicate, uneori, cu cuțitul de paletă („Ecluză”, „Locul spălătoarelor”, F. Daubigny, „Stejari la Apremont”, T. Rousseau, „Îngrădire în pădure”, N. Diaz, „Zori de zi”, C. Troyon, „Podul Narni”, „Furtuna”, „Pe malul râului”, C. Corot ș.a.). Tehnica dată are un rol important pentru pictură, deoarece contribuie la deschiderea și înprospătarea paletelor, fapt ce a dus, indirect, la apariția curentului impresionist.

Încurajați de rezultatele obținute de pictorii Școlii de la Barbizon, impresioniștii vor împrumuta unele din temele dragi realiștilor, însă atitudinea față de problema cromatică și modul de percepere a formei se va schimba radical. Motivele pictate de impresioniști sunt transfigurate de lumină, ele sunt dezintegrate de dizolvarea conturului formelor, în favoarea unei dezinvolturi cromatice care dorește să surprindă un moment al zilei, cu datele atmosferice caracteristice. Impresioniștii pictează doar în aer liber, fapt ce implică deschiderea paletelor (umbra devine transparentă), dispersarea tonurilor locale în mii de nuanțe („atomi colorați”) („Câmpul cu maci”, „Peisaj de iarnă”, „Căpițe de fân”, C. Monet, „Acoperișurile roșii”, „Livadă în floare”, C.

Pissaro, „Vederea Senei”, A. Sisley ș.a.). Pentru impresionisti, motivul (cheiuri de râu, poduri, gări, lacuri, marea, câmpii cu maci etc.) servește doar pretext pentru a descoperi impresii capabile să transmită anumite sentimente.

Ulterior, postimpresioniștii, cubiștii, foviștii ș.a. îi acordă peisajului o funcție de expresie, concepând arta, în general, ca mijloc de exteriorizare a personalității. Ei renunță la imitația realului prin simplificarea, geometrizarea, uneori abstractizarea puternică a elementelor din natură. Imaginile devin decorative, formate din suprafețe mari de pete cromatice aplicate când bidimensional, când într-o optică iluzorie („Muntele Saint Victoire”, „Pinul”, Cezane, „Noapte înstelată”, Van Gogh, „Case la Estaque”, G. Braque ș.a.). Cu toate acestea, în paralel cu aceste noi rigori ale timpului, bazate pe efectul cromatic, în arta secolului XX persistă și tendințe stilistice realiste (I. Grabar, Brodski ș.a.).

Peisajul, cu rolul său de generator al imaginii spațiului plastic, devine izvor de inspirație pentru artiști, unii privindu-l ca sursă de delectare estetică, iar alții acceptându-l ca pe un refugiu din cotidian, ca pe o modalitate de exprimare a Eu-lui propriu.

Bibliografie

1. Assunto, R., *Peisajul și estetica*, București, Meridiane, vol. I, 1986, 472 p.
2. Biberi, I., *Pieter Bruegel cel Bătrân*, București, Meridiane, 1967, 57 p.
3. Genaille, R., *Enciclopedia picturii flamande și olandeze*, București, Meridiane, 1975, 288 p.
4. Plietzsch, E., *Pictori olandezi și flamanzi din secolul XVII*, București, Meridiane, 1978, vol. I-II.
5. Toma, L., „Peisajul în pictura din Republica Moldova”, în *Arta, Arte vizuale*, Chișinău, Epigraf, 2002, p. 71-73.
6. Venturi, Lionello, *Pictori moderni (Goya, Constable, David, Ingres, Delacroix, Corot, Daumier, Courbet)*, București, Meridiane, 1968, 158 p.
7. Wojciechowski, A., *Arta peisajului din Renaștere până la mijlocul secolului XX*, București, Meridiane, 1974, p. 231.
8. *Искусство Франции XV-XX вв.*, Ленинград, 1975, 221 с.
9. Никулин, Н.Н., *Нидерландская живопись XV-XVI веков*, Москва, Изобразительное искусство, 1988.

**Spațiile damnate și semnificația lor în
povestea „Dănilă Prepeleac” de Ion
Creangă**

**Damned spaces and their significance
in the Ion Creanga`s story „Dănilă
Prepeleac”**

**Constantin Ivanov,
doctorand, Institutul de Filologie al
AȘM, Chişinău, Moldova**

Rezumat

În articolul de față se urmărește modul în care Ion Creangă abordează problema răului și cum reacționează personajele crengiene atunci când se confruntă cu răul antropomorfizat. De asemenea, se analizează unele cauze care determină anumite reacții ale personajelor, făcându-se, astfel, trimiteri la unele arhetipuri impregnate foarte bine în imaginarul colectiv. Coordonatele spațiale în care răul are o influență deosebită sunt alimentate, de cele mai multe ori, de credințele și superstițiile populare. De asemenea, este analizată minuțios interacțiunea personajelor crengiene cu locurile unde se desfășoară evenimente inexplicabile. Spațiile învăluite de obscuritate devin, în povestea „Dănilă Prepeleac”, niște teritorii damnate, pe care omul le ignoră cu bună știință.

Cuvinte-cheie: demonic, primordial, arhetip, expresia răului, damnare.

Abstract

This article relates about how Ion Creanga approaches the problem of evil and how his characters react when they face with the anthropomorphic evil. He also analyses some causes towards to some reactions of the characters, thereby referring to some archetypes very well impregnated in the collective imagination. Spatial coordinates where evil has a particular influence are often fed by popular superstitions and beliefs. Also, there is thoroughly analysed the interaction of the characters with the places where take place inexplicable events. Shrouded areas of obscurity become in the „Danila Prepeleac” story, some damn areas that man consciously ignores.

Keywords: demonic, primordial, archetype, expression of evil, damnation.

Ion Creangă nu pleacă prea departe de felul în care sunt percepute în imaginarul popular românesc spațiile damnate, sau necurate, acestea fiind percepute drept locuri izolate, în care predomină o liniște suspectă și pe care omul nu le poate locui. Simona Maria Dreliciuc spune despre aceste spații că „De obicei, locurile cele mai expuse invaziei forțelor răului sunt cele părăsite de om, case și mori abandonate, ziduri ruinate, mine părăsite etc. În asemenea ruine își face sălaș Diavolul...” [13, p. 322]. Bazându-se pe texte biblice precum: Leviticul 17:7, Deuteronomul 30:17, 32:17; 2 Cronici 11:15; Isaia 13:21, 34:14; Ieremia 1:39 ș.a. [4], Paul Carus afirmă că „israeliții credeau în spiritele rele

care își aveau lăcașul în întuneric și în locuri pustii” [7, p. 68].

Semnificațiile spațiilor damnate din creația crengiană au tangențe cu credințele și superstițiile populare, astfel că „răscrucile, podurile, stâncile, peșterile, morile, casele părăsite erau numite *locuri rele*, bântuite de ființe demonice” [5, p. 64]. Odată impregnate în memoria colectivă, aceste superstiții alimentează imaginarul popular românesc, fapt ce permite perpetuarea unor silogisme populare care iau aspectul unor snoave. Așa că locurile damnate din basmul crengian substituie niște atribute caracteristice snoavelor, pe care, la rândul său, naratorul le valorifică în construcția basmului. Or, locurile bântuite de forțele răului și semnificația acestora în narațiunea crengiană nu pot fi interpretate fără a face trimitere la imaginile arhetipale pe care acestea le proiectează dinspre basm ca ficțiune spre primordial. În caz contrar, ne-am limita doar la „sensul literal al basmului” [19, p. 8-9], ceea ce nu ne-ar permite să înțelegem pe deplin toate semnificațiile răului.

Toate manifestările răului în inconștientul colectiv și imaginea primordială din care își are acesta originile contribuie semnificativ la conturarea unor caracteristici ale personajului malefic din imaginarul literar, timp în care, în „Tradiția Primordială”, după cum o numește Vasile Lovinescu [Idem, p. 11], problema răului și originile acestuia sunt interpretate diferit sau, poate, chiar contradictoriu. Toate miturile cosmogonice încearcă să identifice un vinovat a

cărui acțiune a favorizat intruziunea răului în lume. Până și teologia nu poate ajunge la un consens în ceea ce privește originea răului; aceasta fie îl face vinovat pe diavolul care s-a răzvrătit împotriva lui Dumnezeu, fie o pune pe seama primilor oameni, care, datorită neascultării lor, se fac vinovați de răul și urmările acestuia în lume. În „Epopoea lui Ghilgameș”, dar și în multe scrieri apocrife, răul este pus pe seama lui Dumnezeu sau a Zeilor [21, p. 14-33], pe când știința antropozofică, la originea căreia sunt cercetările lui Rudolf Steiner, bazate, la rândul lor, pe doctrinele societăților oculte, vorbește despre forțele demonice ca despre un rău angajat într-o luptă continuă, ce se desfășoară atât în interiorul fiecărui individ, cât și în societate [23, p. 67-91]. Or, atât originea răului, cât și înțelegerea acestuia, în ansamblu, indică spre sursa ce alimentează superstițiile populare legate de forțele demonice și locurile pe care acestea le populează. Atât reprezentarea arhetipală a răului și a spațiilor damnate, cât și proiecția acestuia în imaginarul popular românesc, dar și în poveștile crengiene, nu pot fi abordate ca subiecte individuale, ceea ce ne motivează să lărgim sfera de interpretare a unui astfel de subiect, lucru pe care îl vom face în cele ce urmează.

Relația basmului, în genere, cu miturile este una de ordin ontologic, despre care vorbește și Mircea Eliade în „Aspecte ale mitului”: „Mitul povestește o istorie; el relatează un eveniment care a avut loc în timpul primordial, timpul fabulos al «începuturilor». [...] miturile descriu diversele și uneori dramaticele izbucniri în lume

ale sacrului (sau ale supranaturalului)” [14, p. 5-6]. Odată ce admitem că personajele din poveștile pe care ne-am propus să le analizăm sunt prototipuri ale unor situații primordiale, reflectate și în gândirea arhaică, și în imaginarul popular românesc, putem vorbi că am lărgit perspectivă interpretativă, despre care vorbeam anterior, a creației crengiene.

Toate superstițiile legate de asemenea locuri își au originea în vechile credințe, lucru despre care vorbește și Vasile Lovinescu: „în marile epoci tradiționale, când ambianța era în întregime mitologică, lumea era bântuită de duhuri rele, în mod necesar, de altminteri, căci unde se manifestă o mare lumină, se desfășoară firesc și o mare umbră; dar responsabilii acestor civilizații tradiționale fixau cu înțelepciune aceste duhuri în locuri caracterizate, riguros identificate: bălți, mlaștini, scorburi, pustietăți, cimitire, unde nu puteau face mare rău; toată lumea știa că acolo era casa lor; putea, prin urmare, să-i ocolească” [20, p. 28]. Mai mult decât atât, asemenea locuri erau marcate cu însemnele specifice spațiului misterios, purtând, în același timp, încărcătura magico-religioasă în care omul, sau neinițiatul, este considerat drept un neavenit. În general, spațiul poartă amprenta bizarului și reprezintă, în același timp, după cum susține Claude Levi-Strauss, „o societate de locuri poreclite” [18, p. 325], ceea ce face ca zona în limitele căreia acționează forțele răului să poată fi ușor identificată și ocolită. Nu numai locurile rele provocau frica, ci și cele bune, adică acolo unde s-au manifestat forțele străine omului.

Locul în care Iacov a visat scara al cărui vârf ajungea până la cer, pe care îngerii se pogorau și se suiau, i-a provocat frică și l-a făcut să exclame: „Cât e de înfricoșător locul acesta!; el nu-i altceva decât casa lui Dumnezeu; aceasta e poarta cerului!” [Facerea 28:17]. Toposul contaminat de forțele ahrimanice din „Dănilă Prepeleac” nu este altceva decât locul în care sacrul, reprezentat de Dănilă Prepeleac, intră în contact cu profanul, reprezentat de slujitorii lui Scaraoțchi. Luând în considerare contextul care a favorizat întâlnirea sacrului cu profanul, putem spune că acest lucru s-a produs într-un moment critic, în care starea moral-psihologică a personajului crengian era destul de încordată.

Drumul pe care îl parcurge Dănilă Prepeleac, cu tot cu peripeții, până la locurile populate de spiritele răuvoitoare poate semnifica atât procesul de lepădare de sine, cât și de bogățiile pământești pe care le posedă, asemenea unui pustnic. Este o situație oarecum asemănătoare cu cea în care Isus le cere ucenicilor săi: „oricine dintre voi care nu se leapădă de tot ce are, nu poate fi ucenic al Meu” [Luca 14:33]. Este vorba de o stare de sărăcie materială, dar compensată cu sărăcia în duhul despre care se vorbește în predica de pe munte: „Feriți-vă cei săraci cu duhul, că a lor este împărăția cerurilor” [Matei 5:3]. Vasile Lovinescu abordează sărăcia în care se trezește Dănilă Prepeleac ca pe un „aspect al procesului de *regressum in utero*, starea foetală la care se ajunge prin acest regres, simbolizată, în Dănilă Prepeleac, prin despuieră totală, adică prin

reducerea la cea mai simplă expresie a stării primordiale, Adam gol în Rai ” [19, p. 145]. Această sărăcie este o condiție pe care Dănilă Prepeleac trebuie să o îndeplinească pentru a căpăta mai târziu însutit și înmiit, asemenea experienței lui Iov, care, mai întâi, pierde totul, ca, ulterior, să i se dea peste măsura a ceea ce a avut inițial.

Cu toate că îmbogățirea lui Dănilă de după confruntarea cu dracii poartă caracter machiavelic, totuși întrebuintarea acestor bani în cadrul familiei este binevenită, acesta dând astfel dovadă de altruism – contrariul a ceea ce era în familia fratelui său, „Dănilă Prepeleac, nemaifiind supărat pe nimeni și scăpând deasupra nevoii, a mâncat și a băut, și s-a desfătat până la adânci bătrânețe, văzându-și pe fiii fiilor săi împrejurul mesei sale” [11, p. 70]. Astfel, el reface comuniunea din căminul familial, pe care o pierduse în ultimul timp din cauza planurilor sale naive de îmbogățire. Ba chiar supărarea pe care o avea față de toată lumea și față de sine se transformă într-o liniște lăuntrică. Asemenea unui proces profund de metanoia, Dănilă se împacă cu propriul sine și cu semenii săi. De-acum încolo, el este cel ce organizează lumea în jurul său, revenind astfel la comuniunea primordială de dinainte de căderea adamică. Este o refacere a paradisiului pierdut în miniatură, unde răul este reconciliat pentru totdeauna, începând de la „nucleul societății”.

Prepeleac ia bogățiile materiale pe care Scaraoțchi le ține drept zălog al unor suflete ce trebuiau să fie cumpărate cu acești bani. Or,

comoara pe care stă diavolul, reflectată și în expresia *Cel de pe comoară*, cu referire la spiritul imun, nu este altceva decât prefigurarea unei eliberări de sub influența demonicului a obsesiei pe care omul o are față de bani. După ce smulge banii din mâna lui Scaraoțchi, trecând prin procesul de purificare și de lepădare, Dănilă răscumpără mulțimea de suflete. El nu ia povara celorlalte suflete, ce aveau să fie corupte de diavol, asupra sa, pentru că acesta a demonstrat mai întâi că nu ține la lucrurile materiale și că el este mai presus de acestea. Inima nu îi este legată de comorile pământești, pericol despre care avertizează Isus: „că unde-ți este comoara, acolo-ți va fi și inima!” [Matei 6:21]. Așa că protagonistul nostru calcă pe locurile damnate după un proces de purificare, pentru a putea deveni un Adam în forma lui inițială, adică se produce reducerea lui la simplitate totală. Asemenea unui izbăvitor, în sensul biblic al cuvântului, el răscumpără în primordialitate sufletele pasibile de corupere.

După un proces inițiativ, în care a fost nevoit să renunțe la toate cele pământești, asemenea drumului interiorității pe care îl parcurge Carl Gustav Jung în „Cartea roșie”, Dănilă Prepeleac ajunge în pădurea aflată în proprietatea forțelor întunecate. La prima vedere, nu era nimic din ce-ar fi trebuit să prevestească acest fapt, în afară doar de superstițiile populare legate de locurile pustii și de conotația pe care o poartă, în genere, locurile străine. Despre spațiile necunoscute, adică străine omului, Ernest Bernea, în cartea „Spațiu, timp și sacralitate la

poporul român”, spune următoarele: „răul venind, în genere, din ceea ce nu-ți aparține, din necunoscut” [3, p. 35]. Un lucru este cert, că Dănilă ajunge să calce pe teritoriul necurat de pe malul heleșteului în urma unei acțiuni absolut arbitrare: „După multă trudă și buimăceală, în loc să iasă la drum, dă de un heleșteu” [11, p. 62], adică de locul necurat despre care vorbim. În urma vânătorii ratate de lișițe, Dănilă pleacă înapoi la fratele său, fără să observe ceva suspect în legătură cu locurile prin care rătăcise. Aidoma împătimitului după jocurile de noroc, Dănilă trebuia să joace atât fiecare bun ce-i aparține, cât și acela de care poate face rost. Îi fură iapa fratelui său și ajunge tot pe malul heleșteului, timp în care îi vine în cap că „ar fi bun de călugărit, după vorbele frățâne-săi” [Idem, p. 62]. Această schimbare bruscă, pe care Dănilă intenționează să o facă în viața sa, vine, mai degrabă, dintr-un impuls involuntar de a lua în posesie teritoriul pe care l-a descoperit recent și pentru a trece într-o nouă fază a existenței sale, însă locul peste care dă Dănilă Prepeleac nu se compară cu liniștea căutată de către călugării autentici; acesta reprezintă, în totalitatea sa, o desfășurare a forțelor malefice, ce avea să-i spulbere iluzia. Nu este întâmplător locul ales pentru a ilustra apariția dracului. Pădurea devine, în cazul de față, un loc de refugiu și regăsire pentru Dănilă, care nu era în stare să se confrunte cu realitatea și cu propriile lui eșecuri. Totodată, psihanaliztii moderni sunt de părerea că „pădurea simbolizează inconștientul, datorită întunecimii și înrădăcinării sale adânci” [9, p. 36]. Romulus

Antonescu menționează, în „Dicționar(ul) de simboluri și credințe tradiționale românești”, că pădurea este locul în care bântuie spiritele rele, specificând că asemenea credințe se întâlnesc în basme și legende: „este adevărat că pădurea, în mentalitatea tradițională, este bântuită de spirite malefice, dar acestea sunt puține la număr și au existență în basme și unele legende populare” [1, p. 501]. Așa că locul în care ajunge protagonistul narațiunii crengiene este prin definiție terenul tipic basmului românesc, controlat de forțele necurate. În povestea „Dănilă Prepeleac”, spațiul de pe malul heleșteului este sub semnul protecției malefice pe care omul cu intenții bune nu ar trebui să-l ia în stăpânire. Apariția dracului din iaz, la fel ca și dispariția lui, tot acolo, semnifică „ochiul pământului prin care locuitorii lumii subterane pot să privească oamenii” [8, p. 139]. Iazul este, totodată, considerat a fi „sedii ale monștrilor, balaurilor, duhurilor rele” [16, p. 216], devenind, în cazul de față, un portal utilizat de draci. Astfel, pădurea și iazul sunt în narațiunea dată spații damnate, în care oamenii și bunele lor intenții nu își au locul, chiar dacă sunt prezentate drept locuri obișnuite.

Aici, Dănilă purcede la realizarea primului element ritualic din ansamblul de elemente pe care omul ar trebui să le realizeze pentru a intra în posesia locurilor pustiite, așa că însemnarea locului este primul lucru pe care îl realizează Dănilă: „Face mai întâi o cruce și-o înfige în pământ, de înseamnă locul” [11, p. 62]. Prin acest act se impune o ordine primordială, prin care locul nestăpânit devine stăpânit. Ca și în

ritualurile mistico-magice, Dănilă Prepeleac încearcă să-i schimbe acestui loc predestinația – dacă până acum pe acolo bântuia nonsensul, de acum încolo i se impune un sens.

O mică incursiune în lumea simbolurilor crucii ne permite să observăm un alt cadru interpretativ al acțiunii lui Dănilă Prepeleac. Prin crucea pe care o pune în capul locului, prefigurare a stâlpului de care atârna Moise șarpele de aramă în pustie (simbol al locului nelocuit), Dănilă Prepeleac aduce pe teritoriul controlat de spiritele demonice (spațiu nelocuit de om) semnul reconcilierii păcatului primordial. Coordonatorii „Dicționarului de simboluri”, Jean Chevalier și Alain Gheerbrant, menționează: „În teologia izbăvirii, crucea mai este și simbolul răscumpărării în numele justiției și al cârligului cu care a fost încătușat demonul” [10, p. 304]. În felul acesta, prin actul său, Dănilă Prepeleac ființează în spațiul damnat judecata lui Dumnezeu. „Dicționarul biblic” spune că „În Noul Testament crucea este un simbol de rușine și umilire, dar și un simbol al înțelepciunii și gloriei lui Dumnezeu, revelate prin ea” [12, p. 305]. Acest lucru ne permite să afirmăm că acțiunea întreprinsă de Dănilă semnifică umilința și rușinea prin care sunt nevoiți demonii să treacă, dar și ființarea, totodată, a gloriei lui Dumnezeu în locul controlat în totalitate de diavol. În cadrul primului Conciliu de la Niceea, în a. 325 d.H., împăratul Constantin declară crucea simbol al creștinismului. Pe lângă conotația sacră pe care o presupune crucea pe care Dănilă Prepeleac „o înfinge în pământ”,

aceasta reprezintă personificarea Principiului Primordial. Conform datelor ezoterice, prin forma sa, crucea ne amintește de cele patru puncte cardinale ale spațiului și de cele patru elemente primordiale din care a luat ființă întreaga lume: aerul, pământul, focul și apa.

Centrul în care converg cele două bare pe care le formează crucea constituie, după cum afirmă René Guénon în cartea „Simbolismul crucii”, „punctul în care se conciliază și se rezolvă opozițiile; în acest punct se stabilește sinteza tuturor termenilor contrari, care, în realitate, nu sunt contrari decât conform punctelor de vedere exterioare și particulare ale cunoașterii distinctive” [17, p. 62]. Or, în cazul nostru, aceste contrarii sunt reprezentate de cele două principii ce aparțin unor sisteme de valori diferite dintre Principiul binelui și cel al răului, principii pe care Dănilă le pune față-n față. Mai mult decât atât, crucea poate simboliza procesul de individuație și, totodată, după cum spune Lavinia Bârlogenu, aceasta poate fi „un simbol al Sinelui, al centrului ființei, al centrului celor patru funcții psihice” [2, p. 227]. De observat că în narațiunea crengiană crucea are caracter ambivalent. În primul rând, aceasta reprezintă stadiul final la care ajunge Dănilă Prepeleac. În al doilea rând, ea reprezintă elementul de afurisire a spiritelor demonice, după cum era percepută încă din Evul Mediu.

Implicarea rătăcitului Dănilă în ciocnirea dintre elementele stihiale și cele sacre pare a fi deconcertantă, aleatorie, arbitrară. Fără a avea certitudinea că prin acțiunile sale suscită forțele

demonice, Dănilă se aventurează într-o lucrare fără a avea nici un plan. Acesta este alimentat, mai degrabă, de iluzia că ar putea face și el ceva de folos, decât de implicarea autentică în actul slujirii divine: „Prepeleac era tocmai la heleșteul din pădure să caute toporul. Aici îi trăsni în cap lui Dănilă că ar fi bun de călugăr...” [11, p. 62]. Actul ritualic despre care am pomenit este realizat nu în maniera strict obligatorie, ci mai cu seamă involuntar. Este actul originar fixat în inconștientul colectiv și executat aproape instinctiv de către entitățile umane, ori de câte ori se purcede la edificarea unui templu – vorbim de templu în sensul reprezentării arhetipale a tuturor formelor de construcții realizate de mâna omenească, indiferent de destinația acestora. Prin acest act se consfințește, atât pe verticală, cât și pe orizontală, locul considerat potrivit. Or, Dănilă Prepeleac îi acordă acestui loc o predestinare specială, practică general acceptată de majoritatea religiilor, numită *sfințire*. În textul biblic, cuvântul *sfințire* este folosit cu sensul de „punere deoparte”. Chiar dacă în societatea modernă există o tendință de banalizare a acestui act, prin sfințirea a te miri ce, totuși în basmul crengian actul de sfințire a locului poartă caracter primordial. Edificiul sacru al lui Dănilă „începe conceptual cu crucea, cu Vârful, care se proiectează de-a lungul axei verticale în «Piatra de Fundament», «Setyia» din temelie. Între aceste două puncte extreme se «precipită» ideal biserica” [20, p. 153]. Așadar, prin intenția de a înălța o biserică, Dănilă Prepeleac îi impune locului bântuit de cel rău o ordine a firii și

purcede astfel la înființarea unui univers al său. De remarcat, în acest sens, și observația lui Mircea Eliade, care spune că „în contexte culturale extrem de variate, găsim mereu aceeași schemă cosmologică și același scenariu ritual: *instalarea într-un teritoriu este echivalentă cu întemeierea lumii*” [15, p. 39]. Or, tocmai gestul lui Dănilă nu se limitează doar la luarea în posesie a teritoriului adjudecat de forțele rele, ci și înființarea spațiului pe care intenționează să-l locuiască, imitând, în așa mod, după cum spune Mircea Eliade, „creația exemplară a zeilor, cosmogonia” [Idem, p. 46].

Locul de pe malul heleșteului poartă însă pecetea altei entități, care nu întârzie să intervină, pentru a-și apăra proprietatea, invocând astfel principiul fundamental al proprietății private:

„Iaca se trezește dinaintea lui c-un drac, ce ieșise din iaz.

– Ce vrei să faci aici, măi omule?

– Da nu vezi?

– Stai, mă, nu te-apuca de năzbătii. Iazul, locul și pădurea de pe aici sunt ale noastre” [11, p. 63].

Replica lui Dănilă Prepeleac îl lasă pe drac fără cuvinte: „Poate ai zice că și rațele de pe apă sunt ale voastre și toporul meu din fundul iazului. Voi învăța eu să puneți stăpânire pe lucrurile din lume, cornoraților!” [Ibidem]. În cazul de față, Dănilă invocă principiul primordial al dreptului omului de a stăpâni pământul. De aceea dracul rămâne fără replică, pentru că, potrivit orânduirii divine din grădina Eden, pământul a fost dat

omului spre a-l stăpâni (Facerea 1). Dănilă nu-i impută diavolului dreptul la existență, ci dreptul în genere la proprietate, din lumea terestră: „Voi învăța eu să puneți stăpânire pe lucrurile din lume, cornoraților”. Astfel, Diavolul este pus în situația nu doar să-și apere domeniile, ci și să le adjudece. Acesta redirecționează nehibzuit și fără prea multe negocieri o parte considerabilă de fonduri, a căror predestinație, după cum ne spune naratorul, era pentru ademenirea sufletelor omenești.

Confruntarea diavolului cu intenția pretinsului pustnic devine un scenariu pe care Scaraoțchi nu-l mai poate regiza, acest lucru determinându-l, astfel, să cam exagereze în evaluarea atât a sufletului, cât și a proiectului lui Dănilă. În felul acesta, diavolul este prezentat drept unul lipsit de inteligență și extrem de credul, într-atât încât să creadă că „nehibzuit(ul) la trebi” Dănilă chiar poate fi în stare să ridice o mănăstire. Neîndemânarea de care dau dovadă dracii în negocieri este oarecum asemănătoare cu cea a lui Dănilă în comerțul neechitabil efectuat în drum spre târg. Abia după ce negocierea și tranzacția a avut loc, Scaraoțchi își dă seama că Dănilă Prepeleac nu este un pustnic autentic, ci unul căruia îi „sunt mai dragi banii decât pusnicia”. Diavolul este tras pe sfoară încă de la prima confruntare a sa cu Dănilă, pentru că, în fond, chiar dacă la prima vedere pare un „călugăr” ușor coruptibil, el poate fi perceput ca un prototip al răscumpărătorului primordial, care reușește printr-un șiretlic să scape din mâna celui rău „o mulțime de suflete”. Intrarea lui Dănilă pe

tărâmul damnat trimite la simbolistica drumeției pe care o întreprinde, bineînțeles fără voia lui, personajul Licorna din „Povestea Licornei și a stăpânului din regatul de jos”, poveste pe care Lavinia Bârlogeanu o analizează prin metoda psihanalizei jungiene în cartea „Diavolul în viziuni, povești și vise” (Editura Nemira, 2014). Așa cum Licorna reușește să deschidă ușa camerei interzise din regatul de jos și eliberează din captivitate sufletele, tot așa și Dănilă, după ce aduce acasă comoara în bani a iadului, zădărnicește planurile lui Scaraoțchi de a corupe alte suflete. Este o reconciliere a răului, proiectată escatologic chiar pe tărâmul demonicului, unde, printr-un ritual îndeplinit șmecherește de către Dănilă Prepeleac, este strămutat în spațiul sacru al casei protagonistului basmului crengian.

Opusul locului malefic este și spațiul sacru reprezentat de biserică sau mănăstire. Așa după cum se crede, „biserica nu numai că transmite mesajul, ci și prelungește întruparea lui Hristos” [1, p. 66], fapt ce pune în gardă tot iadul din povestea „Dănilă Prepeleac”. Competiția inițiată la porunca lui Scaraoțchi, dintre draci și Dănilă, nu este altceva decât o revizuire a priorităților pe care le au forțele rele. Până a-i da pustnicului Dănilă banii, prioritară era amenințarea ce venea din partea omului, care se apucase de „năzbătii” – de a face lucruri incompatibile cu acel spațiu. Prin aceste probe, bătălia se dă mai mult pentru recuperarea averii iadului, care, după cum am mai spus, este echivalentul la „o mulțime de suflete”, decât pentru îndepărtarea pericolului ce-

i amenința. Această situație este reflecția celei pe care o trăise Dănilă Prepeleac până a rătăci prin locurile nefaste și a da ochii cu necurații. Acum, Dănilă are altă bătaie de cap decât retragerea sa din sfera de influență a maleficului: el se „îngrijea”, după cum ne spune naratorul, de „cum să ducă banii acasă” [11, p. 64]. Opoziția fundamentală dintre diavolul care corupe și cel ce trebuie să-și recupereze bogățiile pierdute devine mai accentuată pe măsură ce reprezentanții lui suferă eșec după eșec. Cu fiecare probă pierdută, cresc șansele ca pierderea să fie și mai mare pentru iad, de aceea Scaraoțchi, dar și întreg neamul drăcesc, nu poate sta cu brațele încrucișate. Însă toate formele de manifestare a răului din fiecare probă par să nu-l afecteze pe Dănilă Prepeleac, care a și început să fie considerat de către Scaraoțchi drept un „vrăjmaș cumplit”.

Chiar dacă pădurea și iazul sunt declarate proprietate a dracilor, acestea nu au nimic în comun cu iadul, despre care se spune că este sălașul diavolului. Acesta este perceput de către poporul român drept un loc de pedeapsă pentru cei răi, „situat în interiorul pământului, fiind caracterizat printr-un întuneric de nedescris” [1, p. 296]. Creangă nu ne dă prea multe detalii referitoare la acest loc, precum o face Dante Alighieri în „Divina comedie”, iadul fiind, mai degrabă, menționat în povestea „Dănilă Prepeleac” ca fiind un spațiu în care sunt concentrate toate spiritele rele, în frunte cu căpetenia lor Scaraoțchi, și, totodată, locul unde sunt depozitate bogățiile pe care oamenii le tot

caută. O asemenea imagine a iadului este confirmată și de simbolistică, în care, potrivit „Dicționarului de simboluri”, „mediul subteran este spațiul zăcămintelor bogate” [10, p. 470].

Odată ce heleșteul este prezentat de Creangă drept mijlocul utilizat de draci ca să ajungă în iad, înțelegem că acesta din urmă sau se află chiar sub iaz, sau scufundarea face parte dintr-un ritual obligatoriu, fără de care nu poți ajunge în iad. Încă din cele mai vechi timpuri, iadul era perceput ca fiind locul în care trebuie să cobori. Concepția babiloniană despre iad, după cum ne spune Wallis Budge, este înfățișată într-o tăbliță care, la fel, „relatează despre coborârea lui Istar în adâncurile iadului, în căutarea lui Tammuz, preaiubitul ei soț, pierdut în floarea vârstei” [6, p. 43]. În cartea a V-a din „Eneida”, Virgil povestește despre coborârea lui Enea în infern, imagine asemănătoare cu călătoria lui Vergilius în infern, despre care Dante relatează în „Divina comedie”. Aceste imagini-prototip stau la baza figurilor arhetipale ce pot fi identificate în imaginarul mitologic românesc, care, la fel, plasează iadul sub pământ. Conform miturilor românești, „iadul se găsește sub pământ, în măruntaiele lui. Acolo e un ținut întins cât pământul și-i înconjurat cu ziduri înalte, de nimeni nu le-ar putea sări” [22, p. 369].

Diversele forme de reprezentare a iadului nu pot fi concepute în afara contextului cultural și istoric. Or, perceperea originii răului ca entitate separată de locul damnării lui, adică iadul, subminează perceperea religioasă prin care răul primordial va fi pedepsit, pe când Creangă

prezintă iadul ca pe un spațiu izolat de lume, populat de ființe numite *necurate*, sau *demonice*, ce își duc existența după niște principii interne de organizare. Infernul reprezentat de Creangă în povestea „Dănilă Prepeleac” este diferit de Sheol (lumea celor morți) sau „gheena” din Biblie, așa că în povestea dată iadul nu mai este locul de chin pentru spiritele rele, ci un spațiu subteran cu caracteristici idilice, în care diavolul și slujitorii sunt prinși într-un sistem ierarhic, iar spațiul demonic din pădure, ca teritoriu adiacent al iadului, devine nu atât infernul adus pe pământ, după cum afirmă Eugen Simion [24, p. 114], cât un teritoriu din lumea aceasta, pe care dracii au pus stăpânire. Cu alte cuvinte, este un bun nevalorificat de oameni și, în consecință, diavolul l-a luat sub stăpânirea sa, ceea ce reprezintă, de fapt, o profanare a creației lui Dumnezeu, motiv întâlnit și în mitologia persană, unde Ahriman, spiritul demonic, face o intruziune în creația săvârșită de Ahura [3, p. 58].

Așadar, spațiul pe care l-am numit *damnat*, cu sensul de „blestemat și osândit”, trece dincolo de snoava populară, comunicând, totodată, în termeni existențiali, legătura cu arhetipurile primordiale și relația acestora cu inconștientul colectiv. Or, tocmai elucidarea stărilor psihologice ale personajelor și identificarea motivelor care au făcut ca acestea să pătrundă în spațiile despre care se spune că acționează forțe neprielnice omului ne-au deschis alte perspective de abordare a expresiei răului în creația crengiană. De asemenea, am observat că spațiul în care au loc evenimente nefirești, ce trec

dincolo de sfera obișnuită a lucrurilor care pot fi explicate, provoacă, de cele mai multe ori, frica unor personaje din basmele crengiene, mai cu seamă a celor ce nu se confruntă direct cu spiritul demonic, pe când cele ce se întâlnesc direct cu diavolul și reprezentanții lui îi văd pe aceștia ca pe o entitate a răului de care poți râde, pe care îi poți lua în zeflema și umili.

Bibliografie

1. Antonescu, Romulus, *Dicționar de simboluri și credințe tradiționale românești*, anul apariției 2009, ediție digitală 2016, p. 501, 725 p. <http://cimec.ro/Etnografie/Antonescu-dictionar/Antonescu-Romulus-Dictionar-Simboluri-Credinte-Traditionale-Romanesti.pdf> (vizitat la 14.01.2017)
2. Bârlogeanu, Lavinia, *Diavolul în viziuni, povești și vise*, București, Nemira, 2014.
3. Bernea, Ernest, *Spațiu, timp și sacralitate la poporul român*, București, Humanitas, 2005, ed. a 2-a.
4. *Biblia sau Sfânta Scriptură*, versiune diortosită după septuaginta, redactată și adnotată de Bartolomeu Valeriu Anania, București, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 2001.
5. Bratescu, Gherghe V., *Vrăjitoria de-a lungul timpului*, București, Editura Politică, 1985.
6. Budge, Wallis, *Babylonian Life and History*, p. 127. Apud: Paul Carus, *Istoria diavolului: ideea de rău începând cu zorii*

omenirii și până în prezent. Traducere de Iustina Cojocaru, București, Herald, 2015.

7. Carus, Paul, *Istoria diavolului: ideea de rău începând cu zorii omenirii și până în prezent*. Traducere de Iustina Cojocaru, București, Herald, 2015.

8. Chevalier, Jean, Gheerbrant, Alain, *Dicționar de simboluri*, București, Artemis, 1995, vol. 2.

9. Chevalier, Jean, Gheerbrant, Alain, *Dicționar de simboluri*, București, Artemis, 1995, vol. 3.

10. Chevalier, Jean, Gheerbrant, Alain, *Dicționar de simboluri: mituri, vise, obiceiuri, gesturi, forme, figuri, culori, nume*. Traducere de Micaela Slăvescu, Laurențiu Zoicaș, Daniel Niculescu ș.a., Iași, Polirom, 2009.

11. Creangă, Ion, *Amintiri din copilărie*. Colecție inițiată și coordonată de Anatol Vidrașcu și Dan Vidrașcu, București, Litera Internațional, 2002.

12. *Dicționarul biblic*. Editor J.D. Douglas. Traducere de Liviu Pup și John Tipei, Oradea, Cartea Creștină, 1995.

13. Dreliciuc, Simona-Maria, *Imaginea nefratelui în literatură*, Iași, Lumen, 2015.

14. Eliade, Mircea, *Aspecte ale mitului*. Traducere de Paul G. Dinopol. Prefață de Vasile Nicolescu, București, Univers, 1978.

15. Eliade, Mircea, *Sacrul și profanul*. Traducere din limba franceză de Brândușa Prelipceanu, București, Humanitas, 2005, ediția a III-a.

16. Evseev, Ivan, *Dicționar de magie, demonologie și mitologie românească*, Timișoara, Amarcord, 1997.

17. Guénon, René, *Simbolismul crucii*. Traducere de Daniel Holbea, București, Herald, 2012.

18. Levi-Strauss, Claude, *Gîndirea sălbatică. Totemul de azi*. Traducere de I. Pecher, prefață de Mihai Pop, București, Editura Științifică, 1970.

19. Lovinescu, Vasile, *Creangă și Creanga de aur*, București, Cartea Românească, 1989.

20. Lovinescu, Vasile, *Interpretarea ezoterică a unor basme și balade populare românești*, București, Cartea Românească, 1993.

21. Minois, George, *Originile răului. O istorie a păcatului strămoșesc*. Traducere din limba franceză de Daniela Floareș, Iași, Sapienția, 2010.

22. Olinescu, Marcel, *Mitologie românească*. Ediție critică și prefață de I. Opreșan, București, Saeculum Vizual, 2004.

23. Prokofieff, Sergej O., *Întâlnirea cu răul și biruirea lui prin știința spirituală*. Traducere de Diana Sălăjanu, București, Univers Enciclopedic, 2011.

24. Simion, Eugen, *Ion Creangă. Cruzimile unui umorist jovial*, Iași, Princeps Edit, 2011.

Accesul preșcolarilor cu CES în instituțiile preșcolare

The access of preschool children with special needs into preschool institutions

**Iana Bucur, educator,
grad didactic doi,
grădinița nr. 2 „Mugurel”,
Strășeni, Moldova**

Rezumat

Deși la momentul actual în Republica Moldova se manifestă un interes sporit față de înrolarea copiilor cu CES în instituțiile preșcolare, totuși, de cele mai multe ori, în societatea noastră dizabilitatea este un obstacol efectiv în exercitarea unor sau mai multor drepturi.

Rămâne a fi dificilă pentru copiii cu CES și pentru părinții lor și accesibilitatea instituțiilor preșcolare, care nu au mai suportat schimbări la nivel de infrastructură încă de pe timpul sovietic, ca și sălile de grupă.

Lipsa motivației cadrelor didactice, precum și lipsa finanțării suplimentare din partea APL-ului, știrbește din calitatea procesului instructiv-educativ.

În schimb, în ultimii ani, a fost simțită atitudinea pozitivă a societății față de această problemă, ceea ce contribuie foarte mult la eficientizarea procesului incluziv.

Cuvinte-cheie: deficiență, deficit, infirmitate, invaliditate, dizabilitate, aspect

social, incapacitate, incluziune, educație incluzivă, adaptare curriculară.

Abstract

Although currently in the Republic of Moldova there is a huge debate about the interest of enrolling kids with special needs into preschool institutions, however most often in our society, disability is an effective obstruction in the execution of certain or many other different rights.

The accessibility of preschool institutions that haven't had a change in the level of infrastructure since the soviet times as well as classrooms, remain to be difficult to access for the children with special needs and their parents.

The lack of motivation from the teaching staff and the lack of additional financing from the local public authorities can diminish the quality of the educationally instructive process.

Conversely of late years the positive attitude of the society has been finally felt, a fact which contributes a lot on the efficiency of the inclusive process.

Keywords: deficiency, deficit, infirmity, disablement, disability, social aspect, incapacity, inclusion, inclusive education, curricular adaptation.

Omul se constituie într-un univers unic, irepetabil, deosebit de complex, fiecare individ reușind să realizeze pe parcursul vieții doar o mică parte din potențialul său. În

același timp, toți oamenii sunt absolut egali, cu șanse, cu drepturi și perspective egale, dar și oamenii care se nasc cu unele deficiențe sau care în urma unor împrejurări nefericite rămân cu un anume handicap au posibilități imense de a le depăși, de a se realiza plenar și, de cele mai multe ori, chiar ei sunt cei care ajung să valorifice mult mai fructuos resursele organismului uman.

Eficiența integrării copiilor cu dizabilități depinde nu doar de caracterul și gradul afecțiunilor fizice și psihice pe care le suportă copilul și de eficacitatea luării în calcul a acestor dereglări de către programele și tehnologiile de instruire, dar și de sistemul atitudinilor societății față de acești copii [2, p. 76].

În ultimii ani, sistemul educațional din Republica Moldova a trecut prin mai multe reforme, care au avut drept scop democratizarea și modernizarea învățământului, crearea condițiilor pentru valorificarea potențialului fiecărui copil, indiferent de starea materială a familiei, mediul de reședință, apartenența etnică, limba vorbită sau obligațiunea religioasă.

În ce măsură au adus aceste reforme școala mai aproape de copil, i-au deschis noi orizonturi? Este oare impactul acestor reforme unul de esență sau unul de imagine? Garantează oare aceste schimbări incluziunea și echitatea socială?

O atenție deosebită i-au acordat problemei dizabilității și integrării sociale mai mulți savanți români, printre care D. Popovici [5], D. Panainte

[4], dar și psihopedagogii speciali din Republica Moldova A. Racu, A. Danii [2] și alții.

Deși mai mulți cercetători au studiat problema respectivă, ea totuși rămâne actuală. Deși, la momentul actual, în Republica Moldova se manifestă un interes sporit față de înrolarea copiilor cu CES în instituțiile preșcolare, totuși, de cele mai multe ori, în societatea noastră dizabilitatea este un obstacol efectiv în exercitarea unor sau mai multor drepturi. Apare necesitatea unor eforturi sociale și particulare, care, dacă nu înlătură „obstacolul”, cel puțin să creeze condiții pentru acces al persoanelor cu dizabilități. Este important să se înțeleagă atât la nivelul autorităților, cât și la cel al societății că incluziunea socială trece în mod obligatoriu prin incluziunea educațională [3, p. 5].

În literatura de specialitate nu sunt reflectate suficient problemele copiilor cu CES în încercarea de a fi integrați în instituțiile preșcolare, de aceea ne-am propus ca **scop** să identificăm problemele cu care se confruntă copiii cu dizabilități în încercarea de a fi integrați în grădinițe.

Obiectivele cercetării sunt: identificarea obstacolelor în procesul incluziunii copiilor cu CES în instituțiile preșcolare și a căilor de ameliorare a situației.

Ipoteza cercetării: copiii cu dizabilități se confruntă cu un șir de bariere în procesul incluziunii. Pentru a reflecta realitatea cât mai

obiectiv, am aplicat chestionarul pentru cadrele didactice.

În cadrul studiului au fost implicate mai multe instituții preșcolare din municipiul Strășeni: grădinița nr. 2 „Mugurel”; grădinița nr. 5 „Poienița veselă”; grădinița nr. 3, cadrele didactice din instituțiile respective, părinți ai copiilor cu CES înrolați în instituție și alți părinți, managerul grădiniței nr. 2 „Mugurel”.

În total, au fost implicați în studiu 15 cadre didactice, 15 părinți care nu au copii cu cerințe educaționale speciale (CES), cinci părinți ai căror copii au o dizabilitate și un manager al instituției preșcolare.

În cadrul studiului ne-am propus să analizăm mai multe aspecte ale accesibilității copiilor cu CES în instituțiile preșcolare.

La studierea accesului fizic al copiilor cu dizabilități în instituțiile de învățământ preșcolar, am obținut rezultatele pe care le prezentăm în tabelul nr. 1.

Tabelul 1. Accesibilitatea fizică a instituțiilor de învățământ preșcolar

	Complet inaccessibilă	Parțial accesibilă	Totalmente accesibilă
Intrări	18.6	46.7	34.7
Grupele pentru copii	5.4	9.3	35.3
Sălile de sport	18.6	42.5	38.9
Sălile de	6.6	61.7	31.7

festivități			
Cabinetul logopedic	12.6	62.9	24.6
Camerele de baie	47.9	29.3	22.8
Orientarea în clădire (pentru persoanele cu dizabilități vizuale, așa cum sunt marcajele în săli, planul clădirii)	57.5	26.9	15.6

În tabel sunt prezentate opiniile părinților și ale copiilor cu CES referitoare la accesibilitatea instituțiilor în care sunt înrolați.

Au fost intervievați părinții ai căror copii sunt înrolați în grădinița nr. 3, nr. 5, nr. 1 și nr. 2 „Mugurel”.

Intervievarea s-a realizat dimineața, când se face primirea copiilor la grădinițe, și seara, când aceștia mergeau acasă.

Mai mult de jumătate din subiecții (57.5%) intervievați au declarat că orientarea în clădire, pentru persoanele cu dizabilități vizuale, este totalmente inaccessibilă.

Aproape jumătate din participanții la studiu (47.9%) au precizat că, pentru ei, camerele de baie sunt complet inaccesibile.

Intrările au fost caracterizate drept total accesibile copiilor cu boli cronice, însă copiii cu afecțiuni ale aparatului locomotor, în mare parte, au precizat că acestea sunt totalmente inaccesibile sau parțial accesibile. Majoritatea părinților intervievați consideră parțial accesibile sălile de sport și sălile de festivități, lucru care se datorează, probabil, faptului că în instituțiile respective procesul incluziv este la început de cale și finanțările din partea statului, în mare parte, nu sunt suficiente pentru asemenea restructurări.

După părerile participanților, în primul rând, este nevoie de rezolvarea problemelor ce țin de barierele arhitecturale: construirea rampelor, construcții arhitecturale speciale pentru adaptarea interiorului, balustrade etc.

Unii părinți au relevat și necesitatea unor săli mai spațioase, a mobilierului mai confortabil, a mijloacelor tehnice mai performante, a computerelor, a cărților, manualelor. Unii părinți ai copiilor cu CES ar dori camere de baie mai curate și mai accesibile, un cabinet medical.

La evaluarea nivelului de adaptare a grupelor de copii, majoritatea părinților copiilor cu CES afirmă că grupele pe care le frecventează copiii lor sunt total neadaptate (41,3%) sau parțial adaptate (53,3%) la tipul de dizabilitate pe care îl au aceștia; doar 4,8% au declarat că grupele sunt total adaptate. Toți părinții copiilor cu afecțiuni ale aparatului locomotor au calificat grupele ca fiind total neadaptate pentru acest tip de dizabilitate. Cei

mai nemulțumiți sunt părinții copiilor din grupele mici, care sunt predispuși la un risc mai mare.

Majoritatea respondenților au precizat că dotarea tehnică a grupelor cu materiale și instrumente necesare le-ar face mult mai accesibile; este vorba de cărți în format audio, înregistrarea orelor, limbajul Braille.

Cei mai mulți părinți doresc un cadru de sprijin pentru copiii lor.

O altă direcția a cercetării a vizat rolul insistenței părinților copiilor cu CES în obținerea unor rezultate de incluziune calitativă în instituțiile preșcolare.

În urma intervievării, s-a constatat că insistența părinților, în cazul copiilor cu CES, are o importanță deosebit de mare în atingerea scopurilor propuse.

Majoritatea respondenților (42,5%) au relatat că insistența personală contează mult. Calificativul „foarte mult” a fost acordat de 38,3% de părinți ai copiilor cu CES, dar și de alți părinți, 15,6% consideră că insistența personală poate fi calificată cu „nici mult, nici puțin”. Doar 3% din cei intervievați susțin că insistența părinților copiilor cu CES contribuie puțin în reușita preșcolarilor cu dizabilități. Foarte puțini (1%) din părinții participanți la cercetare sunt de părerea că rolul insistenței personale în reușita copiilor cu CES nu are nici o importanță.

Din propria experiență, părinții copiilor cu CES le recomandă celor care abia încep incluziunea copiilor să aibă încredere în

capacitățile acestora de a se integra în grupul celorlalți semeni.

Persoanele cu dizabilități se ciocnesc de un șir de probleme în atingerea scopurilor pe care le au, dar totuși schimbarea mentalității noastre în această direcție este vizibilă.

În cadrul studiului, ne-am propus să constatăm dacă stimularea cadrelor didactice ar eficientiza procesul incluziv al copiilor cu CES.

În urma chestionării cadrelor didactice din instituțiile preșcolare nr. 2 „Mugurel” și nr. 5 „Poienița veselă”, am constatat ca motivarea cadrelor didactice ar avea un rol foarte important în implementarea procesului incluziv al copiilor cu CES.

Dintre cadrele didactice chestionate, majoritatea au optat pentru motivarea cadrelor care au în grupă astfel de copii.

Cele mai multe cadre didactice chestionate au optat pentru micșorarea numărului de copii în grupe, pentru o incluziune socioeducațională de calitate a copiilor cu dizabilități în grupa de copii (40%), unele cadre consideră că un adaos suplimentar la salariu le-ar încuraja munca și efortul necesar pentru o incluziune eficientă (28%), 25% din cadrele chestionate au optat pentru acordarea zilelor plătite suplimentar la concediu. Dintre toate cadrele, doar 7% consideră că nu sunt necesare anumite stimulări pentru a desfășura munca zilnică, chiar dacă avem copii cu CES în grupă. În conformitate cu experiența acumulată, cadrele

didactice au argumentat importanța stimulării prin posibilitatea de a decide dacă îți asumi această responsabilitate sau nu. Fiind stimulați, educatorii vor purta o responsabilitate mult mai mare pentru munca pe care o fac, care nu este deloc ușoară; pe de altă parte, cadrele care nu se pot descurca cu această sarcină să nu fie obligate să o facă.

Orice început nu este ușor, mai mult ca atât, când se pune în discuție viața, soarta unui copil care abia începe să trăiască incluziunea socială, dar deja cu o multitudine de obstacole, ce depind de o mulțime de factori, atunci când toți parcă înțeleg că viața, direcționarea succesului acestor copii depinde în mare parte de întregul sistem, totuși cea mai mare încărcătură rămâne pe umerii cadrelor didactice și ai părinților acestor copii.

La identificarea rolului statului în promovarea șanselor egale pentru preșcolarii cu dizabilități, am realizat un interviu cu managerul grădiniței nr. 2 „Mugurel”, Irina Nicula, care a evidențiat mai multe probleme.

Astfel, Irina Nicula, directorul grădiniței nr. 2 „Mugurel”, susține că din anul 2008 are drept scop de bază „integrarea cât mai activă a copiilor cu CES în societate, prin încadrarea lor în sistemul de educație, și anume în instituția preșcolară pe care o conduce”.

În continuare, prezentăm interviul cu doamna Irina Nicula.

Care sunt scopurile de bază ale instituției pe care o conduceți și ce promovați în cadrul acesteia?

- Unul din scopurile noastre de bază este integrarea socioeducațională a copiilor cu dizabilități în instituția preșcolară. Întru atingerea scopului dat, grădinița implementează proiecte finanțate de diverse organizații donatoare. Spre regret, toată finanțarea de care am dispus până acum vine din afara țării, ceea ce demonstrează că problema persoanelor cu dizabilități nu face parte din prioritățile autorităților.

La capitolul *proiecte*, pot să menționez că desfășurăm un spectru foarte larg de activități menite să amelioreze situația copiilor cu dizabilități din Republica Moldova și, mai cu seamă, a copiilor cu dizabilități înrolați în instituția noastră. Un loc aparte în cadrul activităților grădiniței nr. 2 din Strășeni îl ocupă ședințele cu părinții și cadrele didactice, desfășurate în cadrul instituției. Spun acest lucru pentru că educația „sovietică” a făcut ca persoanele cu dizabilități să fie izolate și să nu se știe nimic despre ele. Or, ședințele organizate au ca prim scop sensibilizarea opiniei publice privind problemele persoanelor cu dizabilități. Un alt rezultat al insistenței instituției la acest capitol este deschiderea, în anul 2010, a Centrului de zi pentru copii cu dizabilități „Mugurel”, în incinta instituției, care le oferă copiilor asistență profesionistă în funcție de necesitățile individuale. ***Care este numărul***

de copii cu CES care beneficiază de incluziune socioeducațională în instituția Dumneavoastră?

În această perioadă, sunt încadrați în instituție șase copii de diferite vârste și cu diferite necesități și probleme. Trei copii sunt de vârsta de patru ani și sunt încadrați în grupele cu vârsta respectivă. O fetiță cu vârsta de cinci ani, ce prezintă rețineri în vorbire, frecventează grupa „Steluța”, altă fetiță, cu vârsta de 5 ani, diagnosticată cu sindromul Down, frecventează grupa „Clopoțel”.

- În instituția Dumneavoastră, există condiții necesare pentru copiii din această categorie?

- În momentul de față nu putem vorbi de condiții în totalitate asigurate. Instituțiile prezintă doar o mică parte din întreaga infrastructură neadaptată la necesitățile acestei categorii de persoane. Dacă vorbim despre accesul propriu-zis la intrările în blocuri, acesta este totalmente adaptat la necesitățile persoanelor cu deficiențe ale aparatului locomotor. În conformitate cu această situație, extrem de dificilă, în anul 2007, grădinița a beneficiat de un suport financiar, pentru a adapta infrastructura grădiniței la necesitățile acestei categorii de copii. Această realizare a fost posibilă cu sprijinul financiar al proiectului „Educație Pentru Toți”, care a finanțat și deschiderea Centrului de zi „Mugurel”, în incinta instituției noastre, dotat cu toate materialele necesare. În cadrul centrului, copiii dispun de un spectru larg de

servicii menite să faciliteze procesul de reabilitare și cel educativ: servicii logopedice, consiliere psihologică, serviciile kinetoterapeutului, Internet etc. Toate acestea sunt prestate gratis și constituie un sprijin substanțial în procesul socioeducativ.

- Care ar fi condițiile optime pentru ca un copil cu dizabilități să beneficieze de o incluziune socioeducațională fără impedimente?

- După cum am menționat mai sus, condițiile optime pentru un copil cu dizabilități constau în oferirea șanselor egale în timpul dezvoltării lui, iar acest lucru se referă nu doar la grădiniță, ci este valabil pentru durata întregului proces educațional. În ceea ce privește educația preșcolară, trebuie să pornim de la adaptarea infrastructurii în blocuri. Adaptarea unui bloc de studii nu este atât de costisitoare, mai mult ca atât, aceasta nu necesită investiții curente. În același timp, din păcate, toate blocurile de studii noi care sunt edificate în prezent nu țin cont de respectivele necesități.

- Care sunt principalele probleme cu care se confruntă un copil cu dizabilități?

- Potrivit observărilor și discuțiilor cu părinții acestor copii, principala problemă a persoanelor cu dizabilități este atitudinea discriminatorie a societății față de ei. Persoanele fără dizabilități consideră că aceștia trebuie să fie izolați în instituții speciale, ignorându-i sau tratându-i cu milă. Din aceste afirmații, rezultă că problema de

bază este informarea insuficientă a societății privind problemele cu care se confruntă persoanele cu dizabilități și metodele de elucidare a acestora. O persoană cu dizabilități știe cel mai bine de ce are nevoie și este mereu dispusă să discute despre aceste lucruri, atât doar că foarte puțini oameni îi ascultă.

- Ce atitudine au cadrele didactice față de aceste persoane?

- Atitudinea cadrelor didactice față de persoanele cu dizabilități, de cele mai multe ori, este una pozitivă. Acestea îi tratează cu indulgență, dar nu și cu milă. O astfel de atitudine duce la o creștere a încrederii în forțele proprii atât a copiilor, cât și a părinților.

- Care este atitudinea autorităților față de ideea promovării incluziunii copiilor cu CES?

- În ceea ce privește colaborările, pot afirma cu toată certitudinea că grădinița noastră a avut mereu parte de atenție din partea autorităților, fapt care ne bucură foarte mult, ținând cont de birocrația de la noi, dar una e să fim ascultați, auziți și cu totul alta e să fim și ajutați. În calitate de argument al acestor afirmații pot servi și unele acțiuni ale APL, care nu ne bucură deloc. Din momentul în care instituțiile preșcolare au trecut la întreținerea financiară la APL de nivelul I, APL a realizat unele analize și constatări și, prin deciziile consiliului local, a desființat anul acesta Centrul din incinta grădiniței,

motivând această acțiune cu situația financiară precară din țară, cu faptul că este necesar să se facă optimizări la nivel de cheltuieli. Unitatea de transport a grădiniței a fost trecută la balanța primăriei. De fapt, și-au asumat bunurile instituției.

În concluzie, putem menționa următoarele:

În ultimii ani, sistemul educațional din Republica Moldova a trecut prin mai multe reforme, care au avut drept scop modernizarea și democratizarea învățământului, crearea condițiilor pentru valorificarea potențialului fiecărui copil, indiferent de starea materială a familiei, mediul de reședință, apartenența etnică, limba vorbită sau obligațiune religioasă, însă problema principală a societății noastre este atitudinea discriminatorie pe care o avem față de aceste persoane, indiferența și, mai mult decât toate acestea, ochiul disprețuitor cu care privim spre acești cetățeni.

În Republica Moldova, 8% din numărul total al populației îl constituie persoanele cu dizabilități, o parte fiind formată din tineret și copii de vârstă preșcolară și școlară mică, dar sunt înrolați în instituțiile de învățământ doar un număr extrem de mic din aceștia.

O problemă durută, la etapa actuală, este accesul la educație al acestor copii.

Autoritățile și instituțiile de învățământ au obligația de a asigura condiții și servicii de ordin ambiental și echipamentele necesare în unitățile de învățământ, pentru a facilita egalizarea șanselor în accesul, deplasarea,

comunicarea și participarea efectivă în spațiile instituției a persoanelor cu dizabilități.

Din păcate, atitudinea discriminatorie față de persoanele cu dizabilități mai persistă în țara noastră, atât din partea societății, cât și din partea autorităților.

În urma studiului realizat, venim cu următoarele propuneri, acțiuni, ce ar contribui la incluziunea copiilor cu CES în instituțiile preșcolare mai eficiente și mai calitative:

- La capitolul accesibilitate infrastructurală a instituțiilor, ar fi importantă implicarea APL-ului cu unele finanțări, a agenților economici, prin sensibilizarea opiniei publice.

- În rezultatul cercetării, un rol important în eficientizarea procesului incluziv îi revine motivării cadrelor didactice. Această schimbare trebuie făcută la nivel de stat. Atunci când este remunerat pentru o muncă, un cadru didactic, din start, își asumă și niște responsabilități și obligații, dar o face benevol. Respectiv, din cinci cadre didactice, două ar opta pentru a avea copii cu CES în grupă și ar depune maximul efort pentru a favoriza procesul socioincluziv.

Trebuie micșorat numărul de copii în grupele în care sunt integrați copii cu dizabilități, pentru a le oferi cadrelor didactice posibilitatea fizică de a-i da importanță fiecărui copil în parte, deoarece copiii cu CES necesită mai multă atenție, în funcție de problema pe care o au, din simplu motiv că, în primul rând, este important să le oferim siguranță.

- Pentru părinții care au copii cu CES trebuie organizate ședințe de informare, de

stimulare a motivației, prin valorificarea importanței fiecărui copil în parte, deoarece soarta fiecărui copil depinde de deciziile și acțiunile fiecărui părinte.

- Este necesar să se mențină continuitatea unor activități, atunci când se trece la finanțarea APL-urilor. Aici, este importantă implicarea statului și a părții care finanțează unele proiecte, pentru a elabora bilateral unele condiții obligatorii, care vin în susținerea acestor proiecte.

- Sunt necesare menținerea activității obligatoriu pe o perioadă determinată de timp, de exemplu, minimum 10-15 ani, asumarea unor responsabilități ale autorităților publice locale, din moment ce acceptă finanțarea în localitate, ceea ce ar duce la responsabilizarea APL-urilor.

- Este necesară evaluarea activității proiectelor finanțate de către finanțatori pe o perioadă mai mare de timp.

Bibliografie

1. Păunescu, C., *Copilul deficient, cunoașterea și educarea lui*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1983.
2. Racu, A., Danii, A., *Psihopedagogia specială* (sinteze), Chișinău, Tacis, 2007.
3. Racu, A., Popovici, D., Danii, A., *Educația incluzivă*, ÎSFE-P „Tipografia centrală”, 2010.
4. Panaite, D., *Integrarea individuală a elevilor cu cerințe educative speciale*, Iași, Polirom, 1998.

5. Popovici, D., *Elemente de psihopedagogia integrării*, București, Pro Humanitate, 1999.

**Repere curriculare ale formării
culturii muncii la elevii cu dizabilități
mentale**

**Curricular milestones of the
formation of the work culture at the
students with mental disabilities**

**Viorica Cerneavschi, lector superior,
Catedra de asistență socială,
Facultatea de Psihologie și
Psihopedagogie Specială,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău,
Moldova**

Rezumat

Conținutul articolului integrează analiza curriculumului școlar la educația tehnologică pentru clasele primare, prin evidențierea elementelor fundamentale ale formării culturii muncii. Studiul a evidențiat că competențele și conținuturile indicate reflectă, în linii generale, esența problemei de studiu. În aria curriculară *Tehnologii* sunt evidențiați doar unii din indicatorii culturii muncii, ceea ce a determinat elaborarea unui model de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mentale, care ar facilita integrarea lor socioprofesională.

Cuvinte-cheie: educația tehnologică, elevi cu dizabilități mentale, cultura muncii, curriculumul școlar.

Abstract

The content of the article aims at analyzing of the School Curriculum in technological education for primary classes by highlighting the fundamental elements of the formation of the work culture. The study revealed that the competences and the contents indicated generally reflect the essence of the study problem. In the *Technology* Curricular Area, only some of the indicators of the labour culture are highlighted, which made it necessary to develop a model of the work culture training for the students with mental disabilities that would facilitate their socio-professional integration.

Keywords: technological education, students with mental disabilities, work culture, school curriculum.

În sistemul de învățământ special, educația tehnologică are o importanță primordială pentru corectarea, compensarea și recuperarea deficiențelor în dezvoltarea intelectuală și fizică a elevilor. Munca, în formele ei mai simple, reprezintă activitatea cea mai accesibilă pentru acești copii, astfel că educația tehnologică își propune formarea la ei atât a atitudinii valoric-atitudinale față de muncă, cât și a competențelor necesare executării oricărei activități, și dobândirea

unui anume grad de pregătire profesională [4, p. 4].

Educația tehnologică este o disciplină obligatorie și o arie curriculară prevăzută de Curriculumul Național care orientează elevii spre integrarea lor în spațiul social-economic și istorico-cultural, folosind în acest scop strategii de formare cu caracter preponderent practic și care stimulează gândirea creativă, formează competențe necesare pentru viață [3, p. 146].

Așa cum remarcă A. Danii, A. Racu, E. Postolachi în lucrarea „Educația tehnologică în școala auxiliară. Concepție și programe de instruire” (2002), atât în planul dezvoltării personale, cât și în cel ce vizează viața socială și profesională în ansamblul ei, se poate observa că educația tehnologică se conturează ca premisă și rezultat care condiționează atitudinea și conduita elevului cu dizabilități mintale. În procesul educației tehnologice, elevii însușesc componentele principale ale activității de muncă, fiind orientați spre perceperea elementelor fundamentale ale culturii muncii. În acest scop, se impune o opinie conceptuală privind rolul, locul și conținutul educației tehnologice în modelarea personalității elevului [4, p. 7]

Cunoștințele de bază, în procesul educației tehnologice în școala auxiliară, menționează N. Bucun, A. Danii, N. Andronachi, A. Racu, M. Ciubară, O. Ababii, S. Bâcu (2002), trebuie să contribuie la formarea unor noțiuni fundamentale despre

muncă și rolul ei în viața socială și cotidiană, prin intermediul comunicării informației adecvate potențialului intelectual și psihofizic al copiilor deficienți mintal, despre selectarea materialelor prime și confecționarea unor obiecte de artizanat și uz casnic, aplicarea practică a științelor naturii în cadrul muncii agricole, asimilarea tehnologiilor de prelucrare a lemnului, confecționarea unor articole de menaj, îmbrăcăminte [2, p. 39].

În procesul elaborării Curriculumului pentru învățământul special la educația tehnologică (2006), autorii s-au bazat pe principiile actuale de dezvoltare a învățământului, luând în considerare posibilitățile psihofizice individuale și diferențiate, tabloul clinic și structura defectului elevilor, punând accentul pe recuperarea lor psihofizică, pregătirea pentru integrarea activă în societate. În această ordine de idei, după cum menționează M. Rotaru, „se urmărește formarea la elevi a intereselor stabile pentru muncă, formarea priceperilor și deprinderilor practice, care asigură adaptarea la instabilele condiții de muncă în societate” [8, p. 61].

Efectul acestui curriculum este vizibil și impunător. Analiza cercetărilor experimentale și a lucrărilor care relevă specificul educației tehnologice în școala auxiliară demonstrează că în procesul educației tehnologice elevii însușesc componentele principale ale activității de muncă, fiind orientați spre asimilarea principalelor elemente tehnice

fundamentale pentru cultura muncii. Astfel, studiile efectuate de C. Badâr, Т.П. Бырсану, N. Bucun, V. Corceac, A. Daniai, D. Gânu, S. Gonciaruc, V. Stratan, ș.a. argumentează și exprimă o viziune univocă asupra conceptului ce vizează cultura muncii și formarea acesteia.

Savanții susțin că, în ceea ce privește priceperile generale de muncă, precum sunt procedeele de activitate practică și de cunoaștere a materialelor, uneltelor și ustensilelor; normele sanitaro-igienice și regulile de protecție a muncii și tehnicii securității în timpul proceselor tehnologice; regulile de organizare a locului de muncă; procedeele de realizare a sarcinii; planificarea operațiilor și acțiunilor necesare pentru îndeplinirea sarcinii; analiza și compararea obiectelor/produselor etc., elevii cu dizabilități parcurg un traseu individual de formare, adaptat vârstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia.

Copilul deficient mintal întâmpină mari dificultăți în formarea deprinderilor de muncă atât în perioada școlarizării, cât și după. Dificultățile sunt legate de organizarea propriei activități, de ritmul, viteza executării, calitatea și cantitatea lucrului efectuat. Diminuarea din punct de vedere cantitativ și calitativ a eficienței muncii produce dificultăți și în procesul integrării socioprofesionale [9, p. 61]. Ca orice disciplină școlară, educația tehnologică rezolvă problema dezvoltării multilaterale a copilului cu dizabilități

mentale, contribuind considerabil la dezvoltarea lui fizică și morală. Totuși, sarcina de bază a acestei discipline este de a forma la elevi cunoștințe și deprinderi de muncă accesibile unei activități concrete [1, p. 199].

Inițierea copiilor cu deficiență mintală în activitatea de muncă a fost recunoscută drept condiție importantă în dezvoltarea generală a elevilor și în pregătirea lor pentru viața de sine stătătoare, fapt despre care consemnează mai mulți autori (Н. Букун, А. Данияи, М. Ciobanu-Grasu, V. Preda, A. Racu, M. Stanciu, E. Petrescu, R. Vâtcă, Г.М. Дульнев, Е.А. Ковалева, Г.Н. Мерсиянова, С.Л. Мирский, Н.П. Павлова, Б.И. Пинский, В.А. Шинкаренко ș.a.).

Educația tehnologică conține un apreciabil potențial de posibilități, în procesul de corecție a neajunsurilor elevilor cu dizabilități mentale. Existența unor atare posibilități este confirmată nu doar de practica școlară și de lucrările în domeniul psihopedagogiei, dar și de investigațiile în domeniul fiziologiei (N. Bucun, R. Nechit, Ж.И. Шиф au stabilit experimental îmbunătățirea funcțională a proceselor nervoase corticale la copiii și maturii cu dizabilități mentale sub influența activității de muncă).

Problema dezvoltării copiilor cu dizabilități mentale prin intermediul educației tehnologice este elucidată în lucrările savanților N. Bucun, C. Badâr, A.

Danii, I. Druțu, D. Gânu, A. Gherguț, I Sima, V. Stratan, Н.П. Павлова, В.А. Шинкаренко ș.a. În studiile efectuate, savanții subliniază faptul că semnificația dezvoltativă a educației tehnologice a elevilor cu dizabilități mintale este direcționată atât spre priceperile și deprinderile motorii, operaționale, cât și spre sistemele de acțiuni mintale. S-a constatat că acțiunile mintale se exteriorizează prin diverse priceperi: conștientizarea scopurilor acțiunilor de muncă, priceperea de a se folosi de instrucțiuni (orale și scrise), priceperea de a proiecta activitatea și a respecta succesiunea etapelor de realizare, a măsura, a marca, a calcula, a-și controla lucrul, inclusiv cu ajutorul instrumentelor, a determina dependențele cauzale în procesul efectuării articolului (determinarea cauzei rebutului), a prezenta darea de seamă despre lucrul realizat, a efectua controlul ș.a.

Pornind de la teza axiomatică enunțată în Declarația de la Salamanca (1994) privind unicitatea profilului educațional al fiecărui copil, bazat pe particularitățile și necesitățile (cerințele) proprii, dar și pe impactul evenimentelor socioculturale din societate, toate rezultatele cercetărilor în domeniul psihopedagogiei speciale au generat inițierea schimbărilor pe toate compartimentele sistemului de educație, inclusiv la capitoul curriculum.

Etapă actuală a educației tehnologice este influențată de factori, evenimente,

procese ce pot fi atribuite atât mediului intern, cât și celui extern. Aceste influențe au impulsionat necesitatea modernizării curriculumului școlar național. Curriculumul modernizat la educația tehnologică este conceput astfel încât să poată răspunde provocărilor de pre-formare profesională a elevilor. Această necesitate este dictată de introducerea noilor tehnologii în viața societății moderne, de schimbarea rapidă a cerințelor de calificare și reducerea, în legătură cu aceasta, a termenului de viață a profesiilor.

Modernizarea curriculumului școlar pentru clasele I – a IV-a (2011), la nivelul ariei curriculare Tehnologii, reprezintă o etapă firească a procesului de dezvoltare curriculară. Curriculumul școlar, proiectat și implementat, actualmente vizează trecerea de la proiectarea demersului educațional în baza obiectivelor pedagogice la centrarea acestuia pe formarea-dezvoltarea competențelor școlare. Problema care se pune astăzi este înzestrarea fiecărui elev cu un minimum de competențe funcționale, necesare acestuia fie pentru accesarea la o nouă treaptă de învățământ, fie pentru o inserție mai reușită în viața socială [5, p. 4].

În accepțiunea lui M. Manolescu, competența este adecvată învățământului formativ și vine în acord cu așteptările social-economice moderne față de școală, care își propune creșterea autonomiei individuale în viața personală și profesională [Apud 7, p. 8].

Deținând o competență în domeniu, munca devine automată și fără necesitatea de a deține controlul cognitiv permanent, menționează V. Guțu [Apud 7, p. 30].

Noile realități și perspective sociale au determinat necesitatea formulării finalităților educației tehnologice nu doar în termeni concreți și pragmatici de obiective, ci, mai ales, din perspectiva nevoilor reale de formare a personalității celui educat. Reprezentativă pentru științele educației devine și activizarea/intensificarea didacticii funcționale. Noile abordări vizează formarea la elevi a unui sistem de competențe necesare pentru a asigura optimizarea integrării sociale și, în perspectivă, a celei profesionale. Esența Curriculumului bazat pe competențe nu neagă teoria obiectivelor, ci vine să intensifice și să extindă nivelul de cunoaștere [3, p. 5].

Competența de bază a disciplinei educația tehnologică este ansamblul/sistemul integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de elevi prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate nivelului cognitiv al elevului, în vederea realizării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală [Idem, p. 147].

Revizuirea programelor școlare pentru clasele I – a IV-a, la nivelul ariei curriculare Tehnologii, are în vedere racordarea, încă din învățământul primar, a obiectivelor și a conținuturilor învățării la cerințele formulate pentru educația de bază. Se creează astfel

premisele

ca, pe parcursul școlarității, toți elevii să dobândească un sistem de cunoștințe, abilități și atitudini care să le faciliteze viitoarea integrare în viața socială și profesională.

Rezultatul este benefic atât pentru individ, cât și pentru societate.

Planurile-cadru de învățământ în vigoare cuprind educația tehnologică în calitate de disciplină de trunchi comun atât în învățământul primar, cât și în cel gimnazial. Prin urmare, proiectarea curriculumului acestei discipline impune asigurarea coerenței orizontale și verticale. Prin modificările pe care le aduce noul curriculum, comparativ cu cel anterior, s-a avut în vedere asigurarea corelației între ceea ce au învățat elevii în clasele I – a IV, abilități practice, și ceea ce se urmărește prin noile programe școlare de educație tehnologică pentru clasele a V-a – a VIII-a. S-a mai avut în vedere faptul că educația tehnologică, având caracter interdisciplinar, asigură potențialul productiv al elevilor prin valorificarea capacităților fiecăruia în contextul întregului areal cultural.

Concepția didactică a disciplinei educația tehnologică reflectă procesul formării deprinderilor de a produce obiecte simple și utile în viața de zi cu zi, pune în valoare și sugerează elevilor multiple posibilități de integrare în diverse medii socioculturale. Caracterul activităților

educaționale specifice disciplinei contribuie la formarea unei personalități capabile de a se adapta la condiții de viață mereu în schimbare.

Structura modulară a curriculumului asigură flexibilitate, dinamică, abordare diferențiată în timp a modulelor și, totodată, permite a lua în considerare interesele elevilor și specificul localității unde se află școala, ceea ce oferă un grad înalt de responsabilitate și autonomie instituțiilor de învățământ în selectarea conținuturilor de instruire.

Cu referire la tema cercetării noastre, menționăm că Curriculumul modernizat permite abordarea procesului de formare a culturii muncii într-un mod nou. Ținem să explicăm că formarea tehnologică a elevilor a existat dintotdeauna, deși termenul *tehnologii* a fost rar utilizat în programele anterioare de studii și în literatura de specialitate. În același timp, orice programă de educație tehnologică pentru clasele primare includea obiectivul de formare la elevi a tehnicilor și tehnologiilor de prelucrare a materialelor, folosirea instrumentelor, ceea ce denotă formarea componentelor culturii muncii.

În cadrul curriculumului revizuit, tehnologiile au caracter generic, universal, ele pot fi atribuite oricărei activități umane, prezentate în modulele preconizate. Această justificare a formării tehnologice a elevilor din ciclul primar introduce unele ajustări în evaluarea tradițională a formării culturii muncii. Cercetările noastre arată că

prelucrarea diverselor materiale include procedee tehnologice identice, cum ar fi marcarea, tăierea, asamblarea. Considerate metode generalizate de prelucrare a materialelor, curriculumul prevede aplicarea acestora în următoarele module: Arta culinară și sănătatea, Arta acului (Cusutul și brodatul tradițional), Croșetarea, Sărbători calendaristice, Modelarea artistică din lut, Tricotarea, Activități agricole. Prin urmare, profesorul trebuie să planifice formarea culturii muncii concentrându-se asupra integrării proceselor tehnologice pe orice arie modulară – Lucrul cu plastilina, Lucrul cu hârtia și cartonul, Lucrul cu materiale din natură, Lucrul cu fire și materiale textile, Munca de îngrijire a plantelor.

Această abordare a structurii educației tehnologice permite selectarea componentelor culturii muncii care pot fi formate prin acest curriculum, și anume: aplicarea corectă a tehnicilor de lucru cu diverse materiale, întocmirea unui plan de lucru în vederea obținerii

unui produs, selectarea materialelor și a ustensilelor în funcție de scopul urmărit, respectarea etapelor de realizare în confecționarea unor produse simple, aprecierea unui produs în funcție de diferite criterii, respectarea normelor sanitaro-igienice și protecția muncii.

Analizând curriculumul modernizat, am ajuns la concluzia că există, fără îndoială, în conținutul educației tehnologice, indicații

referitoare la formarea culturii muncii în clasele primare. Avantajele incontestabile ale curriculumului, în conformitate cu studiul nostru, țin de intenția formării la elevi a reprezentărilor generale despre procesul de muncă, planificarea lucrărilor, organizarea locului de muncă, alegerea corectă și corespunzătoare a materialelor și metodelor de prelucrare potrivită a acestora, adică sunt valorificate cunoștințele și abilitățile care sunt componente integrante ale culturii muncii elevului.

Este important să accentuăm că organizarea și desfășurarea procesului educațional pentru copiii cu dizabilități mintale implică adaptarea curriculară. Un curriculum adaptat nu este unul nou, nici alternativ, este același curriculum general, dar adaptat la potențialul individual specific al copiilor cu cerințe educaționale speciale [5, p. 23]. Considerarea particularităților cognitive ale elevilor ajută la adaptarea conținuturilor curriculumului în așa mod, încât să fie accesibile pentru a fi însușite, pentru a înlătura diferite bariere de învățare cu care se confruntă elevii, pentru a elabora un curriculum individualizat. De aici, este necesară adaptarea conținutului, a formelor de organizare și a metodelor la posibilitățile elevilor, la capacitatea de înțelegere și la ritmul de lucru propriu fiecărui elev în parte [6].

Adaptarea curriculară se poate realiza prin eliminare, substituire sau adăugare de

conținuturi, în concordanță cu obiectivele și finalitățile educației tehnologice, propuse și înaintate învățământului special. Adaptarea curriculară a ariei Tehnologii pentru elevii cu dizabilități mintale se reduce din punct de vedere al conținutului informațional ce urmează a fi însușit în fiecare modul în parte. Totodată, crește numărul de activități practice în care urmează să fie inclus elevul cu deficiență mintală, în scopul recuperării acestuia.

Munca și programul pedagogic adaptat pentru elevii cu dizabilități mintale constă în stabilirea conținuturilor și competențelor educației tehnologice corelate cu conținuturile componentelor curriculumului național și cu posibilitățile elevului cu cerințe educaționale speciale din perspectiva finalităților procesului de adaptare și de integrare școlară și socială a acestuia [5, p. 23]. Lucru simplu de înțeles, dar dificil de pus în practică. Obiectivele didactice și conținuturile de învățare care urmează să fie realizate/asimilate la lecțiile de educație tehnologică de către fiecare copil se stabilesc de către profesorul specialist la clasă. Principalul factor de acțiune și de coordonare a realizării programului pedagogic adaptat devine identificarea, evaluarea și reprogramarea periodică a conținuturilor învățării pentru fiecare elev sau grup de elevi, precum și evidențierea traseului individual de educație.

Astfel, în planul adaptării curriculare pentru elevii cu deficiență, are loc o mișcare în sensuri diferite față de curriculumul general pentru elevii valizi. Pe de o parte, curriculumul se restrânge, iar pe de altă parte, se amplifică prin introducerea unor activități practice, destinate compensării și recuperării stării de deficiență.

În concluzie, adaptarea ariei curriculare Tehnologii din curriculumul școlar, în vederea formării culturii muncii la elevii claselor primare din școala auxiliară, s-a realizat prin:

- adaptarea conținuturilor, având în vedere atât aspectul cantitativ, cât și cel calitativ, planurile și proiectele fiind adaptate la potențialul de învățare al elevilor, selectarea obiectivelor și derularea unor activități de recuperare și remediere școlară și socială etc.;

- adaptarea proceselor didactice, având în vedere mărimea și gradul de dificultate al sarcinii, metodele și tehnicile de predare (metode și tehnici de învățare prin cooperare, metode și tehnici activ-participative, jocul didactic), materialul didactic (intuitiv), timpul de lucru alocat, nivelul de sprijin și asistență;

- adaptarea mediului de învățare fizic, psihologic și social;

- adaptarea procesului de evaluare, având în vedere ca finalitate dezvoltarea unor capacități individuale ce se pot exprima prin diverse produse.

Modalitatea de evaluare a activității de muncă și a produselor obținute se adaptează în funcție de potențialul individual al elevului și vizează identificarea progresului realizat de elev, luând ca punct de plecare rezultatele evaluării inițiale. Aceste rezultate conduc la selectarea obiectivelor, conținuturilor și a activităților de învățare de mai departe la lecțiile de educație tehnologică.

Cunoștințele incluse în aria curriculară educația tehnologică formează trunchiul fundamental al abilităților ce exprimă cultura muncii. Prin urmare, o astfel de orientare a conținutului curricular îi permite profesorului de la clasele primare construirea unui sistem adecvat de formare a culturii muncii la elevi. În plus, am constatat că componentele constitutive ale culturii muncii, necesitatea formării cărora este indicată în curriculum (elaborarea unui proiect de confecționare a unui obiect, conceperea și organizarea mijloacelor de confecționare a unui obiect conform proiectului elaborat; realizarea obiectului conform proiectului elaborat, respectând regulamentul tehnologic; evaluarea lucrării realizate, memorizarea etapelor procesului tehnologic), sunt o parte importantă a cercetării noastre și determină perspectiva socială a școlii privind dezvoltarea fiecărui copil, mobilizarea resurselor sale fizice și intelectuale, la toate nivelurile de educație.

Practica școlii auxiliare și rezultatele cercetării demonstrează că majoritatea

elevilor deficienți mintal din clasele primare, în general, pot însuși cunoștințe și forma abilități ale culturii muncii, doar că procesul

formării decurge mult mai lent și diferit decât la elevii dezvoltați normal.

Bibliografie

1. Badâr, C., „Educația tehnologică – fundament al integrării socio-profesionale a copiilor cu deficiență mintală”, în *Integrarea școlară și socială a copiilor cu cerințe speciale. Simpozion internațional*, Chișinău, 1998, p. 264.

2. Bucun, N. ș.a., *Bazele curriculare și standardele învățământului special*, Chișinău, Pontos, 2002.

3. *Curriculumul Școlar. Clasele I-IV*, ME, Chișinău, 2010.

4. Danii, A., Racu, A., Postolachi, E. ș.a. *Educația tehnologică în școala auxiliară. Concepție și programe de instruire*, Chișinău, Epigraf, 2002, 168 p.

5. Hadârcă, M., Cazacu, T., *Adaptări*

curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive. Ghid metodologic, Chișinău, LUMOS FOUNDATION, 2012, 101 p.

6. Radu, I.D., *Educația psihomotorie a deficienților mintali*, București, Pro Humanitate, 2000.

7. Raileanu-Ciobanu, O., *Pedagogia competențelor. Suport de curs*, coord.: Cuznețov, L. Chișinău, Primex Com, 2015, p. 120.

8. Rotaru, M., *Metodologii speciale în debutul școlar*, Chișinău, Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2012, 210 p.

9. Букун, Н.И. и др., *Совершенствование процессов социально-трудовой адаптации учащихся и выпускников вспомогательных школ*, Кишинев, Штиинца, 1990.

CUPRINS

Valentina Ursu , Vocație de pedagog: conferențiarul universitar Jeni Nastas la 60 de ani.....	3
Оксана Миколаївна Войтовська , Metodological approaches in professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education.....	7
Yurie Pașcu , 200 de ani de la primul recensământ al Basarabiei țariste din 1817.....	16
Думитру Патрашку, Олеся Згурян , Теоретический подход к педагогической деятельности начинающих преподавателей высшего учебного заведения.....	21
Tatiana Chiriac , Învățarea cu MOOC: incursiuni pedagogice.....	38
Güner Akmolla, Yurie Pașcu , La Toqsobeni, în căutarea urmelor strămoșilor qâpcegi, am dat peste mormintele ostașilor kazahi!.....	44
Rodica Ursachi , Evoluția peisajului în pictura europeană.....	57
Constantin Ivanov , Spațiile damnate și semnificația lor în povestea „Dănilă Prepeleac” de Ion Creangă.....	57
Iana Bucur , Accesul preșcolarilor cu CES în instituțiile preșcolare.....	68
Viorica Cerneavschi , Repere curriculare ale formării culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale.....	77