

ISSN 1857-0119

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

Revista de Științe Socioumane

Nr. 2 (39), 2018

Chișinău, 2018

Dragi cititori,

Aveți în față numărul 2 (39) 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

Cuprins

Yurie Ilașcu, Aliona Zgardan-Crudu , 20 de ani ai Centrului Editorial Tipografic de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”	6
Roza Dumbrăveanu , Învățarea mediată electronic: interpretări conceptuale	11
Emilia Lapoșina , Importanța formării coeziunii grupului școlar în instituțiile cu practici incluzive	19
Victor Chiseliov , Propozițiile conjunctive cu „fast/beinahe” (aproape/alături) din punctul de vedere al gramaticii constructiviste	29
Братанич А.А. Формирование индивидуальной траектории развития информатической компетентности учителя технологий	37
Nina Corcinschi , Personaje ale erosului: iubiții și iubitorii.....	46
Дзус Сергей Борисович , Создание эффективной среды изучения информатических дисциплин с использованием технологий компьютерного моделирования	51
Rodica Ursachi , Aportul artei italiene în dezvoltarea culturii europene	60
Dan Vasiliu Relația dintre performanța academică a studenților și vârstă	67
Svetlana Curilov , Adaptarea școlară a copiilor cu dizabilități prin prisma paradigmelor teoretice în contextul procesului educațional incluziv	74
Iraida Costin-Băiceanu , Discursul ludic în proza lui Anatol Moraru	83
Anastasia Oloieru , Comportamentul economic – element-cheie al culturii economice familiale	92
Ana Simac, Iuliana Babin , Tangențe și particularități în arta textilă contemporană.....	99
Angela Copacinschi , Transpoziția și diferențierea semantică.....	108
Aliona Zgardan-Crudu , O experiență de mobilitate academică	111



**20 de ani ai Centrului Editorial
Tipografic de la Universitatea Pedagogică
de Stat „Ion Creangă”**

**20 years of the Editorial Typographic
Center from the „Ion Creangă” State
Pedagogical University**

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

**Aliona Zgardan-Crudu, doctor în
filologie,
conferențiar universitar,
Catedra de limbă română
și filologie clasică, Facultatea de
Filologie,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău**

Rezumat

În cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, timp de 20 de ani activează Centrul Editorial Tipografic (CET), în calitate de subdiviziune universitară care are ca obiectiv de bază publicarea materialelor științifice și didactice. Astfel, CET este responsabil de editarea culegerii de articole a conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă” *Probleme ale științelor*

socioumanistice și modernizării învățământului, a revistelor periodice Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială și Revista de Științe Socioumane, fondate de UPS „Ion Creangă” din Chișinău.

În decursul celor 20 de ani de activitate, la CET au văzut lumina tiparului peste 1200 de manuale, culegeri de lucrări științifice și suporturi de curs, au fost editate și reeditate circa 4500 de programe de studiu, peste 250 de autoreferate și circa 3000 de programe personalizate necesare nostrificării diplomelor de studii universitare.

Abstract

Inside of Pedagogical University „Ion Creangă” for 20 years, is working the Typographic Editorial Center (TEC) as a territorial subdivision of the university, whose the main objective is the publication of scientific and teaching papers. So, TEC is responsible for editing articles of the annual scientific conference of teachers and researchers from Pedagogical University „Ion Creangă” *Problems of sociohumanistic science and education at modernising*, also the articles of the periodicals of *Psychology, Special Psychology, Social Assistance* and the *Magazine of sociohumanistic science* founded by Pedagogical University „Ion Creangă” from Chișinău.

During 20 years of activity, at TEC have seen the light of print more than 1200 school books, scientific papers and course supports. Were, edited more than 4500 study programs, 250 reports and 3000 customised programs.

Se împlinesc 20 de ani de la crearea Centrului Editorial Tipografic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (CET), în calitate de subdiviziune universitară care are ca obiective de bază publicarea materialelor științifice și didactice, a elaborărilor metodice pentru învățământul preuniversitar și universitar din Republica Moldova, diseminarea

informației științifice din domeniul istoriei, filosofiei, pedagogiei, studiului artei, psihologiei, filologiei etc., în contextul implementării cu succes a prevederilor învățământului superior realizat conform Procesului de la Bologna. Această subdiviziune a fost înființată prin decizia Senatului Universității și ordinul rectorului din 28.06.1998. În decursul celor 20 de ani de activitate, la CET au văzut lumina tiparului peste 1200 de manuale, culegeri de lucrări științifice și suporturi de curs, au fost editate și reeditate circa 4500 de programe de studiu, peste 250 de autoreferate și circa 3000 de programe personalizate necesare nostrificării diplomelor de studii universitare. CET UPS „Ion Creangă” își desfășoară activitatea cu sprijinul material, financiar și administrativ al universității, în conformitate cu legislația în vigoare, recomandările Camerei Naționale a Cărții din Republica Moldova referitoare la politica editorială, cu deciziile Senatului Universității.

Activitatea de prestare a serviciilor poligrafice și editoriale se efectuează din mijloacele bănești bugetare, precum și din propriilor resurse financiare, rezultate din profitul CET. Prestarea serviciilor cu plată se face în baza tarifului de prețuri aprobat și modificat în coordonare cu contabilitatea universității și în funcție de politica de

prețuri din domeniul editorial și poligrafic din țara noastră.

CET are ca misiune principală asigurarea serviciilor editoriale și poligrafice pentru **publicarea anuală a rezultatelor cercetărilor științifice** ale cadrelor didactice universitare, fapt ce concordă cu una din sarcinile prioritare ale universității: de a fundamenta și dezvolta științific procesul de formare inițială și continuă a profesorilor, având în vedere colaborarea directă a CET cu cele peste 20 de catedre de profil și laboratoare științifice de cercetare universitare.

Culegerile conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă” *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului* sunt redactate în conformitate cu cerințele Camerei Naționale a Cărții și CNAA, cu o prezentare poligrafică monocoloră sau colorată a materialelor tipărite în cele trei standarde internaționale: A-4; B-4 și A-5.

CET este responsabil și de editarea și tipărirea revistelor periodice *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială și Revista de Științe Socioumane*, fondate de UPS „Ion Creangă” din Chișinău. Aceste reviste sunt două surse prestigioase de informare în domeniile psihologiei, pedagogiei speciale, asistenței sociale, istoriei, științelor educației, studiului

artelor, culturologiei, didacticii. Revistele sunt înregistrate cu codurile ISBN la Camera Națională a Cărții din Republica Moldova.

Revista de Științe Socioumane este o publicație științifică valoroasă, utilă pentru toți cei preocupați de studiile și cercetările de interes academic și practic întreprinse de specialiști din țară și de peste hotare în domeniul științelor socioumane. Ea apare de patru ori pe an, cu un tiraj de 100 de exemplare, din anul 2005, sub egida UPS „Ion Creangă” și până în prezent au fost editate 38 de numere.

Profilul revistei este generos, deschis aproape tuturor domeniilor și orientărilor științelor socioumane ale secolului nostru. Astfel, revista publică studii teoretice și cercetări în diferite ramuri ale științelor socioumane, semnate de personalități științifice consacrate din Moldova și din alte țări, dar și articole, recenzii ale unor lucrări de prestigiu din literatura de specialitate românească și străină și, de asemenea, informații cu privire la manifestări științifice de profil organizate în Moldova și în alte țări, note de lectură și comentarii ale unor tineri cercetători sau cadre didactice în curs de afirmare.

Articolele publicate sunt scrise, cele mai multe, în limba română, dar o anumită pondere le revine și articolelor scrise în limbi de largă circulație europeană, precum

engleza, franceza. Rezumatele articolelor, precum și titlul și cuvintele-cheie în limbi străine, alături de pagina web a revistei, permit accesul larg la informarea științifică (<http://socioumane.upsc.md/>).

Colegiul de redacție al revistei este format din personalități ilustre din Republica Moldova și din România, printre care Nicolae Chicuş, rectorul UPS „Ion Creangă”, profesor universitar, redactor-șef al revistei; Igor Racu, doctor habilitat, profesor universitar, prorector pentru știință și relații internaționale, redactor științific al revistei, UPS „Ion Creangă”; Dumitru Vitcu, doctor, profesor universitar, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România; Ioan Caproșu, membru de onoare al Academiei Române, profesor universitar, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România; Ludmila Braniște, conferențiar universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași; Gina Namigean, conferențiar universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași; Aliona Zgardan-Crudu, conferențiar universitar, doctor în filologie, redactor-șef adjunct al revistei; decanii facultăților din cadrul universității.

Revista realizează un schimb susținut de publicații cu mai mulți parteneri de prestigiu din Republica Moldova și din

Romania – din Suceava, Alba Iulia, Arad, Brașov, Pitești, Galați, Tulcea ș.a.

Versiunea electronică a publicației este oferită gratuit cititorilor și instituțiilor la care aparțin. *Revista de Științe Socioumane* susține și promovează accesul liber și nelimitat la toate tipurile de lucrări științifice, didactice. Articolele, recenziile publicate în revistă pot fi accesate liber imediat după publicare. Scopul revistei este să contribuie la integrarea științei din spațiul nostru în contextul științei globale și să faciliteze schimbul de cunoștințe, să asigure caracterul utilitar al revistei pentru comunitatea academică, studenți, masteranzi, doctoranzi, pentru toți cei interesați de științele socioumaniste.

Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială este o publicație științifică periodică de profil, care are drept scop prezentarea rezultatelor cercetărilor tinerilor savanți, precum și a investigațiilor fundamentale și aplicative valoroase din domeniul psihologiei, psihopedagogiei, pedagogiei și asistenței sociale. Revista a fost fondată în noiembrie 2005 de către Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, UPS „Ion Creangă” din Chișinău. Până în prezent au fost editate 50 de numere. Revista apare trimestrial, cu un tiraj de 100 de exemplare, beneficiind de distribuție gratuită în mediul universitar și în rețelele de biblioteci din țară și de peste hotare în

variante printată, fiind accesibilă și în variantă electronică, pe pagina oficială a revistei (<http://psihologie.upsc.md/>).

Activitatea revistei este coordonată de către un colegiu de redacție în componență de 15 persoane, din care fac parte cercetători de la UPS „Ion Creangă” din Chișinău și de la alte instituții de învățământ superior și academice din țară, România, Ucraina, R. Belarus, Elveția: Igor Racu, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, redactor-șef, R. Moldova; Ion Negură, doctor în psihologie, conferențiar universitar, redactor-șef adjunct, R. Moldova; Petru Jelescu, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, R. Moldova; Jana Racu, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, R. Moldova;

Carolina Perjan, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova; Elena Losîi, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova; Maria Vîrlan, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova; Mihai Șlehtițchi, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, R. Moldova; Sergiu Sanduleac, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova; Eugen Corneliu Hăvârneanu, doctor în psihologie, profesor universitar, România; Marcela Rodica Luca, doctor în psihologie, profesor universitar, România;

Francois Ruegg, doctor în psihologie, profesor universitar, Elveția; Tatiana Moroz, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, R. Belarus; Svetlana Valyavko, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Rusia; Svetlana Hadjiradeva, doctor habilitat în științe administrative, profesor universitar, Ucraina.

Revista este înregistrată în baze de date internaționale – DOAJ, Index Copernicus, DRJI, OCLC WorldCat ș.a. – și realizează un schimb susținut de publicații cu mai mulți parteneri de prestigiu din Republica Moldova, România, Ucraina, R. Belarus ș.a.

Ambele reviste se declară publicații științifice cu *ACCES DESCHIS* (Electronic Open Access Journal), oferind posibilitate pentru publicarea și promovarea rezultatelor științifice în spațiul universitar, întreg conținutul articolelor fiind disponibil gratuit cititorilor, în concordanță cu obiectivele și scopurile DOAJ.

UPS „Ion Creangă” din Chișinău, fondatoarea acestor reviste, susține politica accesului deschis și își asumă obligația de a oferi acces la publicațiile în cauză.

CET completează fondurile de carte ale bibliotecii UPS „Ion Creangă” cu toate titlurile de carte tipărită la CET, asigură serviciile editoriale și poligrafice pentru lucrările științifice, științifico-metodice și didactice, cum ar fi: manuale, dicționare; cursuri de lecții, ghiduri; culegeri de articole

științifice; monografii, note de curs; bibliografii științifice, autoreferate; lucrări metodice, programe de studiu; lucrări de doctorat sau masterat; registre, pliante, planuri individuale și de învățământ; afișe, certificate de participare, diplome, materiale necesare pentru desfășurarea simpoziunilor, conferințelor și altor activități științifice; corectură, procesare computerizată, tehnoredactare de text, machetare, prelucrarea imaginilor; acordarea de CIP (CZU, ISBN, ISSN); conceperea copertii de carte, a cărților de vizită, realizate sub îndrumarea designerului din cadrul CET; tipărirea posterelor dedicate unor anumite evenimente; executarea legătoriei cu inele de plastic; tipărirea anuală a fluturașilor publicitari color și monocolor care reflectă condițiile admiterii la facultățile UPS „Ion Creangă” (programele de studiu la ciclurile licență și masterat); executare cu laminare a foii; acordarea suportului prin servicii de multiplicare a actelor de activitate pentru toate subdiviziunile UPS „Ion Creangă” (rectorat, decanate, bibliotecă, contabilitate, secția de resurse umane, secția tehnică, birourile sindicale ale profesorilor și studenților etc.).

Personalul CET este foarte mic, fiind format din directorul CET (șef de secție); un redactor-corector; doi ingineri și un tehnician-operator.

Directorul CET UPS „Ion Creangă” își desfășoară activitatea cu sprijinul material, financiar și administrativ al universității și în obligația sa intră să cunoască toate procesele tehnice de funcționare a utilajului în dotare, să instruiască personalul angajat conform cerințelor de producție poligrafică. Totodată, directorul organizează activitatea CET conform programului de activități cotidiene, semestriale și anuale, elaborat în baza Planurilor editoriale ale facultăților în ceea ce privește publicarea lucrărilor din *Fondul Universitar Știința* pentru fiecare an de studiu, asigură realizarea obiectivelor și atribuțiilor prevăzute de Regulamentul CET și poartă răspundere personală pentru executarea deplină și calitativă a serviciilor CET, coordonează activitatea editorial-tipografică cu toate subdiviziunile universitare ale UPS „Ion Creangă” (departamente, biblioteca UPS „Ion Creangă”, decanate, catedre, laboratoare științifice, centre studențești universitare, biroul sindical al profesorilor, biroul sindical al studenților), asigură buna funcționare a utilajului tehnic aflat în dotare, precum și folosirea rațională și eficientă a potențialului financiar, aprovizionarea CET cu piese de schimb, materiale consumabile, colaborarea cu furnizorii de servicii în domeniu.

Potențialul logistic al CET este alcătuit din utilaj modern, care corespunde cerințelor timpului.

Stabilirea politicii de prețuri se face în baza tarifului de prestare a serviciilor cu plată, aprobat și modificat în perioada 2-6 ianuarie a fiecărui an, în coordonare cu contabilitatea universității și în funcție de prețurile din domeniul editorial și poligrafic din țara noastră. Sediul CET se află pe str. Ion Ceangă 1, blocul auxiliar, tel. de contact: 022245140.

Învățarea mediată electronic: interpretări conceptuale

E-learning: conceptual interpretations

Roza Dumbrăveanu, doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar, Catedra de informatică și matematică, Facultatea de Științe ale Educației și Informatică, UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

Conceptul de „învățare mediată electronic” este subiectul mai multor interpretări, de aceea nu există o singură definiție a conceptului de „e-învățare”. Diversele interpretări ale acestui concept sunt condiționate de interese profesionale diferite și de abordări specifice. În această lucrare sunt analizate mai multe definiții ale conceptului de „e-învățare”, pe baza literaturii din domeniu.

Cuvinte-cheie: definiția pentru *e-învățare*, e-didactică, interpretarea conceptului de „e-învățare”.

Abstract

The concept of e-learning is subject to different interpretations. It is difficult to have a single definition of e-learning. The different understandings of e-learning can be explained by particular professional approaches and interests. In this paper the different interpretations of e-learning concept are analyzed based on the literature review.

Keywords: definition of e-learning, e-didactics, understanding e-learning.

INTRODUCERE

Termenul modern de origine engleză *e-learning* a apărut cu circa două decenii în urmă. În conformitate cu dicționarul englez online [1], el a fost menționat pentru prima dată în anul 1997. Nu se cunoaște cine este autorul sau cel puțin nimeni nu a revendicat dreptul de a fi inventatorul acestui termen, care a fost constituit prin adăugarea prefixului *e-* la cuvântul *learning* (învățare), în mod analogic cu constituirea altor termeni, ca *e-mail* (poștă electronică), *e-business* (afaceri electronice), *e-commerce* (comerț electronic), *e-government* (guvernare electronică) ș.a. Termenul a fost adoptat rapid și este utilizat în întreaga lume, de la începutul secolului XXI. Există mai multe variante de scriere a acestui termen, principalele fiind: *elearning*, *eLearning* (opțiunea Uniunii Europene), *e-learning*, *e-Learning*.

În contextul educațional din Republica Moldova se utilizează termenul din varianta engleză *e-learning*, deși pronunțarea și

interpretarea lui de către diverși utilizatori este diferită, în funcție de gradul lor de cunoaștere a limbii engleze și a terminologiei din domeniu. Autorul prezentei lucrări propune să fie utilizat acest concept într-o variantă în limba română. Varianta scurtă, în traducere directă, ar fi *e-învățare*, iar altă variantă, care reflectă mai adecvat conceptul, ar fi *învățare mediată electronic*.

În literatura de specialitate nu există o definiție unică a conceptului de „e-învățare” [2]. Analiza mai multor resurse – monografiile, studii, manuale, articole –, cu precădere în limba engleză, a relevat existența unei multitudini de definiții pentru *e-învățare*, cu diferit grad de interferență. În plus, conceptul de „e-învățare” este înțeles greșit în varii contexte, din diferite motive, deseori întrucât se face referință la lucruri diferite, iar alteori deoarece este interpretat de profesioniști din diferite domenii. În literatura în limba română sunt preluate diferite definiții din surse în alte limbi, dar clarificarea și descrierea mai mult sau mai puțin exhaustivă a conceptului de „e-învățare” lipsește. În mediul academic sunt repetate aceleași interpretări incomplete sau incorecte existente ale conceptului de „e-învățare”, iar uneori apar greșeli și/sau confuzii mai grave, condiționate de experiența relativ scăzută în domeniul tehnologiei informației și al comunicațiilor

(TIC) a subiecților care fac uz de această terminologie. În acest articol, autorul prezintă o analiză succintă a conceptului de „e-învățare” în baza unor lucrări relevante în limba engleză, în intenția de a face claritate pentru vorbitorii de limbă română interesați de acest domeniu.

CONCEPTE-ÎNVĂȚARE

Există foarte multe definiții pentru *e-învățare*. Unele sunt oferite de dezvoltatorii de tehnologii și vin să plaseze oferta lor în centrul atenției, altele sunt oferite de organizații guvernamentale și subliniază rolul politicilor din domeniul tehnologiei informației și al comunicațiilor (TIC), iar definițiile oferite de instituțiile academice pun accent pe aspectul educațional.

În acceptul Uniunii Europene (UE) [3], *eLearning reprezintă programul european în domeniul TIC pentru educație și formare, care promovează includerea TIC în orice sisteme și medii de învățare (formale, non-formale, informale – școală, învățământ superior, educație și formare a adulților)*.

Cu alte cuvinte, definiția Uniunii Europene accentuează aspectul inițiativelor practice ale UE în domeniul e-învățare și exprimă o viziune foarte largă asupra acestuia. Un punct slab al acestei definiții constă în faptul că spune foarte puține lucruri despre ceea ce, de fapt, TIC oferă procesului de învățare.

Societatea Americană de Dezvoltare a Talentelor Profesionale (ASTD) [4] este una dintre cele mai mari organizații profesionale din domeniu, având sute de mii de membri din peste 100 de țări. Acest fapt îi dă dreptul să ofere o definiție plauzibilă pentru *e-învățare*.

Definiția inițială ASTD pentru *e-învățare*, în accepția din 1998, sună în felul următor: *E-învățare acoperă o gamă largă de aplicații și procese, precum învățarea bazată pe web, învățarea bazată pe calculator, clase virtuale și colaborarea digitală. E-învățare include difuzarea de conținut prin Internet, intranet/extranet, casete audio și video, difuzare prin satelit, TV interactiv și CD-ROM.*

Definiția dată reprezintă o descriere specifică din punct de vedere tehnologic și poate să le creeze confuzii celor care nu sunt familiarizați cu termenii respectivi. Mai târziu (2001), ASTD a modificat definiția pentru *e-învățare*: *E-învățare se referă la orice este livrat, facilitat sau mediat de tehnologia electronică în scopul explicit al învățării.*

Această definiție exclude lucruri care ar putea să se potrivească cu noțiunea de „învățământ la distanță”, dar sunt ne-electronice (precum ar fi cărți și corespondență pe suport de hârtie). Această versiune este mai largă decât definiția inițială și include învățarea online, învățarea

bazată pe web și instruirea asistată de calculator. Altfel spus, dacă un calculator este utilizat într-un mod sau altul pentru a influența învățarea, aceasta este deja e-învățare.

Institutul pentru Dezvoltare a Personalului din Regatul Unit (CIPD) [5] oferă o definiție succintă pentru *e-învățare*, care presupune aplicarea acestui concept în contextul dezvoltării profesionale în cadrul organizațiilor: *E-învățare este procesul de învățare realizat, asigurat sau mediat prin intermediul tehnologiei electronice în scopul explicit de instruire în cadrul organizațiilor.*

Cele doar câteva definiții prezentate demonstrează că nu există o accepție unică pentru e-învățare: fiecare definiție accentuează anumite aspecte ale acestui concept, dar nu elucidează în totalitate conceptul, ca pe unul integral, care să acopere toate componentele în mod elocvent și coerent. Dimpotrivă, foarte multe definiții existente (dar care nu au fost menționate) și interpretări sunt limitate, eronate, recursive sau conduc la anumite confuzii. Printre cele mai frecvente confuzii, pot fi menționate: confundarea conceptului de „e-învățare” cu învățarea la distanță, cu învățarea online sau cu învățarea bazată pe web. Uneori, prin *e-învățare* se subînțelege învățarea bazată pe calculator, învățarea bazată pe tehnologii, procese care, de fapt, au precedat un proces mai amplu, descris de conceptul de „e-

învățare”, și au condus la apariția acestuia. Alteori, se pune semnul egalității între e-învățare și campusul virtual sau cursurile electronice, care fac parte din e-învățare, dar nu sunt identice cu aceasta.

O altă problemă constă în corelarea termenilor cu denumirile din engleză: *e-teaching* (e-predare), *e-training* (e-instruire), *e-learning* (e-învățare), *e-assessment* (e-evaluare). Aceste denumiri au apărut, la fel, prin adăugarea prefixului *e-* în cuvintele respective. Deși fiecare noțiune semnifică procese distincte, ce implică diferiți subiecți, foarte des acești termeni sunt substituiți implicit prin conceptul de „e-învățare”.

În anul 2012 a fost realizat un proiect internațional [6], cu participarea unor experți din întreaga lume, cu scopul de a identifica și de a adopta o definiție unică pentru *e-învățare*. Proiectul s-a realizat sub egida Universității Deschise din Catalonia, Spania (*Universitat Oberta de Catalunya*).

Conform autorilor [6], definițiile termenului *e-învățare*, identificate și colectate din literatura de specialitate, pot fi grupate în patru categorii: 1) definiții axate pe tehnologii; 2) definiții bazate pe sisteme de livrare a conținuturilor de învățare; 3) definiții orientate pe comunicare; 4) definiții bazate pe paradigma educațională.

Definiții ale termenului *e-învățare* axate pe tehnologii. Acestea provin, în mare parte, de la companii private, care pun

accentul pe aspectele tehnologice ale conceptului de „e-învățare”, celelalte caracteristici fiind considerate secundare. Definițiile din această categorie descriu termenul *e-învățare* ca *utilizare a tehnologiei pentru învățare*. De exemplu, *E-învățare constă în utilizarea mijloacelor electronice pentru a realiza o varietate de scopuri legate de învățare: de la funcționalități suplimentare în sălile de clasă tradiționale, până la substituția completă a întrunirilor față în față prin întruniri online*.

Definiții ale termenului *e-învățare* bazate pe sisteme de livrare a conținuturilor. În aceste definiții, conceptul de „e-învățare” este prezentat ca mijloc de accesare a cunoștințelor (prin învățare, predare sau instruire). Punctul central al acestor definiții constă în accesibilitatea resurselor, dar nu și în rezultatele unor realizări. De exemplu, *E-învățare constă în facilitarea educației (a tuturor activităților relevante pentru instruire, predare și învățare) prin diverse medii electronice*.

Definiții ale termenului *e-învățare* orientate spre comunicare. În definițiile din această categorie, se consideră că *e-învățare* este un instrument de comunicare, de interacțiune, de colaborare, iar altor aspecte și caracteristici ale conceptului li se atribuie roluri secundare. Aceste definiții provin mai ales din sectorul academic. De

exemplu, *E-învățare este procesul de educație care utilizează sisteme de comunicații digitale în calitate de mediu de comunicare, schimb de informații și de interacțiune între studenți și profesori*.

Definiții ale termenului *e-învățare* orientate pe paradigma educațională. Definițiile din această categorie interpretează conceptul de „e-învățare” ca pe un nou mod de învățare sau ca pe o îmbunătățire a unei paradigme educaționale existente. Majoritatea autorilor conceptului de „e-învățare” din această categorie sunt din domeniul academic. De exemplu, *E-învățare este o combinație largă de procese, conținut și infrastructură, pentru a utiliza calculatoarele și rețelele în scopul de a îmbunătăți una sau mai multe părți semnificative ale unui lanț valoric de învățare. E-învățare este definită ca TIC utilizat pentru a susține studenții în îmbunătățirea procesului de învățare*.

Definiția la care au ajuns autorii proiectului [6] este următoarea: *E-învățare este o abordare a predării și învățării, reprezentând componentele unui model educațional care se bazează pe utilizarea mijloacelor și dispozitivelor electronice în calitate de instrumente de îmbunătățire a accesului la studii, comunicare și interacțiune și care facilitează adoptarea unor noi modalități de înțelegere a procesului de învățare*.

Concluzia generală a studiului [6] este că e-învățare face parte dintr-o nouă abordare, dinamică, a instruirii, ce caracterizează sistemele educaționale la începutul secolului XXI, care rezultă din îmbinarea diferitor discipline, precum științele calculatoarelor, tehnologiile de comunicare și pedagogie, dat fiind că toate definițiile conțin caracteristici din mai multe discipline. În consecință, conceptul de „e-învățare” va continua să evolueze o perioadă lungă de timp. În lumea de astăzi, nevoile de învățare se schimbă foarte repede, iar funcțiile conceptului de „e-învățare” trebuie să fie adaptate în mod continuu la aceste necesități.

La o definiție similară a ajuns și K. Fee [7], care a efectuat o analiză amplă a conceptului de „e-învățare”. Astfel, autorul susține că e-învățare este o abordare a învățării și a dezvoltării: o colecție de metode de învățare îmbinate cu utilizarea tehnologiilor digitale, care asigură, distribuie și sporesc procesul de învățare.

Din aceste definiții se desprind patru părți componente ale conceptului de „e-învățare”: 1) conținutul de învățare; 2) tehnologia; 3) proiectarea învățării; 4) comunicarea. Definițiile tehnologice, dar și mulți subiecți care au o anumită legătură cu domeniul TIC, pun accent pe partea tehnologică, deoarece aceasta este o componentă nouă, deși și celelalte

componente sunt la fel de importante. Or, conținutul oricărui program de studiu este important, fără doar și poate, dar ar fi greșit să-l plasăm pe primul plan doar pe unul. Adepții definițiilor tehnologice deseori subestimează procesul de învățare, interpretându-l ca manipularea conținutului. Uneori, furnizorii de TIC accentuează primatul conținutului, pentru a flata cumpărătorii și a-și promova tehnologiile. Ei interpretează învățarea ca pe un proces de transmitere a cunoștințelor de la emițător la receptor. În raționamentul lor, e-învățare este doar combinarea tehnologiei și a conținutului, de aceeași părere fiind și foarte mulți actori din domeniul educației. Această interpretare reprezintă o formulă potrivită pentru a face disponibile informațiile sau conținuturile în variantă electronică, inclusiv online, dar învățarea cere mult mai mult. Informațiile disponibile în variantă electronică nu sunt cunoștințe, cu atât mai mult nu conduc la dezvoltarea de competențe necesare unui individ pentru angajarea în câmpul muncii.

Mai mult se referă la componenta a treia, la proiectarea învățării. Cu alte cuvinte, aici intră în rol didactica, mai bine zis, e-didactica [8]. În procesul de e-învățare trebuie, de fapt, evidențiată și a patra componentă, care ține de comunicare, parte absolut necesară, care este implicit inclusă în realizarea învățării. Nu este suficient a

face pur și simplu disponibil conținutul în format digital, pentru a realiza învățarea. Este necesar a înțelege modul în care învață oamenii și cum trebuie dirijat cât mai eficient procesul de învățare, pentru a realiza obiectivele de învățare. Proces eficient, e-învățare este o combinație a tehnologiei care conduce la rezultate de învățare, a unui conținut semnificativ și a unei proiectări eficiente a învățării, însoțite de un proces eficient de comunicare între subiecții implicați în acest proces. Aceste componente se completează una pe alta și trebuie combinate cu mută grijă: proiectarea didactică trebuie să utilizeze la maximum conținutul, iar tehnologia trebuie să asigure atât conținutul, cât și proiectarea didactică, precum și comunicarea, dacă se dorește obținerea unor rezultate performante. Pentru cadrele didactice care au acces la conținuturi și tehnologii din alte surse, componentele a treia și a patra devin cele mai importante.

În unele surse în limbă română, care sunt răspândite în mediul academic din Moldova, este vehiculată ideea că e-învățare (*e-learning*) este o metodă inovativă de învățare. Definițiile și interpretările din acest articol ale conceptului de „e-învățare” infirmă aceste păreri. Principala concluzie, ce rezultă din studiul resurselor prezentate, relevă că e-învățare este o abordare – o agregare de diverse metode disponibile,

combinat cu tehnologiile digitale de ultimă oră. E-învățare presupune îmbogățirea și valorificarea acestor tehnologii, încorporarea lor în metodele de învățare existente și găsirea unor soluții de îmbinare a lor, pentru a reconsidera utilitatea și eficacitatea acestor metode. Studiarea unui manual digital online este o metodă (nouă) de învățare, efectuarea unui experiment virtual este o metodă (nouă), realizarea unei simulări digitale este o metodă (nouă), participarea la un webinar (seminar virtual) este o metodă (nouă). Există multe alte metode de învățare în familia e-învățare și vor apărea și mai multe în viitor. În totalitate, combinate în diferite contexte și situații de învățare, aceste metode reprezintă o abordare a învățării diferită de cele tradiționale.

CONCLUZII

1. Termenul de origine engleză *e-learning* trebuie utilizat în limba română în două variante: *învățare mediată electronic* (adecvată după sens) sau *e-învățare*.

2. Există mai multe definiții pentru *e-învățare*, care pot fi clasificate în patru categorii:

- 1) definiții axate pe tehnologii;
- 2) definiții bazate pe sisteme de livrare a conținuturilor;
- 3) definiții orientate pe comunicare;
- 4) definiții bazate pe paradigma educațională.

3. Existența multitudinii de definiții pentru conceptul de „e-învățare” este

condiționată de interesele profesionale ale autorilor acestor definiții, de viziunea îngustă derivată din experiența lor, precum și de schimbările permanente ale factorilor ce influențează procesul de e-învățare.

4. Conceptul de „e-învățare” este înțeles greșit în varii contexte, din diferite motive, frecvent din cauză că se face referință la lucruri diferite, iar alteori deoarece este interpretat de profesioniști din diferite domenii.

5. Printre cele mai frecvente confuzii, se enumeră: confundarea conceptului de „e-învățare” cu învățarea la distanță, cu învățarea online sau cu instruirea web.

6. Definiția acceptată în această lucrare este următoarea: *E-învățare este o abordare a predării & învățării & evaluării, reprezentând componentele unui model educațional care se bazează pe utilizarea mijloacelor și dispozitivelor electronice în calitate de instrumente de îmbunătățire a accesului la educație, comunicare și interacțiune și care facilitează adoptarea unor noi modalități de înțelegere a procesului de învățare. E-învățare include o colecție de metode de învățare, cu utilizarea tehnologiilor digitale, care asigură, distribuie și sporesc procesul de învățare.*

7. Conceptul de „e-învățare” conține patru componente distincte, dar complementare: tehnologia digitală,

conținutul digital, proiectarea didactică și comunicarea.

8. Conceptul de „e-învățare” este interpretat ca o abordare a învățării, nu ca o metodă de învățare: este o agregare de diverse metode, combinate cu tehnologiile digitale de ultimă oră.

Bibliografie

1. *E-learning*, <http://www.dictionary.com/browse/e-learning?s=t> [accesat la 27.01.2018].
2. *What is E-Learning (Electronic Learning)*, <http://www.igi-global.com/dictionary/e-learning-electronic-learning/8786> [accesat la 18 martie 2018].
3. *E-Learning*, <http://eacea.ec.europa.eu/static/en/elearning/index.htm> [accesat la 20 februarie 2018].
4. *Association for Talent Development*, <https://www.td.org/> [accesat la 03 martie 2018].
5. *Championing better work and working lives*, <http://www.cipd.co.uk/> [accesat la 03 noiembrie 2017].
6. Sangrà, A., Vlachopoulos, D. and Cabrera, N., *Building an Inclusive Definition of E-Learning: An Approach to the Conceptual Framework*. The international review of research in open and distributed learning, Vol. 13, nr. 2, 2012, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1161> [accesat la 10 martie 2018].
7. Fee, K., *Delivering Elearning: a complete strategy for design, application, and assessment*, Kogan Page Limited, 2009, 193 p.
8. Tchoshanov, M., *Engineering of learning: Conceptualizing e-Didactics*, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 194 p., 2013,

<https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214730.pdf> [accesat la 08 mai 2018].

Importanța formării coeziunii grupului școlar

în instituțiile cu practici incluzive

**The importance of school cohesion
formation**

in institutions with inclusive practice

**Emilia Lapoșina, doctor în pedagogie
specială,
conferențiar universitar,**

Catedra de asistență socială,

Facultatea de Psihopedagogie Specială,

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Svetlana Curilov, director adjunct al

Centrului Republican de Asistență

Psihopedagogică,

doctorandă, UPS „Ion Creangă”,

Chișinău

Rezumat

În școală, copilul cu tulburări de dezvoltare aparține grupului de elevi slabi sau indisciplinați, încălcând deseori regulamentul școlar și normele de comportare, fiind mereu sancționat de către educatori și respins de către mediul școlar (colegi), iar ca urmare este marginalizat. Ținând cont de importanța formării coeziunii grupului școlar, care poate deveni un factor educativ important, ce creează condiții pentru educație în grup și prin grup, presupunem că în condițiile favorabile ale grupului școlar coeziv este posibil să fie menținută starea de bine a fiecărui membru al grupului neomogen.

Cuvinte-cheie: copii cu dizabilități, adaptare, integrare, proces incluziv, coeziune, grup școlar.

Abstract

In school, the child with developmental disabilities belongs to the group of weak or indisciplined students, often violating school regulations and behavioral norms, being always sanctioned by educators and rejected by the school colleagues, as a result, they often being marginalized. Taking into account the importance of forming the cohesion of the school group, which can become an important educational factor that creates conditions for group and group education, we assume that under favorable conditions of the cohesive training school group it is possible to maintain the well-being of each member of the group non-uniform.

Keywords: children with disabilities, adaptation, integration, inclusive process, targeting, school group.

Promovarea educației incluzive în sensul Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 prevede reconceptualizarea sistemului de învățământ din perspectiva incluziunii și formării coeziunii sociale, „schimbarea și adaptarea continuă a sistemului educațional pentru a răspunde diversității copiilor și nevoilor acestora în contexte integrate și medii de învățare comune” [1]. În această ordine de idei, școala modernă incluzivă nu selectează și nu exclude copiii. Or, școala trebuie să fie deschisă pentru toți, trebuie să fie tolerantă,

prietenoasă și democratică cu cei educați; valorizează eterogenitatea celor școlarizați și se adaptează la diversitatea nevoilor de educație și dezvoltare a copiilor (C.B. Buică, 2004; A. Cherguț, 2006; A. Racu, 2006, 2012; D.-V. Popovici, 1999, 2012 etc.).

Școala incluzivă trebuie să recunoască și să armonizeze, pe de o parte, stiluri și ritmuri diferite de învățare, iar pe de altă parte să asigure, prin programe de învățământ adecvate, o educație de calitate pentru toți [10]. Educația școlară de succes pentru toți elevii necesită un mediu de învățare incluziv tocmai pentru că un cadru didactic competent creează oportunități de învățare, dezvoltare și educație, determină interacțiuni în grup școlar, le susține, creează niveluri considerabile de sprijin individual și interpersonal în clasa de elevi [11].

Actualmente, în școala incluzivă, ponderea copiilor cu dizabilități și cerințe educaționale speciale, din numărul total de elevi, ajunge, în medie, la 5%-6%. În funcție de tipul de dizabilitate, la nivel de instituții de bază, numărul cel mai mare îl prezintă copiii cu dizabilități intelectuale (circa 43%), urmați de copiii cu dizabilități fizice și senzoriale (circa 57%).

Problemele specifice copiilor cu dizabilități variază în funcție de tipul de dizabilitate: cei cu dizabilități fizice și senzoriale se confruntă în special cu

probleme de transport și deplasare în interiorul școlii, în timp ce copiii cu dizabilități intelectuale se confruntă preponderent cu probleme de însușire a materiei, relaționare cu colegii, integrare în clasa de elevi, dar și cu lipsa de prieteni. Propunem analiza problemelor integrării unui copil cu dizabilități în clasa de elevi, cu referire mai ales la problemele copilului cu dizabilități intelectuale.

Întrucât este un proces de durată, incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în instituțiile de învățământ general se confruntă cu diverse probleme, mai mult sau mai puțin cercetate. La etapa actuală, proiectele și măsurile deja implementate au adus rezultate pozitive, orientate spre schimbarea percepțiilor și atitudinilor față de problema incluziunii copiilor cu dizabilități. Actorii sociali implicați recunosc beneficiile pe care le-ar putea avea educația incluzivă atât asupra copiilor cu dizabilități și fără acestea, cât și asupra comunității în general.

În conformitate cu experiențele acumulate în urma comunicării și interacțiunii cu copiii cu dizabilități, majoritatea cadrelor didactice, a elevilor din clasele incluzive și alte persoane din mediul apropiat îi caracterizează pe aceștia ca fiind, în general, săritori la nevoie, la fel ca și ceilalți copii, sociabili, neagresivi și nepericuloși. Totuși, în pofida caracteristicilor pozitive atribuite copiilor cu

dizabilități, nivelul de relaționare între copiii cu și fără dizabilități este redus și copiii cu dizabilități sunt foarte puțin implicați în activități extracurriculare.

Gradul de acceptabilitate a copiilor cu dizabilități în instituțiile de învățământ general este mai mare în cazul unor deficiențe fizice și considerabil mai mic față de copiii cu deficiențe intelectuale. Se atestă reticențe și față de incluziunea copiilor cu deficiențe senzoriale. Totuși, potrivit opiniilor copiilor cu dizabilități integrați și ale părinților lor, comportamentul profesorilor și colegilor de școală față de acești copiii este, în general, pozitiv [5].

Deși rolul școlii este decisiv în dezvoltarea și menținerea stării de bine a elevilor, se constată că, în multe cazuri, anume școala este un factor care diminuează încrederea în sine a elevilor, îngrădește tendința lor spre independență, diminuează trăsăturile individuale ale acestora, le minimalizează inițiativa și creativitatea; în loc de stimulare, generează inhibiția. Preocuparea exclusivă a școlii privind pregătirea intelectuală a elevilor și obținerea de performanțe exprimate în note cât mai mari, ignorând, totodată, nevoile lor emoționale și sociale, conduce neapărat la diminuarea stării de bine și la creșterea fenomenului de devianță psihocomportamentală [6].

Starea de bine a elevului, în școală, este constituită din următoarele elemente [12]:

- acceptarea de sine (atitudinea pozitivă față de propria persoană, acceptarea calităților și defectelor, capacitatea de autocunoaștere și autoevaluare);
- relaționarea interpersonală pozitivă (empatie, toleranță, comunicare, solidaritate etc.);
- autonomie (principii de viață proprii, capacitatea de decizie, autoconducerea, autocontrolul, autoreglarea comportamentului);
- aspirații (conștientizarea sensului și scopului vieții, acțiuni adecvate, optimism);
- dezvoltare personală (flexibilitate adaptivă, autodepășire, afirmarea atitudinilor creative).

O caracteristică a grupului școlar care creează condiții pentru starea de bine și reglează comportamentul elevilor o constituie omogenitatea sa. Într-adevar, spre deosebire de alte tipuri de grupuri sociale, grupul educativ are o compoziție relativ omogenă, cel puțin din punctul de vedere al vârstei, nevoilor, intereselor și aspirațiilor elevilor.

Problema actuală fundamentală în privința formării claselor incluzive este eterogenitatea acestora, determinată de diversitatea copiilor aflați în contexte integrate și medii de învățare comune, de necesitatea satisfacerii nevoilor fiecăruia dintre elevi, de succesul sau eșecul școlar al elevilor, dar și de eficiența profesorului.

Bunele practici de circa 40 de ani ale țărilor care au implementat sistemul de educație incluzivă au demonstrat că elevii din clasele eterogene au obținut rezultate mai bune decât cei din clasele omogene.

Obiectivul fundamental urmărit prin organizarea activităților pe grupuri în clase incluzive este stimularea învățării prin cooperare. Omogenitatea pare să favorizeze clasele bune, deși unii autori susțin că interacțiunea elevilor buni cu cei mai puțin buni aduce foloase nu numai ultimilor, dar și celor dintâi. Din punct de vedere al interacțiunii elevilor, atât în cadrul formal, cât și în cadrul informal, clasele eterogene sunt în mod cert mai eficiente [3].

Grupa/clasa eterogenă este caracterizată de diversitate, din perspectiva diferențelor de dezvoltare, stilurilor de învățare și a altor particularități ale copiilor care o alcătuiesc. Astfel, ajungem să precizăm că o grupă/clasă în care este acceptată diversitatea și se lucrează pentru a răspunde nevoilor educaționale ale fiecărui copil este o grupă/clasă incluzivă. Practic, diversitatea duce la sporirea atenției asupra desfășurării procesului de educație incluzivă. Una dintre caracteristicile acesteia este asigurarea unui mediu prietenos, flexibil și deschis pentru fiecare copil și pentru întreaga clasă. Din gama de beneficii pentru copiii cu dezvoltare tipică din clasele cu copii cu dizabilități, putem menționa dezvoltarea

abilităților sociale, de comunicare și oportunitatea de a-ți face prieteni, creșterea stimei de sine, a toleranței, răbdării, dezvoltarea comportamentelor etice etc. Totodată, nu putem ignora anumite probleme și dificultăți, care se conturează în grupurile de elevi din clasele incluzive [3].

Actualitatea orientării cercetării științifice spre grupul școlar incluziv ca subiect și obiect al educației prevede necesitatea abordării în studiul psihopedagogic special atât a *elevului*, a stării lui de bine, cât și a *grupului școlar*. Fără îndoială, școala este mai mult decât un mediu social. Clasa de elevi, care constituie grupul primar sau de contact, îi oferă copilului cadrul nemijlocit de activitate și de formare, întrucât membrii grupului exercită influențe asupra grupului și sunt supuși în mod permanent influențelor din partea clasei de elevi asupra sa. În cadrul clasei există o varietate de relații educative interpersonale stabilite între elevi sau între profesori și elevi. Această diversitate de relații devine, în procesul maturizării, sursa unor conduite sau a unor aspirații. Interacțiunile care au loc în cadrul clasei modelează elevul, contribuie la formarea personalității sale, atât prin interacțiunea educativă, cât și prin modelele de comportament asimilate. Din această „colecție de indivizi” (V. Popeanga, 1973), constituită inițial printr-un act administrativ, urmează să se formeze, treptat, un grup

începat, organizat, structurat în funcție de normele școlare [7].

Grupurile școlare le propun elevilor, membrilor grupului stimuli, protecție, asistență și alte servicii sociale și psihologice. În consecință, grupurile de elevi pot acționa ca un întreg în interesul școlii incluzive, precum și în interesul elevilor, unor membri individuali, inclusiv al celor cu dizabilități [14].

Pentru a înțelege problemele grupului școlar incluziv din unghiul de vedere al psihopedagogiei speciale, este important să evidențiem unele aspecte-cheie ale grupurilor de elevi:

- membrii grupului conștientizează prezența fiecărui elev în clasă, se observă reciproc, pentru a constitui un grup;
- membrii grupului interacționează și acționează independent unul față de altul;
- comportamentul unui membru îi afectează pe ceilalți, iar evenimentele din exterior ce afectează un membru îi pot afecta pe toți ceilalți;
- membrii grupului se mobilizează și muncesc pentru realizarea unui scop comun;
- existența grupului este, într-un fel, o recompensă sau o satisfacție pentru membrii grupului.

În cadrul colectivului se stabilesc relații de ajutor reciproc și de cooperare, se dezvoltă sentimentele sociale necesare procesului de muncă în comun:

responsabilitatea, dorința de reușită, solidaritatea în activitatea desfășurată; dar pot apărea și situații competiționale, conflicte de muncă, nemulțumiri, sancțiuni asemănătoare cu cele din societate. Rezultatul acestei asocieri constă într-o fuziune a individualităților într-un întreg – se naște sentimentul de „noi”, o atmosferă de grup în care fiecare individ se identifică cu grupul. Individul este interesat de părerea celui de lângă el despre propria sa persoană, chiar dacă nu recunoaște acest lucru, despre modul în care acesta îl gândește sau îl apreciază. De aici, deducem valoarea integrativă a grupului școlar, care pregătește tânără generație pentru viața socială.

S-a constatat că „există unele variabile ce caracterizează grupul și care pot influența elevii, acestea fiind: coeziunea în clasă; cooperarea elevilor; organizarea clasei; interacțiunile dintre membrii grupului; comunicarea în grup; climatul afectiv [7].

În conformitate cu cercetarea problemei formării grupului școlar incluziv, care are caracteristici distinctive și trebuie să fie grup de încredere, să dezvolte la membrii săi sentimentul de siguranță, bună-credință, speranța fermă în sinceritatea colegilor de clasă, studiul de față este orientat spre formarea *coeziunii* grupului școlar incluziv. Înțelegem coeziunea ca forță de atracție care unește părțile componente ale unui grup de elevi, formează o legătură internă strânsă;

dezvoltă caracterul unitar; coerența și unitatea grupului [7; 10; 2].

Teoriile despre dezvoltarea grupului ne oferă modele în baza cărora vom examina etapele previzibile ale dezvoltării comportamentelor în grupuri, prin care trec toate grupurile în mod secvențial și ciclic, și problemele specifice fiecărei dintre aceste etape.

Teoria lui Jack Gibb privind dezvoltarea grupului oferă un model pentru examinarea grupurilor, în conformitate cu premisa simplă că, pe măsură ce crește încrederea în grup, se diminuează comportamentul defensiv și neproductiv. Cu cât gradul de încredere este mai mare, cu atât este mai ușor pentru membrii grupului să preia roluri potrivite și să renunțe la atitudini care blochează cursul informațiilor importante. Pe măsură ce crește încrederea, membrii grupului se simt mai liberi să ofere opinii, critici și să laude. Cu regret, constatăm însă că foarte puțin se discută în mod direct problemele încrederii în cadrul grupurilor școlare, mai ales ale celor incluzive [4; 14]

În cadrul clasei, fiecare elev este atât obiect al educației (asupra lui se exercită influențele grupului), cât și subiect al acesteia (și el îi influențează pe ceilalți). Factorii de grup care influențează formarea elevilor, și mai ales *coeziunea* grupului școlar, sunt:

- factori externi: stilul de conducere al dirigintelui (care trebuie să fie democratic); normele de conducere a grupului trebuie formulate împreună cu elevii; rolul (sarcinile) pe care îl are fiecare elev în grup;
- factori interni: interesul, atracția și mândria fiecărui elev pentru că face parte din grupul respectiv.

În esență, existența grupului poate fi studiată prin abordarea acesteia la două niveluri: viața grupului în sine și viața fiecărui individ din interiorul grupului.

La nivelul grupului, interesele și, totodată, problemele grupului planează deasupra unora și aceleorași subiecte, ca: componență, leadership, luarea deciziilor, calitatea de membru, productivitatea, organizarea etc. [14]. Interesele și problemele individului, cu care se confruntă în grup și luptă pentru a le rezolva, sunt: constituirea grupului, acceptarea, cursul informațiilor, implicarea, controlul etc.

Un grup școlar viabil și eficient prezintă o coeziune internă a elevilor, durabilă, funcțională, flexibilă, în contextul unei continue modificări și transformări calitative. De aceea, se poate vorbi despre dinamica educării grupului școlar, extinsă în trei etape interdependente: 1) grupul neomogen; 2) închegarea nucleului managerial; 3) grupul școlar închegat, omogen și unitar [14]. Etapa a treia, finală, este etapa când, sub coordonarea nucleului

managerial și împreună cu acesta, aproape toți membrii grupului școlar participă activ, conștient și responsabil la îndeplinirea obiectivelor comune ale acestuia, ca urmare a realizării coeziunii grupului. Această perioadă este marcată de asigurarea satisfacerii atât a intereselor și obiectivelor comune, cât și a intereselor și aspirațiilor fiecărui membru al grupului în parte. De asemenea, grupul manifestă funcții psihosociale și educative superioare, cum sunt cele de autoconducere și de autodisciplină, de autocontrol și evaluare, fenomenul de feedback fiind prezent atât la nivelul fiecărui membru al grupului școlar, cât și al grupului ca tot unitar.

Ținând cont de importanța formării coeziunii grupului școlar, care poate deveni un factor educativ și care creează condiții pentru educație în grup și prin grup, presupunem că, în condiții favorabile de mediu incluziv școlar, cu servicii de sprijin psihopedagogic pentru copiii cu dizabilități, este posibilă formarea grupului școlar coeziv, în care să fie menținută starea de bine pentru fiecare membru al grupului neomogen.

Coeziunea este, mai degrabă, o proprietate relativă a grupului, decăt una absolută. Deși unele grupuri sunt mai unite decât altele, nu există o linie obiectivă care desparte grupurile unite de cele neunite. Totodată, considerăm că legătura strânsă

dintre elevii grupului neomogen, colaborarea reușită și succesul activității în grup, sprijinul reciproc și simțul comun constituie factorii succesului integrării sociale a copilului cu dizabilități în comunitatea școlară. Coeziunea este o proprietate esențială a grupurilor. Grupurile unite sunt deosebit de atractive pentru membrii lor. Datorită acestei atractivități, membrii își doresc în mod special să rămână în cadrul grupului și tind să descrie grupul în termeni favorabili.

În grupurile școlare cu structură eterogenă, stările conflictuale sunt mai frecvente. Există divergențe de opinii, de experiență, ceea ce duce la crearea unor stări de tensiune, care se pot concretiza în demotivarea membrilor grupului. Studiul grupurilor neomogene la etapa adaptării la condițiile incluzive școlare a identificat un șir de probleme, care se manifestă prin comportamentele dezadaptive ale copiilor, contrar normelor acceptate, marcate prin încordare, anxietate etc., ceea ce cauzează un stres semnificativ atât copilului cu dizabilități, cât și celor care interacționează cu persoana respectivă [9]. În timp, elevii cu dizabilități pot manifesta o antipatie în raport cu școala, ajung să se simtă frustrați din cauza lipsei acceptării și recunoașterii sociale, mai ales din partea colegilor cu dezvoltarea tipică; se integrează mai greu; de obicei, sunt marginalizați, izolați social,

ceea ce le provoacă un mimetism exagerat în raport cu comportamentul grupului, dificultăți de autocontrol.

Factorii care converg spre victimizarea copiilor cu dizabilități în școala incluzivă sunt în funcție de trăsăturile lor fizice și sociale, de manifestările comportamentale ale individului într-o situație dată, adică de ceea ce prezintă o dificultate constantă pentru copiii cu dizabilități și cere o intervenție specializată de durată, în lipsa căreia riscurile de victimizare a copiilor cresc enorm. Sunt frecvente comportamentele de bullying și alte manifestări violente, cu implicarea copiilor cu dizabilități. Atitudinea negativă față de cei „slabi” tinde să prindă rădăcini în mediul școlar.

Comportamentul impulsiv este caracteristic pentru elevii cu dizabilități, în special cu dizabilități mintale, care par incapabili să anticipeze consecințele actelor lor, lipsiți de o socializare adecvată, cu anxietăți, cu efecte negative în comportament, supuși conflictelor cauzate de neînțelegerea contextului situației sau existența unor standarde duble, în cazurile când unuia i se permite ceea ce altuia i se interzice, atât la școală, cât și în familie. Ciocnirea dintre aceste situații diferite poate genera comportamente deviante, din cauză că profesorul nu a observat la timp aceste obstacole și nu a luat măsuri adecvate, sau

poate lua forma de apărare împotriva unor elemente ale mediului educațional neadaptat la cerințele educaționale speciale și condițiile grupului neomogen de elevi.

Atitudinea cadrelor didactice față de elevii cu dizabilități, din motiv că este un factor important al integrării educaționale și poate genera diverse dificultăți în cazul copiilor, a ajuns în centrul atenției cercetătorilor, care, spre regret, au constatat și câteva atitudini inadecvate: în viziunea unor profesori, este necesară asuprirea elevilor, ignorarea disprețuitoare etc. În raport cu asemenea atitudini, reacția elevilor poate lua forme extreme: furie, agresivitate verbală, bullying, vandalism, bătăi etc.

Totodată, cercetările realizate de D.V. Popovici și A. Timuș (2011, 2012) privind compararea reprezentărilor sociale ale profesorilor școlari asupra deficienței mintale și senzoriale au demonstrat că deficiența mintală se asociază, la profesorii din școala obișnuită, cu nevoia de sprijin a elevilor, cu ideea de handicap, aspecte care vizează reacția socialului la persoanele cu deficiență mintală (separare) sau care evidențiază imposibilitatea de adaptare a acestora la mediu (inadaptare), dar și dificultățile întâmpinate în cadrul procesului de învățare. Față de aceste persoane, profesorii manifestă evidente atitudini defavorabile, în raport cu integrarea lor, etichetându-i chiar *handicapați*, deși există

și sentimente de *milă*, stârnite de condiția existențială dificilă a acestora [8, pp. 105-131].

Din lucrările autorilor menționați rezultă că atitudinea față de integrarea persoanelor/elevilor cu deficiențe (mentale, respectiv senzoriale) nu este uniformă și depinde, în mare parte, de tipul și gradul de dizabilitate. Față de elevii cu deficiență mintală, profesorii din învățământul obișnuit au o atitudine defavorabilă, iar față de cei cu deficiențe senzoriale, atitudinea este favorabilă [8].

Profesorii de sprijin prezintă o categorie aparte de specialiști, care lucrează în mediul incluziv și care manifestă o atitudine favorabilă față de elevii cu deficiență mintală sau senzorială. Reprezentarea socială a deficienței mintale, la cadrele didactice de sprijin, cuprinde termeni referitori la unele caracteristici specifice stării (*gradele de deficiență mintală, dificultățile de comunicare, gândirea concretă, memoria deficitară*), nevoia de sprijin și dificultățile de învățare pe care le întâmpină elevii cu deficiență mintală integrați, impactul social al deficienței mintale (discriminare, marginalizare, dar și toleranță, integrare, handicap) [8].

Atitudinea ezitantă a colegilor de clasă și a profesorilor față de integrarea copiilor cu dizabilități poate fi explicată prin lipsa de informare și experiența de relaționare cu

copiii „deosebiți”, lipsa de cunoștințe speciale privitoare la particularitățile lor de comportament și la performanță etc. Cadrele didactice, dincolo de dificultățile legate de necesitatea de a adapta propriul demers educațional la posibilitățile acestor elevi, nu consolidează atitudini adecvate la colegii de clasă, prin relații de colaborare activă și comunicare asertivă. Pentru ca grupul de copii să se transforme într-un colectiv unit, este nevoie de mai multe schimbări, pe care profesorul, în calitatea lui de lider formal al grupului, le poate face. Metodele și formele de educație trebuie să contribuie atât la îndeplinirea obiectivelor comune ale grupului, cât și a celor ale aspirațiilor individuale ale membrilor săi. Ele trebuie să se adapteze atât la particularitățile de vârstă ale elevilor din grup, cât și la particularitățile lor individuale, asigurându-le o tratare individuală și diferențiată [14]. În ceea ce privește particularitățile individuale, trebuie acordată o atenție deosebită elevilor cu dizabilități, celor care nu pot atinge nivelul colegilor de aceeași vârstă și necesită realizarea cerințelor educaționale speciale sub raportul asigurării serviciilor de suport pentru o dezvoltare și educație adecvate posibilităților. În alte condiții, copilul cu tulburări de dezvoltare se va apropia de grupul de elevi slabi sau indisciplinați, încălcând deseori regulamentul școlar și normele social-morale, va fi mereu

sanționat de către educatori și respins de către mediul școlar (colegi). Ca urmare, acest tip de școlar intră în relații cu alte persoane marginalizate, în grupuri subculturale și trăiește în cadrul acestora tot ceea ce nu-i oferă societatea.

Din cauza comportamentului discordant al copilului cu dizabilități în raport cu normele și valorile comunității sociale, persoanele cu tulburări de comportament sunt, de regulă, respinse de către societate. Aceste persoane sunt puse în situația de a renunța la ajutorul societății, cu instituțiile sale, trăind în familii-problemă, care nu se preocupă de bunăstarea copilului.

Atitudinea favorabilă a elevului față de școală, în care acțiunile instructiv-educative devin accesibile pentru copil și în care se aplică metode educative speciale de formare a coeziunii grupului școlar, unde există motivația de a susține efortul copilului în munca de învățare, predomină stilul educațional în care copilul poate fi considerat un colaborator la acțiunile desfășurate pentru educația sa și membru deplin al grupului școlar, va contribui la corespondența totală între solicitările formulate de școală și posibilitățile copilului de a răspunde la ele. Odată cu reevaluarea programelor de educație în școlile cu practici incluzive și deplasarea accentelor pe formarea coeziunii grupului școlar, integrarea copiilor cu dizabilități în activități

școlare și extrașcolare, vor fi rezolvate multe din problemele semnalate și succesul acțiunilor de integrare în grupul școlar coeziv vor deveni o realitate atractivă pentru copiii cu dizabilități.

Bibliografie

1. Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 523 din 11 iulie 2011.
2. Bulat, G., Rusu, N., suportul educațional „Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale”, Chișinău, Bons Offices, 2015.
3. Jack Gibb, Team Building, Fourth Edition. Proven Strategies Improving Team Performance. John Wiley & Sons, Inc. 2017. <https://books.google.md/books?id=5iulPZrHIQ8C&pg=PT9&lpg=PT9&dq=Jack+Gibb&source=bl&ots=Ja1OvE0UEb&sig=fHHh1Oh3t2760X8Wyc9TPJlkPxx&hl=ro&sa=X&ved=0ahUKEwignoi-9LvZAhXJPBQKHW0GCxQ4ChDoAQhWMAc#v=onepage&q=Jack%20Gibb&f=false>
4. Studiu baseline pentru implementarea proiectului „Integrarea copiilor cu dizabilități în școlile generale” <http://fism.gov.md/ro/content/studiul-baseline-0>.
5. Petrică, S., <http://www.parintibuni.ro/index.php/Preadolescenti/copilul-meu-injura-sau-foloseste-cuvintenepotrivite.html> [accesat 2 decembrie 2015].

6. Popeanga, V., *Clasa de elevi, subiect și obiect al actului educativ*, Editura Facla, Timișoara, 1973.

7. Timuș, A., Integrarea educațională și socială a elevilor cu deficiență de auz. Teză de doctor în pedagogie specială. C.Z.U.: 159.922.7: 376.4 (043.3), UPS „Ion Creangă”, Chișinău, 2012.

8. Revista Tendințe, editată de Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Giurgiu, nr. 7, 2017. <http://isjgiurgiu.ro/jcms/attachments/article/1437/20170515%20-%20CJRAE%20-%20revista%20tendinte%20-%207,%202017.pdf>

9. http://edu.gov.md/sites/default/files/educatie_incluziva_final.pdf [vizitat 20.02.2018].

10. https://www.google.com/search?q=management+clasei+incluzive&rlz=1C1CHBF_enMD769MD769&ei=IJVMWtjDsSmU9Tck_gB&start=10&sa=N&biw=1366&bih=613 [accesat la 7.02.2018].

11. http://www.academia.edu/5143868/Prevenirea_si_combaterea_violentei_in_scoala_-_ghid_pentru_cadre_didactice [accesat 12.02.2018].

12. <http://tmenglish.files.wordpress.com/2010/05/strategii-prevenire-violenta.pdf> [accesat 1 decembrie 2017].

13. <https://theodorstanescu.files.wordpress.com/2009/05/1238312487-hr-3991.jpg> [accesat 20.02.2018]

14. <http://www.referatele.com/referate/noi/diverse/grupul-scolar--facto131323201211.php>, [accesat 19.02.2018].

Die konjunktivischen „fast/beinahe” – Sätze aus der Sicht der Konstruktionsgrammatik

Propozițiile conjunctive cu „fast/beinahe” (aproape/alături) din punctul de vedere al gramaticii constructiviste

Victor Chiseliov,
doctor în filologie,
conferențiar universitar, Catedra de
filologie germană,
Facultatea de Limbi și Literaturi
Străine,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

În acest articol, autorul sintetizează abordările teoretice care se referă la descrierea limbajului prin intermediul modelului empiric, cu o gramatică de construcții (CG); sunt reflectate în mod concis principiile fundamentale și conceptele de bază ale CG – construcție, precum și curentele dominante din perioada indicată. Descrierea inventarului de construcție, a așa-numitului *c o n s t r u c t i c o n*, începe cu identificarea unor construcții separate. Totodată, autorul își propune să identifice frazele condiționate introduse cu adverbs fast/beinahe, specifice, în ceea ce privește construcția, limbii germane.

Cuvinte-cheie: gramatica constructivistă, construcție, perechile „formă-sens”, model bazat pe utilizare, convenționalitate, noncompoziționalitate, modele prototipice.

Abstract

In the article the author synthesizes the theoretical approaches that refer to the description of the language through the empirical model means, initiated in 2000 years, entitled Construction Grammar (CG). In this article there are reflected concisely the fundamental principles and basic concepts of CG – construction, form-meaning-pair, as well as dominant currents that were formed in the indicated period. The description of the construction inventory, of so called *construction*, begins with the identification of some constructions apart. In the article the author tries to identify the conditional sentences introduced with the adverbs *fast/beinahe*, specific to the German language as construction.

Keywords: Construction Grammar, construction, form-meaning-pair Konstruktion, used based-model, conventionality, Nicht-Kompositionalität, prototypische Muster.

I. Zum Wesen der Konstruktionsgrammatik

Die Konstruktionsgrammatik (des Weiteren im Text – K&G) hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten als eine neue Strömung in den linguistischen Forschungen etabliert, die, je nach der Forschungsrichtung, ihre Aufgabe darin sieht, allgemeinsprachliche oder lediglich nur grammatische Phänomene einer lebendigen Sprache auf empirischer Basis zu beschreiben. „Dabei spielt es sicher eine nicht zu unterschätzende Rolle, dass die Konstruktionsgrammatik keine einheitliche Theorie, sondern eine lose zusammenhängende, sehr heterogene Theorienfamilie, die ... stark an

gebrauchsgestützte (Usage-Based) Aspekte“ [1, 2011, S. 12] ausgerichtet ist.

Die KG, die aus Langackers *Cognitive Grammar* (1987, 1991) und als Gegenpol zur *Generativen Grammatik* von Chomsky (1965) entstanden ist, hat sich als Grammatik des Usus, also der gesprochenen Sprache, durchgesetzt. Ihre Hauptprämisse, die sie mit der Kognitiven Grammatik teilt, besteht darin, dass der Mensch seine Sprachkenntnisse ausschließlich in Form von fertigen Sprachmustern – „Konstruktionen“ – erwirbt. „Die Konstruktionsgrammatik ... ist eine empirische Wissenschaft, die menschliche Sprachen auf der Basis von Konstruktionen zu erfassen und zugleich in ihrer jeweiligen Komplexität ernst zu nehmen versucht“ [2, 2013, S. 9].

Wie aus dem Zitat folgt, ist der Forschungsgegenstand und gleichzeitig der Hauptbegriff der K&G die sog. *Konstruktion* (eng. *construction*). Eine einheitliche Definition für die Konstruktion gibt es bisher noch nicht; es besteht lediglich die allgemeine Vorstellung dafür. Die Konstruktionen verstehen sich als „konventionelle Sprachmuster“ [dazu: Stefanowitsch, 2008, 1; Lasch/ Ziem, 2013 u.a.] bzw. – *modelle* (eng.: *patterns*), aus denen eine lebendige Sprache besteht. Je nach der Forschungsrichtung innerhalb der KG werden als solche entweder alle

sprachlichen Einheiten und grammatischen Strukturen (*Radical Construction Grammar*) oder nur sog. „grammatische Idiome” (*Berkeley Construction Grammar*) behandelt. Grammatik muss daher als ein „...strukturiertes Inventar von Konstruktionen” [2, 2013, S. 36] oder KONSTRUKTIKON verstanden werden. Die Konstruktionen weisen folgende Prinzipien bzw. Kriterien zur Selbstidentifizierung auf:

- Konstruktionen als *F o r m – B e d e u t u n g s p a a r e*

Sie bilden im Sinne des Saussure’schen Sprachzeichens eine Einheit aus Form und Bedeutung und werden daher als „*Form-Bedeutungspaare*” [dazu: Goldberg, 2003; Stefanowitsch, 2008; Lasch/Ziem, 2013; u.a.] bezeichnet. Als Konstruktionen gelten „...neben lexikalischen Elementen auch grammatische Strukturen als bedeutungstragende Einheiten. ... Sie sind die zentralen „Bausteine” eines Grammatikmodells, in dem Syntax und Semantik als Organisationsprinzipien nebeneinander stehen” [2, 2013, S. 6].

- Konstruktionen als *k o n v e n t i o n a l i s i e r t e S p r a c h m u s t e r*

Das Kriterium der *K o n v e n t i o n a l i t ä t* von Konstruktionen lässt sich von dem allgemeineren Repräsentationskriterium ableiten. In einem Grammatikmodell sollen nur solche Konstruktionen berücksichtigt

werden, „...wenn sie (bei typischen Sprechern einer Sprache) eine eigene mentale Repräsentation haben” [1, 2011, S. 17]. In diesem Fall sind sie als „soziale Konventionen” und „kognitive Routinen” [3, 2015, S. 147] zu betrachten.

- Konstruktionen als *n i c h t k o m p o s i t i o n e l l e S p r a c h m u s t e r*

Das Prinzip der *N i c h t - K o m p o s i t i o n a l i t ä t* besagt: 1) die Konstruktionen sind formal nicht von anderen Strukturen ableitbar; 2) ihre Gesamtbedeutung ergibt sich nicht aus der Summe der Bedeutungen ihrer Konstituenten. Daher kann die Gesamtbedeutung einer Konstruktion wesentlich abstrakter sein, als die Bedeutungen ihrer Konstituenten, und „... als symbolischer Inhalt einer sprachlichen Struktur aufgefasst werden” [4, 1991, S. 367].

- Konstruktionen als *p r o t o t y p i s c h e u n d s c h e m a t i s i e r t e M u s t e r*

Das Prinzip der *P r o t o t y p i z i t ä t* besagt, dass einer Konstruktion ein Basis-Schema bzw. – Struktur (auf der Ebene der Syntax z.B. – ein Satzmuster) zu Grunde liegt, das auf lexikalischer Ebene auf vielfache Weise repräsentiert werden kann.

2. Hauptprinzipien der konstruktionsgrammatischen Analyse

In diesem Beitrag wird nicht detailliert auf die Unterschiede in der Methodologie der konstruktionsgrammatischen Analyse

von der in den herkömmlichen grammatischen Theorien eingegangen. Ich beschränke mich hier nur auf die Etappen der grammatischen Analyse der linguistischen Phänomene, die als Konstruktionen behandelt werden können. Was die Methoden und Verfahren der linguistischen Untersuchungen in der K&G anbetrifft, so sind diese trotz gewisser rein konstruktionsgrammatischer Ausprägung im Prinzip gleich wie die in herkömmlichen grammatischen Theorien.

Um eine konstruktionsgrammatische Modellierung der betreffenden grammatischen Struktur zu rechtfertigen oder, anders gesagt, ein entsprechendes grammatisches Phänomen als Konstruktion zu identifizieren, verfährt man üblicherweise so:

Schritt 1: möglichst detaillierte Beschreibung der Form und der Bedeutung der potenziellen Konstruktion (Man könnte sich natürlich, je nach dem Zweck der Analyse, auf die Beschreibung rein formaler oder rein semantischer Seite des Sprachzeichens beschränken);

Schritt 2: die Untersuchung der potentiellen Konstruktion nach ihrer Nicht-Kompositionalität (man muss feststellen, ob die Struktur der Konstruktion sowie ihre Bedeutung sich herleiten lassen oder nicht);

Schritt 3: Die Untersuchung der potentiellen Konstruktion a) nach ihrer

Konventionalität (d.h. nach dem Häufigkeitskriterium) und b) nach der Prototypizität (man muss feststellen, ob es bestimmte lexikalisch-semantische bzw. kontextuelle Beschränkungen bei kontextualen Realisierungen des betreffenden Schemas bzw. Satzmusters gibt) [dazu: Stefanowitsch, 2011; Lasch/Ziem, 2013 u.a.].

3. fast/beinahe – Sätze als Konstruktionen

3.1. Probe auf die Prototypizität

Denn die „Überlegungen zur Architektur des KONSTRUTIKONS beginnen in der Konstruktionsgrammatik typischerweise mit der Untersuchung einzelner Konstruktionen” [5, 2008, S. 4] wird in diesem Teil des Beitrags auf das syntaktische Phänomen eingegangen, das man in herkömmlichen Grammatiken gewöhnlich als *fast/beinahe*- Sätze bezeichnet und des öfteren zu den besonderen Fällen des Gebrauchs von Konjunktiv II zählt. Die zu beschreibenden syntaktischen Strukturen werden hier auf ihre Entsprechung den oben im Text erwähnten Identifikationsmerkmalen einer Konstruktion sowie auf eventuelle Beschränkungen verschiedener Art in ihrem Gebrauch geprüft. Grundsätzlich handelt es sich hier um eine relativ kleine Gruppe von Sätzen, wie z. B.:

1. Fast wäre das Glas heruntergefallen.



2. *Beinahe hätte ich den Zug noch erwischt.*

3. *Beinahe wäre euer Unternehmen gescheitert.*

4. *Fast hätte der Betrug geklappt.*

5. *Beinahe wäre das passiert.*

6. *Beinahe hätte er sich das Bein gebrochen*

7. *Das Kind wäre beinahe verunglückt.*

8. *Der Junge hätte beinahe die Vase umgeschmissen ... usw.*

Selbst die oberflächliche Analyse der angeführten Beispielsätze zeigt, dass sie alle praktisch nach dem gleichen Sprachmuster gebildet sind und das gleiche Satzschema aufweisen, dessen Leitglied das Prädikatsverb in der Vergangenheitsform des Konjunktivs II ist. Typisch für die behandelten Strukturen ist es, dass sie die Komponenten enthalten, die für die analysierenden Strukturen unentbehrlich sind, und zwar: *fast/beinahe*, das den Satzrahmen bildende Prädikat (in der KG verwendet man dafür den Begriff „Verbalphrase” – VP) sowie der sog. Bereich der Nominalphrase (NP), unter der sowohl das herkömmliche Subjekt der Handlung (NPNominativ) als auch das direkte Objekt (NPAkkusativ) verstanden wird. Die prototypischen Satzmuster für die konjunktivischen *fast/beinahe*-Sätze wären:

a) fast /beinahe ---- VP1 ---- (NP) ---- VP2; b) NPNominativ --- VP1 ---

fast/beinahe --- VP2

Die zwei angeführten schematisierten Muster, die die direkte und indirekte Abfolge der Satzglieder repräsentieren, können weiterhin nur im Bereich der Nominalphrase variiert werden:

1) *fast /beinahe ---- VP1 ---- (NPNominativ) ---- VP2,*

z.B.: Fast/beinahe hätte der Betrug geklappt. Oder:

NPNominativ --- VP1 --- fast/beinahe -- - VP2,

z.B.: Der Betrug hätte fast/beinahe geklappt.

2) *fast /beinahe ---- VP1 ---- (NPNominativ --- NPAkkusativ) ---- VP2,*

z.B. : Fast/beinahe hätte ich den Zug verpasst. Oder:

NPNominativ --- VP1 --- fast/beinahe -- - NPAkkusativ --- VP2,

z.B.: Ich hätte beinahe/fast den Zug verpasst

Nach zwei oben angeführten Satzmustern kann unter Berücksichtigung gewisser Beschränkungen lexikalisch-semanticischer Art eine Vielzahl von prototypischen Sätzen gebildet werden, die eine und dieselbe Konstruktion repräsentieren. Genauso prototypisch erscheint hier der Gebrauch des verbalen

Prädikats in der Vergangenheitsform des Konjunktiv II.

Durch die Kombination des Konjunktivs mit Adverbien* *fast/beinahe* entstehen die Satzmuster, die die Diskurse enthalten, die den Lesenden bzw. den Hörenden auf eine Gefahr, Klemme, peinliche Situation o.Ä. aufmerksam machen. Typisch dabei ist auch der Gebrauch der Vergangenheitsform des Konjunktiv II, und zwar des Plusquamperfekts, denn „ Sätze mit *fast* oder *beinahe* geben einen Sachverhalt in der V e r g a n g e n h e i t wieder, der nicht eingetreten ist, der aber durchaus hätte eintreten können” [www.grammatiktraining.de/konjunktiv2/grammatikuebersicht-konjunktiv2.html].

Der Gebrauch von Konjunktiv II in *fast/beinahe*-Sätzen ist einerseits durch die verallgemeinerte grammatische Bedeutung dieses Modus, andererseits durch lexikalische Bedeutung von *fast* oder *beinahe* motiviert. Die letzteren ermöglichen es, die analysierenden syntaktischen Strukturen in den semantischen Bereich des Konjunktivs einzubetten.

Es sei aber zu erwähnen, dass im gesprochenen Deutsch, also im Sprachgebrauch, auch öfters Perfekt Indikativ anstelle des Konjunktivs

vorkommt, z.B. zwei Diskurse aus einer deutschen Fernsehsendung:

- *Ich habe das beinahe vergessen.*
- *Hier ist ein Kind fast ertrunken.*

3.2. Probe auf Einheit der Form und Bedeutung Die Konstruktionen werden, wie schon mehrmals erwähnt, als Form-Bedeutungspaare behandelt:

„Each construction will be a form-meaning pair (F, M), where F is a set of conditions on syntactic and phonological form and M is a set of conditions on meaning and use” [6, 1987, S. 467].

Die Lakoff's F , d.h. die formelle Seite der *fast/beinahe* – Sätze, ergibt sich gerade aus der Einheit derer morphosyntaktischen und phonologischen Merkmalen, wobei die letzteren durch die Vielzahl von Lautformen prototypischer Sätze mit der für diese Art der Sätze typischer Prosodie repräsentiert werden.

Die inhaltliche Seite der analysierenden Sprachmuster, also ihre konstruktionsgrammatische Bedeutung, lässt sich aus dem Zusammenspiel von zwei semantischen Faktoren herleiten: 1) aus der allgemeinen grammatischen Bedeutung des Konjunktiv II als Modus ; 2) aus der lexikalischen Bedeutung von Adverbien *fast/beinahe*.

In 1) handelt es sich um verallgemeinerte grammatische Bedeutung des Konjunktivs als Modus irrealis. Als

solches bezeichnet Konjunktiv ein „irreales Geschehen”, das je nach der Konjunktivform entweder als a) „in der Wirklichkeit nicht statthabend und nicht als realisierbar gedacht”, oder als b) „in der Wirklichkeit nicht statthabend, aber als realisierbar gedacht” interpretiert werden kann.

In 2) muss der Einfluss der lexikalischen Bedeutung von *fast/beinahe* auf die Nuancierung der grammatischen Bedeutung des Konjunktivs in den analysierenden Strukturen berücksichtigt werden. Die letztere könnte folgenderweise formuliert werden: „Ein durchaus mögliches Geschehen, dass aber nicht eingetreten ist”.

Unter Berücksichtigung von zwei genannten Faktoren könnte man behaupten, dass *fast/beinahe* - Sätze ein „*fast vollendetes Geschehen*” bezeichnen. Diese Formulierung ist allgemein und symbolisch genug, um als konstruktionsgrammatische Bedeutung gelten zu können.

3.3 Probe auf die Nicht-Kompositionalität

Aus der Sicht der K&G ist die Grammatik einer Sprache unter anderem auch nicht-derivationell. Auf diesem Postulat beruht gerade das Prinzip der Nicht-Kompositionalität. Dieses Postulat besagt, „...dass keine Transformationen und Derivationen im Sinne der Generativen Grammatik angesetzt werden.

Konstruktionen sind nicht voneinander abgeleitet, sondern existieren nebeneinander als relativ selbständige Einheiten (dazu siehe z.B. : Smirnowa, Mortelmans, 2008, 134) Strukturell weisen die *fast/beinahe*-Sätze eine einheitliche **spezifische Form** auf, die von den anderen Satztypen nicht abgeleitet ist und sich von anderen Satzmustern, wie z.B. den Komplementsatz-Konstruktionen oder den sog. „ditransitiven Konstruktionen” unterscheidet.

Die Bedeutung der *fast/beinahe*-Sätze muss. meiner Meinung nach, als eine untrennbare morphosemantische Einheit und nicht als Summe morphologischer und semantischer Merkmale betrachtet werden.

4. Kurze Zusammenfassung

Aus der in diesem Beitrag vorgenommenen Analyse der sog. *fast/beinahe*-Sätze ergibt sich folgendes:

- Die analysierten syntaktischen Strukturen entsprechen den wichtigsten Kriterien der KG, wie Prototypizität, und Nicht-Kompositionalität, und dürfen daher als **fast/beinahe-Konstruktionen** behandelt werden;

- Sie weisen eine spezifische, nicht-derivationelle Form und Bedeutung auf, um als **Form-Bedeutungspaare** gelten zu können;

- Ausgehend von der konstruktionsgrammatischen These, dass ein „jeder tatsächlich vorkommende Satz

als gleichzeitige Manifestation mehrerer Konstruktionen verstanden wird” [Smirnowa, Mortelmans, 2008, S. 134], können solche Strukturen als selbständige Konstruktionen in die größeren Argumentsatzstrukturen als Teil des Komplementsatzes eingebettet werden, z.B.: *Es wurde mitgeteilt, dass, ungeachtet des Badeverbots, eine Person im Parkteich fast ertrunken wäre.*

-

Literaturverzeichnis:

1. Stefanowitsch, A. Konstruktionsgrammatik und Grammatiktheorie. In: Konstruktionsgrammatik II. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze, A. Lasch, A. Ziem (Hgg), Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen, 2011.
2. Lasch, A., Ziem, A. *Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze.* Walter de Gruyter GmbH, Berlin, Boston, 2013.
3. Lasch, A. Konstruktionen im Dienst von Argumentationen. In: Konstruktionsgrammatik V. Konstruktionen im Spannungsfeld von sequenziellen Mustern, kommunikativen Gattungen und Textsorten, Bückner, J., Günthner, S. (Hgg), Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen, 2015.
4. Langacker, R.W. Foundations of Cognitive Grammar, vol. 2, Descriptive Application, Stanford: Stanford University Press, 1991.
5. Stefanowitsch, A. Vorwort. In: Konstruktionsgrammatik II. Von der Konstruktion zur Grammatik. Stefanowitsch, A., Fischer, K. (Hgg), Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen, 2008.
6. Lakoff, G. „There-Constructions”, in ders.: Women; Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind, Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
7. www.grammatiktraining.de/konjunktiv2/grammatikuebersicht-konjunktiv2.html

* Im Beitrag werden fast und beinahe nach der Duden-Grammatik als Adverbien bezeichnet: „Charakteristisch für den Konjunktiv II ist seine Verbindung mit bestimmten Adverbien wie beinahe und fast” [Duden, S.158]. In den anderen Quellen bezeichnet man sie auch als Partikel.

**Формирование индивидуальной
траектории развития
информатической компетентности
учителя технологий**

**Forming an individual development
trajectory for the teacher of informatics
subjects**

Братанич А.А.,

**Национальный педагогический
университет**

**имени М. П. Драгоманова,
Киев, Украина**

Аннотация

В статье рассмотрены вопросы формирования индивидуальной траектории развития информатической компетентности будущего учителя технологий. Показаны пути формирования индивидуальной траектории развития информатической компетентности с позиций уровневого подхода.

Ключевые слова: информатическая компетентность, индивидуальная траектория развития, модульное обучение, модульное представление учебного материала, комплексный механизм обучения.

Annotation

In article questions of formation of an individual trajectory of development in informative competence of the future teacher of labor training are considered. Ways of formation of an individual trajectory of development in the information are shown competence from positions of the level approach.

Keywords: informational competence, formation of an individual trajectory of development in informative competence,

modular training, modular representation of a teaching material, the complex mechanism of training.

Актуальность проблемы информатической подготовки будущих учителей технологий приобретает особое значение в контексте перехода к системе непрерывного образования. Этот переход, в свою очередь, приводит к изменению в традиционной методической системе обучения, где одним из условий выступает индивидуализация процесса обучения, проявляющаяся, в частности, в построении индивидуальной траектории информатической подготовки будущих учителей технологий [3]. Ее разработка требует новых подходов к структуризации содержания и диагностики результатов обучения, принципов организации образовательного процесса. Актуализируется необходимость создания новой среды обучения, ориентированной на самостоятельную учебно-познавательную деятельность.

Однако до настоящего времени не сформированы системные представления о том, как выстраивать индивидуальную траекторию обучения и управлять учебным процессом в этих условиях. Имеющиеся наработки, используемые для осмысления проблемы, условно можно разделить на три направления:

исследование возможных типов индивидуальных образовательных траекторий, основанных на мотивационной сфере и образовательных потребностях (А.Г. Гогоберидзе, Н.А. Лабунская, Ю.Ф. Тимофеева и др.); исследования условий организации подготовки студентов к обучению по индивидуальным образовательным маршрутам в комплексе вопросов педагогического моделирования (С.И. Архангельский, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин и др.); рассмотрение индивидуальных образовательных траекторий как составляющих элементов многоуровневой системы высшего педагогического образования (Г.А. Бордовский, Н.В. Бочкина, А.П. Тряпицина и др.).

Перечисленные выше и многие другие исследования образуют фундамент разработки индивидуальной траектории информатической подготовки, обеспечивают теоретическую основу индивидуализированного образовательного процесса и определяют основную линию, рассматриваемую в рамках данной статьи.

Современные исследования путей развития индивидуализации информатической подготовки связывают со следующими направлениями [2]:

- с компетентностным подходом как одной из эффективных моделей информатической подготовки и средства ориентации образования на личностно значимые и практико-ориентированные результаты, что позволяет добиться интеграции целей и содержания процесса обучения, стать фактором его развития;
- с модульным обучением как основной образовательной стратегией информатической подготовки в условиях компетентностного подхода. Эта стратегия, опираясь на положения комплекса взаимодополняющих методологических подходов (личностно-деятельностного, контекстного, интегративно-дифференцированного), позволяет студенту выбирать индивидуальную траекторию обучения, адаптированную к его возможностям и потребностям и является непрерывным изучением последовательности учебных модулей;
- с информатизацией образования как процессом обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных компьютерно-ориентированных средств обучения (КОСО), нацеленных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания будущих учителей технологий.

Реализацию индивидуального подхода в обучении на основе построения индивидуальных траекторий информатической подготовки, в условиях информатизации образования мы рассматриваем в связи с использованием в учебном процессе КОСО, обеспечивающих доступ к глобальным ресурсам Интернет, с применением электронных средств образовательного назначения, реализованных на базе технологий обработки аудиовизуальной информации и информационного взаимодействия, а также в связи с использованием компьютерной педагогической диагностики и мониторинга [6].

Проведенный анализ проблем подготовки будущих учителей технологий подтвердил необходимость развития существующей системы информатической подготовки, на базе современных идей модернизации системы образования Украины, и, в частности, информатизации процесса обучения. Результаты анкетирования преподавателей и сотрудников образовательных учреждений, обеспечивающих подготовку будущих учителей технологий, позволяет сделать следующие выводы. Для того, чтобы информатические компетентности выпускника педагогического вуза

соответствовали современным требованиям работодателей, необходимо:

- изменить структуру содержания обучения за счет выявления логических связей между учебными элементами (другая структура содержания позволит реализовать индивидуальный подход к подготовке будущих учителей технологий в противовес «массовой» подготовке);

- осуществить корректировку содержания информатической подготовки за счет включения практико-ориентированных профессиональных задач, способствующих эффективному становлению информатической компетентности будущего учителя технологий;

- ориентировать студентов, при решении каких конкретных профессиональных задач могут применяться полученные ими знания;

- использовать в учебном процессе специализированные программные среды, методы и технологии для решения учебных и профессиональных задач будущим учителем технологий.

Здесь важно отметить, что процессы информатизации оказывают влияние не только на содержание, методы, формы и средства обучения, но и требуют создания и квалифицированного

использования соответствующего программно-методического фонда, развития и сопровождения информационного, аппаратно-технического обеспечения процесса информатической подготовки, а также выводят на новый технологический уровень организационно-методические задачи и задачи управления обучением [4]. Эти задачи и инициируют поиск путей развития системы информатической подготовки будущих учителей технологий.

Согласно определению Е.С. Заир-Бек, педагогическое проектирование – это «специальным образом организованное осмысление педагогических проектов и систем, когда на основе существующего положения и прогноза желаемых результатов создается новый облик системы и одновременно процесс реализации в самом деле задуманного».

Согласно системному подходу, обучение на основе формирования индивидуальных траекторий информатической подготовки правомерно рассматривать как сложную динамическую систему, которая обеспечивает информатические подготовку специалиста и отражает основные компоненты педагогического процесса [5]. Системный подход и общая

теория систем составляют теоретическую и методологическую основу системного анализа, который включает совокупность методов и средств, используется при исследовании и конструировании сложных и сверхсложных объектов. Одним из эффективных методов исследования системных объектов является структурно-функциональный анализ, который строится на основе выделения в системе структурных составляющих и их функций относительно друг друга.

Технология построения модели системы информатической подготовки связана с формированием научно-теоретических знаний о различных аспектах дидактической системы [1]. Для этого выявляются основные структурные компоненты системы, которые в совокупности решают задачу повышения эффективности процесса обучения в условиях индивидуализации и информатизации образования, повышение уровня информатической компетентности выпускников; выделены функции отдельных компонентов и системы информатической подготовки в целом, которые в совокупности обеспечивают ее целостное функционирование. Поддержка функциональных связей в модели информатической подготовки

обеспечивается за счет управления, как отдельными компонентами, так и системой информатической подготовки в целом.

Модель системы информатической подготовки будущих учителей технологий несет в себе функцию создания условий для повышения эффективности формирования информатических компетентностей с помощью учета индивидуального своеобразия информатического развития студента в течение всего периода обучения и создание образовательной среды информатической подготовки, способствующей максимальному раскрытию его потенциала. В этом контексте правомерно говорить о формировании индивидуальной траектории развития информатической компетентности (ИТРИК) будущих учителей технологий.

Комплексный механизм обучения на основе формирования индивидуальных траекторий информатической подготовки должен обеспечить достижение основной цели – информатической подготовки специалиста заданного качества. Критерием качества выступает прогнозируемый уровень информатической компетентности будущих учителей технологий [7]. На основе результатов диагностики

достигнутого студентом уровня информатической компетентности, руководством и педагогами осуществляется настройка функций компонентов модели, с целью достижения оптимального, прогнозируемого уровня информатической компетентности на определенном этапе обучения.

Руководство образовательного учреждения осуществляет прогноз результатов обучения на основе действующего образовательного стандарта и параметры исходного состояния выпускника школы, то есть процедуру стратегического прогнозирования, или предсказания. Диагностика сформированности у будущих учителей технологий профессионально значимых качеств и уровня начального информатического развития осуществляется руководством образовательного учреждения на этапе стратегического прогнозирования, включая диагностику наличия у будущих учителей технологий определенной группы личных качеств и взаимосвязи личных качеств с информатическими. Результатом такого анализа является передпрогнозная информация.

С учетом результатов стратегического планирования, вуз осуществляет процесс текущего

прогнозирования – формулируются цели и разрабатывается содержание обучения. Педагог, на основе сопоставления имеющихся студентов и необходимых знаний и умений, уровня сформированности информатических компетентностей, гипотетически определяет трудности, с которыми может сталкивается студент. Далее педагог переходит к целепрогнозированию и затем к планированию.

В обучении на основе построения индивидуальных траекторий информатической подготовки, планирование учебно-познавательной деятельности осуществляется студентом под руководством педагога на основе сравнения прогнозируемых и достигнутых целей обучения. Организация психолого-педагогической поддержки индивидуального информатического развития рассматривается как значительный стимул максимального раскрытия потенциала студентом. Поэтому, к процедуре стимулирования, в модели системы информатической подготовки, отнесен и комплексный механизм обучения создания среды для развития информатической компетентности путем подбора методов, средств и форм обучения, а также организация психолого-педагогической поддержки

индивидуального информатического развития.

В основе организации психолого-педагогической поддержки индивидуального информатического развития будущего специалиста лежит теория деятельности, разработанная российскими психологами Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном и др. Согласно этой теории, динамика иерархии мотивов в процессе онтогенеза личности служит основой для выделения ведущих видов деятельности. Если ведущим мотивом деятельности человека является саморазвитие, то человек реализует познавательную деятельность, а когда познание осуществляется в совместной деятельности с другими носителями социального опыта, оно выступает как учебная деятельность. Обучение только тогда является собственно деятельностью, когда оно удовлетворяет познавательную потребность субъекта. В этом случае знания выступают и как цель этой деятельности, и как ее мотив. Однако познавательный интерес к учебной дисциплины может возникать не только из-за природной склонности ума или под влиянием социального окружения, но и может быть вызван методами или средствами обучения.

Организация полноценной учебной

деятельности и управления этой деятельностью с учетом специфики поэтапного усвоения новых знаний и новых видов познавательной деятельности обладает значительным мотивационным потенциалом. Эта узловая идея развивающих технологий, в частности технологии модульного обучения [8], вытекает из теории поэтапного формирования умственных действий, разработанной П.Я. Гальпериным и его последователями на основе деятельностного подхода.

Согласно теории П.Я. Гальперина, знание может быть получено субъектом учебной деятельности только в результате собственной активной деятельности и определяется дальновидностью субъекта, его ценностными ориентациями, целями и мотивами, а также навыками умственных действий, благодаря которым и происходит это усвоение. Эффективное усвоение знаний происходит только в единстве с усвоением способов умственных действий. Характер усваиваемых действий определяет уровень обобщенности знаний, их прочность и возможность переноса.

Информация о степени соответствия выполняемых студентом действий нормативным может быть получена через диалог студента и педагога. Такой диалог выполняет функции обратной связи и

позволяет выработать меры воздействия для корректировки учебной деятельности.

Средствами управления учебной деятельностью при обучении выступают различные действия, но основными, согласно теории П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной, способы изложения учебного материала и постановка учебных задач.

Изложение учебного материала любым способом должно активизировать у студента рефлексию развернутой перед ним деятельности, способствовать осмыслению процесса обучения. Высокий уровень рефлексии существенно повышает степень содержательной и организационной самостоятельности студентов, способствует росту их обученности, повышает мотивацию процесса обучения.

Согласно с изложенными выше теоретическими положениями, комплексный механизм обучения на основе построения индивидуальных траекторий информатической подготовки имеет следующий алгоритм.

Координатор проектирует индивидуальные планы и программы *bt*, наблюдает за результатами обучения студентов *yt*, оценивает продвижение студентов по индивидуальной траектории обучения и на основе этого принимает

решение о необходимости ее корректировки $bt + I$, что есть стимул-реакцией для студентов, которые испытывают положительную динамику повышения индивидуального уровня информатической компетентности.

На основе сопоставления фактических показателей достижения целей обучения ut с планируемыми показателями xjt (j – номер учебного модуля дисциплины), педагог оценивает меру достижения цели обучения по модулю и дисциплине. При этом, с помощью известных матриц свертывания, формируется комплексная оценка учебно-познавательной деятельности студента по учебному предмету в традиционном количественном виде.

Таким образом, в комплексном механизме обучения на основе построения индивидуальных траекторий информатической подготовки, информатическое развитие студента происходит за счет раскрытия его потенциала не только на основе использования внешних ресурсов, используемых образовательным учреждением (учебно-методических, материально-технических, финансовых, временных), но и за счет самоорганизации студента.

С учетом вышеизложенного,

принципы построения системы информатической подготовки на основе формирования индивидуальных траекторий базируются на решающей роли человеческого фактора, что предполагает способность всех участников образовательного процесса (руководства образовательного учреждения, педагогов, методистов, студентов) к адаптации и обучению.

Следовательно, при построении механизмов обучения на основе формирования индивидуальных траекторий информатической подготовки нужно соблюдать следующие условия, важные для успешной реализации модели индивидуальных траекторий информатической подготовки:

- при проектировании системы информатической подготовки необходимо учитывать междисциплинарные связи, имеющие формирующую, систематизирующую и координирующую функцию;

- в рамках психолого-педагогической поддержки информатического развития необходимо осуществлять такой подбор учебных задач, который обеспечивает сохранение заинтересованности студента в раскрытии своего потенциала, его постепенный выход на заданную траекторию информатического развития;

- показателем развития системы информатической подготовки является достижение запланированного уровня подготовки путем «разворота» студентов в пространстве состояний, характеризующихся различным уровнем информатической компетентности. Для этого образовательное учреждение выбирает такой механизм обучения, при котором студент осознанно направляет свои ресурсы на информатические развитие, полностью используя свой потенциал;

- ядром проектируемой модели выступает методическая система информатической подготовки, интерпретации которой учитывают реальные условия функционирования субъектов, объектов и т.п. участников и элементов учебного процесса. Они реализуются в рамках определенных образовательных парадигм с помощью существующих моделей обучения (традиционной, модульной, дистанционной или их комбинаций).

Список использованных источников

1. Аринкин, Е.А., *Проектирование содержания обучения на основе диагностирования уровней усвоения знаний в условиях компьютеризации учебного процесса (на примере агрономическим дисциплин):* Автореф. дис. канд. пед. Наук, Москва, 1994.
2. Дондокова, Н.Б., *Педагогические условия формирования базовых компетенций в процессе подготовки будущих специалистов:* Автореф. дис. к.пед.н., Улан-Удэ, 2006.
3. Каракозов, С.Д., *Развитие содержания обучения в области информационно-образовательных систем: подготовка учителя информатики в контексте информатизации образования,* Монография, Барнаул, Изд-во БГТГУ, 2005.
4. Лаптев, В.В., Рыжова, Н.И., Швецкий, М.В., *Методическая теория обучения информатике: аспекты фундаментальной подготовки будущих учителей информатики.* Монография, СПб., Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2003.
5. *Проектирование результатов подготовки специалистов в условиях модульной системы обучения.* Методическое пособие, Москва, Изд-во МИИГАиК, 2006.
6. *Теоретические основы структурно-функциональной модели индивидуальной траектории обучения.* Под. ред. Н.И. Рыжовой. Монография, М., Раритет, 2007.
7. *Технологии организации учебного процесса в условиях кредитно-модульной системы обучения:* Программа повышения квалификации по направлению «Современные педагогические технологии». Методическая разработка для преподавателей вузов, Москва, изд-во МИИГАиК, 2006.
8. Юцявичене, П.А., *Теория и практика модульного обучения,* Каунас, Швиеса, 1989.

Personaje ale erosului: iubiții și iubitorii
The characters of Eros: lovers and those
who love

Nina Corcinschi,
doctor în filologie, conferențiar
universitar,
Catedra de istorie și teorie literară,
Facultatea de Filologie,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

Iubirea are o natură contradictorie inerentă, orice formă ar lua ea: misogină, misandrică, vanitoasă, romantică, pasională. Tărâmul iubirii reprezintă o arenă cu un duel perpetuu. Personajele însele confirmă o natură duală, contradictorie. Un paradox există chiar în natura duală a misoginului: el urăște femeia, iubind-o. Don Juan este în același sens cuceritorul cucerit de feminitate, obsedat de posesie. Spre deosebire de Casanova, un hedonist nepericulos, Don Juan este ispita care sperie și atrage în același timp, furnizând ingredientul de bază al seducției: puterea iluziei. Alți seducători notorii ai literaturii sunt *sedușii fatali*, personajele de tip Tristan, Abelard, Don Quijote etc., îndrăgostiții împătimiți, însetații nu de feminitate, ca Don Juan, ci de femeia unică.

Cuvinte-cheie: personaj, eros, Don Juan, lolite, ispite, Casanova.

Abstract

Love has an inherently contradictory nature, whichever form it takes: misogynistic, misandric, narcissistic, romantic, passionate. The realm of love is an arena with a perpetual duel. The characters themselves substantiate a dual, contradictory nature. A paradox exists even in the dual nature of a misogynist: he hates the woman while loving her. Don Juan is in the same sense as the conqueror conquered by femininity, obsessed with possession. Unlike Casanova, a non-dangerous hedonist, Don Juan is temptation which dismays and attracts at the same time, offering the main ingredient of

seduction: the power of illusion. Other notorious seducers of literature are *fatal seducers*, characters like Tristan, Abelard, Don Quixote, etc., passionate lovers, desiring not femininity like Don Juan, but the unique woman.

Keywords: character, eros, Don Juan, lolitsa, temptations, Casanova.

Personajele literare antrenate în câmpul erotic, iubiții și iubitorii, confirmă în mod constant o natură duală, contradictorie. Există un paradox chiar în natura duală a misoginului: el urăște femeia, iubind-o. Don Juan este, în același sens, cuceritorul cucerit de feminitate, obsedat de posesie. Spre deosebire de Casanova, un hedonist nepericulos, Don Juan este ispita care sperie și atrage în același timp, furnizând ingredientul de bază al seducției: puterea iluziei, cum scrie Jean Baudrillard: „Să seduci, să seduci mereu. Să dejoci puterea erotică prin impetuoasa putere a jocului și a stratagemei – să întinzi capcane chiar și în acest vertij și, chiar în al șaptelea cer fiind, să stăpânești încă ironicele căi ale infernului – aceasta este seducția, aceasta este forma iluziei, acesta este geniul malițios al pasiunii [2, p. 125].

În literatura română, apariția fastidiosului personaj e pe filieră folclorizantă, legată fiind de *mitul Zburătorului* și de replica feminină a seducătorului, Zburătoarea. În literatura cultă, motivul seducătorului apare în nuvela *Zoe (1829)* a lui Costache Negruzzi. Daniela

Sitaru-Tăut, unul dintre exegeții cei mai aplicați ai fenomenului donjuanesc în literatura română, surprinde motive donjuanești la D. Bolintineanu, B.P. Hasdeu, G. Baronzi, I.M. Bujoreanu, C.D. Aricescu, R. Ionescu, M. Caragiale, G. Mihăescu, H. Papadat-Bengescu, A. Holban, N. Breban. Deși se referă și la Don Juanul crengian, exegeta nu-l vede reprezentativ. Considerăm, dimpotrivă, că personajul crengian donjuanesc, moș Nichifor Coțcarul, este o prezență ilustrativă a fenomenului. Moș Nichifor Coțcariu este un seducător care trăiește în stihia naturală a cuceririi. E vânătorul autentic. Pentru el, seducția este act natural, producându-se după legile organice ale firii. Personajul lui Creangă este maestrul care aduce femeia de partea plăcerii, printr-o strategie mai degrabă a firii/naturii, decât a culturii. Spre deosebire de el, Don Juanul lui Nicolae Breban imită prototipul livresc, actul lui este unul artistic, instalat în *mediere culturală*, prin reflecție, analiză și raportare la model. La Breban, vorbim deja de o conștiință culturală, de un dialog cu mitul, în spiritul unei „melancolii a descendenței”, în termenii Monicăi Spiridon [6].

Genealogia culturală a prototipului donjuanesc în teatru, în piesa lui Alexandru Sever *Don Juan Apocalipticul*, în piesa lui Teodor Mazilu *Don Juan moare ca toți ceilalți* sau în *Dona Juana* lui Radu Stanca

ar merita o discuție aparte despre recurența artistică a prototipului în dramaturgie.

Dacă în câmpul seducției *Don Juanii* sunt atleții pasiunii, *dandy*-ii, prin frigiditatea lor funciară, sunt cel mai departe de pasionalitate. Personajul *dandy* e steril și rece, „își compune un stil crepuscular, ușor pervers, cum perversă și amorală este chiar seducția pe care o exercită asupra celor din jur”, scrie Adriana Babeți [1, p. 215]. Fără a avea relația lui Don Juan cu femeia, *dandy* are în comun cu acesta fascinația *distanței care seduce*. Se arată dezinteresat, plictisit, lipsit de dorință seductivă și astfel provoacă, subversiv, interesul erotic. Este trufaș, ironic și detașat, răbdător, induce suspans, dispune de strategii sigure de impresionare și cucerire. Natura satanică (efect de morgă culturală sau de predispoziție temperamentală) face din *dandy* un perturbator fatalist al erosului. Angajat într-o relație de iubire, acesta împinge sentimentul spre exces, situând erosul în orizontul thanaticului violent, așa cum se întâmplă în *Princepele* lui Eugen Barbu. Messerul care-l seduce pe Princepe este figura exemplară a unui *dandy* satanic, care include într-o „estetică a negației” lumea și pe Dumnezeu. Frumos „ca un demon”, messerul atrage pentru a respinge, fascinează pentru a distruge cu cruzimea de libertin a Marchizului de Sade, iubirea lui fiind un succedaneu al infernului.

La celălalt pol al seducției fatale se află curtezanele, lolitele, femeile-vampe, purtătoarele de patimi, seducătoarele bovarice, *personajele borderline* ale literaturii erotice. Seducția feminină a fost mereu o armă letală a orgoliului și vanității masculine. „Cum să nu te temi de o făptură care nu-i niciodată atât de primejdioasă ca atunci când surâde?”, scrie Jean Delumeau despre „frica” exercitată de femeia seducțională (identificată, prin sexualitatea ei devoratoare, cu vrăjitoarea) [4, p. 200].

Literatura interbelică a readus prototipul boccacian al femeii subjgate de simțuri. Imaginea curtezanei este o figură predilectă în special în proza lui Felix Aderca, scriitorul preocupat de imaginea contradictorie, antinomică a feminității, de fecioară și bacantă, străbătută de lumini și umbre ispititoare. Femeile sale aduc senzualitatea în perversiune și perversiunea în neprihănire. Nuța, „regina de pe Neptun”, este femeia fatală, ispititoarea, „șerpoaica” biblică („scoase un măr din sân și i-l dăru”), care seduce bărbații în mod terifiant, înrobindu-i. Personajele sale feminine, Leia, Smărăndița, Johanna „cea cu arome de lapte”, Alina, „mireasa multiplă”, emană o neobișnuită putere de fascinație și trezesc patimi și fantasme vechi. Alina animă în imaginarul erotic al lui Nicu Boldescu vechea himeră a deflorării, „dreptul primii noți” și, în consecință, marea decepție

„pentru o feciorie dreasă, pentru o nevinovăție măsluită”.

Proza lui Felix Aderca și cea a lui Gib Mihăiescu a constituit subiectul unei cercetări a feminității și erotismului, semnată de Victoria Huiban. Autoarea consideră „panfeminizarea” elementul-cheie al prozei lui Aderca [5, p. 27]. Felul în care își portretizează Aderca femeile, nuanțele voluptăților pe care le pune în valoare „se înscriu într-o *estetică erotică*, implicând un *elogiu al feminității*”, scrie Victoria Huiban [5, p. 27]. La fel și Gib Mihăiescu este considerat un creator al femeii în dubla ei reprezentare arhetipală, de donna angelicata și de ființă orgiastică. „Poate la nici un alt scriitor, ca la Gib I. Mihăiescu, ipostazierea feminității nu capătă nuanțe atât de diferite, de la trivialitate și patimă adulterină, la idealizare și fidelitate absolută” [5, p. 142].

Literatura română postbelică a reînviat imaginea curtezanei după un hiata ideologic comunist, în care astfel de personaje au fost prohibite. Apariția romanului *Belle de nuit. Aventurile intime ale unei prostituate bucureștene*, în 2006 (cu autor anonim), a readus, cu fast, figura delicioasă a curtezanei în spațiul literar românesc. Punctul intertextual de pornire este *Belle de jour*, romanul londonez care a făcut furori la apariție. Protagonista este o nimfomană culturalizată, bântuită deopotrivă de hormoni și de linkuri. Plăcerea ei este nu

doar sexul, ci, concomitent, și discursul despre sex.

Femeia fatală a literaturii române postbelice este, fără îndoială, Leontina, din *Pupa russa* (2004) de Gh. Crăciun. La fel ca și Alina, personajul lui Felix Aderca, Leontina este o condamnată la senzualitate. Deosebit de dotată erotic, Leontina nu va reuși niciodată să ridice sexualitatea la demnitatea erotismului. Va trezi însă, ca și Alina, forța instinctului, va subjuga pofta, va conduce stihia simțurilor pe cele mai nebănuite căi.

Spre deosebire de personajul lui Felix Aderca, Leontina este de o complexitate deosebită. Este un personaj scindat ontologic (Leon/Tina), fiind și o imagine a schizoidării societății comuniste. Leontina este ființa bovarică a comunismului. Ea trebuie să reziste cu orice preț într-o societate anchilozantă, cu efecte reificatoare. Fantasma ei deformatoare este modelul femeii-fatale. Femeinitatea ei clocotitoare nu găsește un alt deuseu decât într-o formă masochistică a prostituției, care o va goli de suflet, o va reifica simbolic și o va omorî la propriu.

Literatura ultimilor ani preia imaginea curtezanei, ducând-o în neantul prostituției, în care femeia pierde orice demnitate de om, sau îi reabilitează imaginea, căutând în ea fiorul transcendenței. Această a doua ipostază este interesantă din punct de vedere

literar, prin felul în care re poziționează estetic și ontologic imaginea-prototip. Un neoromantism aparte va nimba imaginea curtezanei cu apetență pentru filozofare și monolog din romanul Doinei Postolache *Vicii* (2016) sau a prostituatei convertite la iluzia transcenderii, din romanul *Pastorala* (2017) de Ghenadie Postolache. N-au scăpat nici Lolitele de atenția scriitorilor români. În romanul *Virginica*, Ovidiu Simion reînvie pe nimfomana Lolita în figura unei pubere, Virginica, personaj memorabil tocmai prin capacitatea ei de iradiere colectivă. În orice puberă doarme o Lolită, atâta timp cât se găsește un Nen, avid de nimfete.

Și ultimii seducători notorii ai literaturii sunt *sedușii fatali*, personajele de tip Tristan, Abelard, Don Quijote etc., îndrăgostiții împătimiți, însetații nu de feminitate, ca Don Juan, ci de femeia unică. Armele lor de seducție sunt insistența, loialitatea, credința în femeia unică. De regulă, ei se lasă cucerii de femei excepționale, ca Doamna T (cazul Ladima – Emilia este o excepție susceptibilă de parodie) sau Adela (merită reținută asocierea pe care o face Nicolae Manolescu între Codrescu și un seducător rasat, de mare rafinement și acuitate a simțurilor, comparabil până la un punct cu personajul donjuanesco al lui Kiekegaard).

Donna Alba, frumoasa semeață și inaccesibilă, „cu o privire care nu se oprea nicăieri”, din romanul cu titlul omonim al lui

Gib Mihăescu, va deveni idealul feminin al lui Mihai Aspru, care o urmărește cu ardoare de Don Quijote. Din orice unghi ar privi-o, ea se arată pentru el ca „o minune totală”. Donna Alba este visul oricărui seducător, prin inaccesibilitate și distanță rece, care provoacă competiția și incită spiritul vânătoarei. O ipostază deformată a imaginii lui Tristan este personajul oedipian al lui Alexandru Robot, din romanul *Music-Hall*. Este unul din puținele romane românești care ilustrează obsesia incestuoasă, de natură psihotică, a fiului pentru mama sa. Iubirea nu este proiecție a sufletului (pereche), ci o „jertfă a refulării” (Freud), declanșatoare de reprezentări obsesive și nevroze. Don Juanul lui Breban își va mărturisi fascinația de tinerețe pentru fantasma femeii din turn, de tipul Beatrice, Dona Alba.

Iubirea are o natură contradictorie inerentă, orice formă ar lua ea (misogină, misandrică, vanitoasă, romantică, pasională). Tărâmul iubirii reprezintă o arenă cu un duel perpetuu. Provocările cu demoni neobosiți, ca gelozia, vanitatea, furia, ura, se țin lanț, cum bine remarcă Pascal Bruckner în *Paradoxul iubirii*. „«Nu sunt demn de tine!», strigă amantul în primele zile. «Nu mă meriți», își reproșează apoi partenerii dezamăgiții. Declarăm iubirea așa cum declarăm războiul, conform expresiei consacrate, și deschidem, de asemenea, un spațiu războinic. Este un loc

de mari intensități, care pot bascula în ostilitate puternică. Deprecierea mocnea în idealizare, denigrarea, în adorație. «Te iubesc, te vreau, te urăsc, îți port ranchiuna!»» [3, p. 86].

O competiție este relația dintre îndrăgostiți. Dar ce competiție!

Referințe bibliografice

1. Babeți, Adriana, *Dandysmul. O istorie*, Iași, Polirom, 2004.
2. Baudrillard, Jean, *Strategiile fatale*. Trad. de Felicia Sicoie, Iași, Polirom, 1996.
3. Bruckner, Pascal, *Paradoxul iubirii*. Traducere de Irina Mavrodin, București, Editura Trei, 2011.
4. *Frica în Occident (sec. XIV – XVIII). O cetate asediată*, vol. II. Traducere, postfață și note de Modest Morariu, București, Meridiane, 1986.
5. Huiban, Victoria, *Feminitate și erotism în literatură*, Bacău, Editura Alma Mater, 2010.
6. Spiridon, Monica, *Melancolia descendenței. O perspectivă fenomenologică asupra memoriei generice a literaturii*, ed. a II-a. Iași: Polirom, 2000.

**Создание эффективной среды изучения
информатических дисциплин с
использованием технологий
компьютерного моделирования**

**Creating an efficient medium for
studying informatics subjects using
computer modelling technologies**

**Дзус Сергей Борисович, аспирант
кафедры информационных систем и
технологий Инженерно-
педагогического института,**

**Национального педагогического
университета**

**имени М. П. Драгоманова, Киев,
Украина**

Аннотация

В статье освещены современные аспекты использования технологий компьютерного моделирования как инструмента повышения качества информатической подготовки в условиях информационного общества. Приведены современные подходы к реализации технологий компьютерного моделирования в среде электронных учебно-методических комплексов.

Ключевые слова: технологии компьютерного моделирования, информатическая подготовка, электронные учебно-методические комплексы, методическая система обучения, будущий учитель технологий.

Annotation

The article highlights modern aspects of using computer simulation technologies as a tool for improving the quality of informational training in the information society. Modern

approaches to the implementation of computer simulation technologies in the environment of electronic educational and methodical complexes are presented.

Keywords: computer simulation technologies, informational training, electronic educational and methodical complexes, methodical training system, future technology teacher.

Одним из актуальных направлений реформирования современной системы профессионального образования является системная интеграция информационных и телекоммуникационных технологий в образовательный процесс и управление образованием. В связи с этим, значимость информатической подготовки будущего учителя технологии приобретает особую актуальность, ввиду расширения различных форм информационной деятельности, и является одной из важнейших составляющих технологического образования [3].

Сегодня многие учебные заведения педагогической отрасли занимаются разработкой новых форм и методов применения технологий компьютерного моделирования в процессе изучения информатических дисциплин, созданием информационно-коммуникационной среды изучения данных дисциплин с использованием технологий компьютерного моделирования.

Процесс развития информатической подготовки в контексте создания и применения новых средств обучения и

педагогических технологий обеспечивает переход от формально-дисциплинарного к проблемно-активному типу обучения (С.Н. Яшанов). Эта задача непосредственно связана с концептуальным обоснованием целостной системы учебно-предметной деятельности в условиях использования компьютерно-ориентированных средств обучения (КОСО), конструктивного анализа и моделирования предметных сред (В.Е. Быков).

Одним из важных направлений использования КОСО в информатической подготовке является активное применение современных технологий компьютерного моделирования (КМ) в составе электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК), ориентированных на обучение различным дисциплинам [1]. В составе таких ресурсов содержится совокупность средств обучения конкретной дисциплине, к которым относятся учебные материалы, средства контроля знаний, средства сбора и обработки данных.

Необходимость введения технологий КМ в состав ЭУМК дисциплин информатического цикла обусловлена повсеместным использованием программных сред MATLAB, SPICE, DesignLab, Micro-Cap, OrCAD, Electronics

Workbench, AnyLogic, Dymola, GPSS-WORLD, Tecnomatix Plant Simulation, Autodesk Simulation, SOLIDWORKS Simulation, Ansys и многих других в профессиональной подготовке будущих учителей технологий [5].

Очевидно, что введение технологий КМ в состав ЭУМК эффективно реализует возможности индивидуализации и дифференциации обучения, компьютерной визуализации учебного материала, повышение положительной мотивации и интереса к обучению, развития самостоятельности будущего учителя технологий при выполнении ряда педагогических условий, а также принципов использования технологий КМ в рамках соответствующей методической системы обучения (МСО).

Вышеизложенное предусматривает развитие существующей методической системы изучения информатических дисциплин, за счет введения новых компонентов, их научного обоснования на принципах целесообразного и педагогически взвешенного применения технологий компьютерного моделирования.

Характерной особенностью информатической подготовки с использованием технологий КМ в составе ЭУМК является перенос центра

тяжести обучения информатическим дисциплинам на самообучение, на самостоятельную переработку и усвоение учебных сообщений, самостоятельное овладение знаниями, ускоренное формирование информатических компетентностей [2]. В этих условиях преподаватель оказывается не источником учебных сообщений, а, прежде всего, консультантом, организатором самостоятельной работы студентов. Следовательно, при организации изучения информатических дисциплин на основе ЭУМК нагрузка на преподавателя значительно увеличивается, по сравнению с традиционными формами проведения занятий.

Информатическая подготовка будущих учителей технологий включает изучение дисциплин „Современные информационные технологии”, „Информационно-технические средства обучения”, „Теоретические основы информационной техники”, „Современные информационные технологии в образовании”, „Безопасность информационных технологий”, „Информационные технологии в производстве”, „Материалы и элементная база информационной техники”, „Программные средства информационной техники”,

„Компьютерные сети и телекоммуникации”, „Эксплуатация и ремонт компьютерной и офисной техники”, „Технические средства реализации информационных процессов”.

Проведенный ретроспективный анализ работ по проблемам компьютеризации учебно-воспитательного процесса В.Е. Быкова, Б.С. Гершунского, М.И. Жалдака, Ю.А. Жука, И.Г. Захаровой, Е.И. Машбица, Л.Л. Макаренко, Н.В. Морзе, Ю.С. Рамского, А.М. Спирина, С.Н. Яшанова и других позволил определить преимущества и недостатки внедрения технологий компьютерного моделирования в составе ЭУМК в процесс информатической подготовки учителей технологий.

В частности установлено, что системное применение технологий компьютерного моделирования в составе ЭУМК дает возможность студентам более полно раскрывать свои творческие способности, способствует индивидуализации и дифференциации обучения, повышению мотивации и интереса к обучению, формированию информационной культуры, а преподавателям, дает возможность существенно повышать эффективность изучения информатических дисциплин

[1; 4].

Определен состав ЭУМК по дисциплине, в который входит: учебно-программное обеспечение (учебный план, учебная программа дисциплины); учебно-теоретический материал (учебник, учебные пособия, курс лекций, конспекты лекций); учебно-практический материал (сборник упражнений, сборник задач, сборник иностранных текстов, сборник описаний лабораторных работ, сборник контрольных или тестовых заданий); учебно-методический материал (методические указания по изучению курса, по выполнению контрольных, расчетно-графических, курсовых и дипломных проектов (работ)); учебно-справочный материал (словари, справочники); учебно-наглядный материал (альбомы, атласы, видеофильмы, презентации); учебно-библиографический материал (учебно-библиографические справочники); контрольно-измерительный материал и набор программных продуктов, необходимых для изучения дисциплины [3].

На основании теоретического обобщения научно-педагогических исследований можно сделать вывод, что системное применение технологий КМ в составе ЭУМК должно осуществляться в сочетании с традиционными средствами

обучения и предусматривать различные формы и методы организации процесса информатической подготовки на основе: модульности информатической подготовки, преемственности в обучении информатических дисциплин, визуализации учебных информационных сообщений, профессионально-технической направленности информатической подготовки.

В ходе научного поиска, установленные принципы, которыми необходимо руководствоваться при разработке и реализации методической системы обучения (МСО) с использованием ЭУМК: модульность МСО обеспечивается применением принципов динамичности, системности, гибкости, действенности и оперативности; преемственность – принципами единой информационно-коммуникационной предметной среды и непрерывного использования ИКТ; визуализация предполагает широкое применение контекстного принципа и принципа визуализации знаний; принципами исследовательской деятельности и профессионально-ориентированных задач обеспечивается профессионально-техническая направленность информатической подготовки [8]. Технологическая компонента МСО строится на основе

принципов интегративности подготовки в информационной среде ЭУМК, открытого изучения информатических дисциплин и проектного принципа „все для всех”.

В методической системе изучения информатических дисциплин с использованием ЭУМК предполагается, с одной стороны, отражение положительного опыта традиционной информатической подготовки будущего учителя технологии, с другой – реализацию концепции информационно-коммуникационной предметной среды на базе ЭУМК. В этом случае, структура методической системы обучения студентов информатическим дисциплинам с использованием ЭУМК должна иметь целевой и результативный блоки, инвариантный и активно-деятельностный компоненты.

Инвариантный компонент методической системы представляет собой традиционную методическую систему обучения с традиционными методами и средствами обучения (в том числе и на базе ИКТ).

Активно-деятельностный компонент методической системы информатической подготовки связан с информационно-деятельностными методами обучения, направленными на формирование умений осуществлять самостоятельную учебно-

познавательную, поисково-аналитическую, исследовательскую деятельность, планировать учебные проекты, моделировать явления, которые изучаются.

Активно-деятельностный компонент методической системы предусматривает два направления включения технологий компьютерного моделирования в информатическую подготовку будущих учителей технологий.

Первое – это использование готовых компьютерных моделей в составе ЭУМК, работая с которыми студент исследует, изучает их свойства, характеристики, параметры, зависимости между ними. В этом случае модели применяются как эффективное средство обучения будущих учителей технологий, которые должны иметь определённые навыки работы и уметь справиться со всевозможными моделируемыми случайностями для предотвращения возникновения реальной критической ситуации при решении профессиональных задач.

Второе направление использования технологии компьютерного моделирования в составе ЭУМК предусматривает внедрение в обучение не готовых моделей, а самого процесса компьютерного моделирования. Процесс компьютерного моделирования становится составной частью

конкретного процесса обучения. Студенты непосредственно включаются в процесс самостоятельного компьютерного моделирования при изучении дисциплин информатического цикла, проводят моделирование учебных задач предметной области [7]. При этом элементы среды ЭУМК выступают для студентов не только средствами обучения, но и объектами изучения. Освоение учебной информации, полученной студентами самостоятельно, переводит процесс обучения с уровня „пассивного потребления информации” на уровень „активного преобразования учебных информационных сообщений”.

Следует отметить, что практическая направленность изучаемых дисциплин в среде ЭУМК обеспечивается системой лабораторных и практических работ, выполняемых студентами в процессе обучения. При выполнении лабораторных работ от студента требуется четкое следование инструкциям, изложенным в лабораторной работе, и выполнение всех заданий. Чаще всего выполнение студентами лабораторных работ проходит на репродуктивном уровне, т.е. они повторяют теоретический материал и переносят знания в практику, отрабатывая действия по заданному алгоритму.

При использовании технологий КМ в

среде ЭУМК есть возможность преобразовать лабораторные работы в профессионально-ориентированные ситуации, с тем, чтобы студенты непосредственно включались в процесс продуктивного самостоятельного оперирования моделью и создавали модели профессиональных задач различного типа.

Интерфейс оболочки ЭУМК позволяет студенту комфортно использовать программные средства моделирования, информационные ресурсы ЭУМК, обеспечивает необходимые условия для информационной деятельности и информационного взаимодействия субъектов образовательного процесса в локальных и глобальных сетях, предполагает использование различных электронных средств учебного назначения [7].

В целом, средства обучения на базе компьютерных моделей ЭУМК в активно-деятельностном компоненте методической системы содержат мультимедиа средства, демонстрационные модели, структурно-логические схемы, интерактивные тесты и электронные учебники, разработанные в соответствии с концепцией развития методической системы на принципах модульности содержания.

Каждый компонент средств обучения на базе ЭУМК имеет базовую и вариативную составляющую, определяемых Государственным стандартом для направления подготовки „Технологическое образование”, а также существующей практикой обучения, предыдущим опытом информатической подготовки студентов в образовательной области „Технология”, условиями организации учебного процесса, предоставляет им качества открытости, мобильности и гибкости.

Использование методов компьютерного моделирования требует при их отборе и организации системы заданий, форм профессиональных задач применения принципов проблемности, интегративности, индивидуально-личностного подхода, оптимального диагностирования достижений студентов.

Анализ существующих методов применения технологий компьютерного моделирования в среде ЭУМК, проведенный с учетом видов деятельности учителей технологии, позволяет определить приоритетные методы, использование которых целесообразно при изучении информатических дисциплин – метод проектов, метод информационного ресурса, метод демонстрационных примеров и другие методы,

предусматривающие привлечение студентов к активной познавательной деятельности.

Применение этих методов предполагает самостоятельное решение учебных профессиональных задач и всегда требует от студентов не простого воспроизведения, усвоенного в той форме, в какой оно использовалось в предшествующем опыте, а продуктивного изменения их содержания, а также способа оперирования моделью и ее отдельными блоками. В этом процессе осуществляется приобщение студентов к методам, способам и формам рациональным, а в ряде случаев и творческим в профессиональной деятельности.

В этом случае технология компьютерного моделирования используется как ориентировочная основа действий для овладения студентами способами добывания и применения знаний, способами овладения умениями использовать средства ИКТ в профессиональной деятельности, а в целом, как средство развития информатических компетентностей будущих учителей технологий.

Методика обучения информатическим дисциплинам будущих учителей технологий при выполнении заданий компьютерного моделирования в среде ЭУМК характеризуется процессом организации индивидуальной самостоятельной учебной деятельности студентов. Самостоятельная учебная деятельность в процессе выполнения студентами учебных работ с использованием программных средств компьютерного моделирования является высшей формой учебной деятельности и выступает в качестве специфического педагогического средства организации и управления индивидуальной самостоятельной учебной деятельностью студентов, которая включает в себя и метод научного познания.

Очень важным моментом здесь является то, что предметом учебной деятельности, в этом случае, является не источник знания и не дидактическое или методическое назначение самостоятельной работы, а задача моделирования, которая включена в самостоятельную учебную деятельность. Значит, сущность самостоятельных работ как специфических педагогических конструкций определяется особенностями познавательных задач и проблем по применению компьютерного моделирования, воплощенных в

конкретное содержание типов и видов самостоятельной учебной деятельности в информатической подготовке будущих учителей технологий.

Для обеспечения самостоятельной учебной деятельности студентов в ЭУМК предусматривается методическое обеспечение самостоятельной работы, для чего создается компонент самостоятельной работы студентов, который включает тематику разноуровневых заданий для самостоятельной работы и методические рекомендации по ее выполнению.

Подсистема контроля знаний ЭУМК предусматривает дифференцированный подход к оценке учебных достижений студентов и включает критерии оценки результатов обработки лекционного материала, лабораторно-практических занятий, самостоятельной работы студентов, тестового контроля.

Подитоживая рассмотренные выше материалы по созданию эффективной среды изучения информатических дисциплин, можно сделать вывод о том, что качественно нового уровня информатической подготовки будущих учителей технологии (с учетом требований информационного общества) невозможно достичь без использования современных средств и методов обучения, в частности, технологий

компьютерного моделирования в среде ЭУМК.

Технология компьютерного моделирования в среде ЭУМК рассматривается в качестве современной технологии продуктивного обучения информатическим дисциплинам которая является средством познания и представления будущей профессии через активно-деятельностный компонент модели информатической подготовки в процессе их профессионально-личностного становления, через приближение учебного процесса к реальным условиям будущей профессиональной деятельности.

Предложенная методическая система изучения информатических дисциплин с использованием технологий компьютерного моделирования в среде электронных учебно-методических комплексов является педагогически взвешенной, а процесс обучения будущих учителей технологий информатическим дисциплинам, основанный на активно-деятельностных принципах в среде ЭУМК, безусловно будет способствовать эффективному формированию системы информатических компетентностей.

Литература

1. Горошко, Ю.В. Інформаційне моделювання у підготовці учителів математики та інформатики :

монографія/Ю.В. Горошко; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Черніг. нац. пед. ун-т ім. Т.Г. Шевченка. – Чернігів : Лозовий В. М., 2012. – 367 с.

2. Основы новых інформаційних технологій навчання: Посібник для вчителів/Ю.І. Машбиць, О.О. Гокунь, М.І. Жалдак, Н.В. Морзе та ін./Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України; Інститут змісту і методів навчання. – К., 1997. – 260 с.

3. Професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі охорони праці з використанням комп'ютерних технологій:

[монографія]/Е.Н. Абільтарова,

Л.Л. Макаренко, С.М. Яшанов/за наук. ред. С. М. Яшанова; – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 429 с.

4. Триус, Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики: [монографія]/Юрій Васильович Триус. – Черкаси: Брама-Україна, 2005. – 400 с.

5. Фабіан, О.І. Комп'ютерне моделювання та спектр його застосування [Текст]: метод. посіб./Фабіан О.І., Вакерич М.М. – Ужгород: Патент, 2010. – 163 с.

6. Федорчук В.А. Комп'ютерне моделювання динамічних систем [Текст]: навч. посіб./В.А. Федорчук; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський: К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2015. – 108 с.

7. Черткова Е.А. Визуальное

моделирование компьютерных обучающих систем/Е.А. Черткова, В.С. Карпов//Дистанционное и виртуальное обучение: дайджест российской и зарубежной прессы. – 2010. – N 12. – С. 56-65.

8. Яшанов С.М. Реалізація моделі мережевого інформаційно-навчального середовища у системі підготовки учителів трудового навчання/С.М. Яшанов//Наукові записки: [збірник наукових статей]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – (Серія педагогічні та історичні науки). – Випуск LXXXIV (84). – С. 267-277.

Aportul artei italiene în dezvoltarea culturii europene

The contribution of Italian art in the development of european culture

Rodica Ursachi,
doctor în studiul artelor,
conferențiar universitar, Catedra de
pictură,

Facultatea de Arte Plastice și Design,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

Arta italiană constituie reperul de bază al culturii europene. În Italia s-au pus fundamentele principiilor artistice în arhitectură, sculptură, pictură. Aceste principii se referă la planimetria orașelor, schema compozițională a operelor picturale și sculpturale, modul de reprezentare a spațiului, figurilor pe o suprafață plană etc.

Cuvinte-cheie: artă, cultură, plan, compoziție, principiu artistic.

Abstract

Italian art is the cornerstone of European culture. In Italy, the foundations of artistic principles in architecture, sculpture, painting were laid. These principles refer to the urban planimetry, the compositional scheme of the pictorial and sculptural works, the way of representing the space, the figures on a flat surface, etc.

Keywords: art, culture, plan, composition, artistic principle.

Evoluția culturii europene moderne se datorează în mare parte artei italiene, care, pe parcursul câtorva milenii, a constituit axa în jurul căreia au gravitat culturile diferitor popoare. Aceasta se explică prin poziția geografică, prin extinderea Imperiului Roman, care a contribuit la răspândirea principiilor artistice de bază în diverse domenii ale culturii. Deși încă din perioada antică italienii au asimilat „elemente” din culturile popoarelor limitrofe (etrusci, greci ș.a.), ei au reușit să le sintetizeze și să le ofere un specific aparte.

De la începutul evoluției sale, arta italiană se caracterizează prin pragmatism, reflectat în sistemul de construcții al apeductelor (*Apeductul din Segovia*, Spania), termelor (*Termele lui Caracalla*), scurgerilor de canalizare (*Cloaca Maxima*), podurilor, drumurilor pavate, circurilor etc. Aceste tipuri de construcție, unele funcționale până în prezent (*Podul din Gard*, Franța), au influențat arhitecții din

diverse țări pe parcursul mai multor secole, atât ca idee, dar și în utilizarea elementelor constructive de bază – *arcul semicircular, bolta și cupola*.



Podul din Gard, Franța

Bazilica romană constituie reperul tuturor bisericilor creștine vest-europene moderne. Ușor modificat, planul bazilicii, numit, mai târziu, *bazilical*, devine esențial în construcția bisericilor romanice și gotice, care încântă omul contemporan prin măreția și splendoarea sa. Planul bazilical a stat, inițial, la baza planimetriei bizantine, care a evoluat, pe parcurs, într-o diversitate de tipuri (central, triconc/treflat ș.a.). Și în bisericile bizantine se utilizează arcul (sprijinit pe coloane), bolta în leagăn, iar în unele cazuri – cupola (*Bazilica Saint Apolinare in Classe, Biserica din Ravena, Biserica Sfânta Sofia din Constantinopol* ș.a.).



Bazilica Saint Apolinare in Classe

Din acest segment istoric face parte și planul castrelor romane, care, ulterior a fost preluat de seniorii medievali în construcția castelelor proprii (castru „castelum”) și a cetăților (*Castrul Histria, Castrul Ulpia Traiana* ș.a.).

Spiritul pragmatic al italienilor este evident și în planimetria în rețea a orașelor din provinciile Imperiului Roman, pentru a facilita accesul armatei romane pe străzile orașului (*centrul orașului Chișinău, Barcelona* ș.a.).

Alt principiu constructiv-artistic se referă la zidăria cetăților, care, în scopuri utilitare, se ridică după un anumit mod, și anume prin alternanța pietrei și cărămizii roșii (trei-patru rânduri). Această modalitate se întâlnește și în „decorul” pereților bisericilor bizantine (ca parte componentă a Imperiului Roman), care, prin extensiune, s-a răspândit și în spațiul balcanic, și în arealul românesc medieval (*Biserica Domnească de la mănăstirea Cozia, Biserica Domnească de la Curtea de Argeș, sec. XIV* ș.a.), iar mai târziu (sf. sec. XIX – încep. sec. XX) s-a reflectat și în arta modernă din Basarabia (*Biserica Sfântului Pantelimon/Grecească, Turnul de apă de lângă USM, arhitect A. Bernardazzi* ș.a.).



Biserica Domnească de la Mănăstirea

Cozia Turnul de apă de lângă USM

În sculptură, arta italiană din perioada antică a pus bazele portretisticii realiste, a statuii ecvestre, care vor servi drept model pentru artiștii din Renaștere și din perioadele ulterioare (*Marc Aureliu, Gattamelata, G. Kotovski* ș.a.).

Deși în perioada „întunecată” a culturii europene marea parte a „invențiilor”, a modalității de reprezentare plastică a operei de artă se află într-un con de umbră, în perioada Renașterii, grație transformărilor majore din societate și din alte domenii ale vieții, arta va ocupa locul central în preocupările Omului (care, conform principiilor Umanismului, trebuie să creeze, să studieze continuu). Anume în perioada dată se revalorifică tradițiile artei antice romane și se tinde către perfecțiunea Omului și a naturii (considerată izvorul înțelepciunii și al bucuriei). Tendința de apropiere cu natura și de găsimire a armoniei și frumuseții lumii reale contribuie la studierea științifică a legităților ei (a perspectivei liniare și aeriene, a anatomiei, a proporțiilor umane bazate pe raportul

matematic (*Secțiunea de aur/Șirul lui Fibonacci*)). Totodată, tendința de redare a idealului uman, a naturii duce la reintroducerea nudului în artă, a portretisticii, a genului istoric și a peisajului. În literatură, se pun bazele poeziei lirice (Francesco Petrarca, 1304-1374) și ale nuvelei (Giovanni Boccaccio, 1313-1375) ș.a.

În cultură, în artă se pun fundamentele unui sistem artistic principal nou, bazat pe realism și clasicism. Apar mecenați care investesc în cultură și artă, iar drept consecință este înființată Academia Platoniciană (1459), (la Vila Coreggia a lui Lorenzo Medici/Il Magnifico), Academia din Roma (1460), Academia din Bologna ș.a., care vor servi drept model pentru diverse „academii de artă” europene.

Sunt scrise tratate: „Despre arhitectură”, 1450 (Leon Batista Alberti, 1404-1472, Andreea Palladio, 1508-1580 ș.a.), „Despre pictură”, 1434-1436 (Leonardo da Vinci), „Despre perspectivă”, „Despre proporții” (Albrecht Durer) ș.a., care, prin informația expusă, vor contribui la modificarea organizării planimetrice urbane, ce se va axa pe legitățile simetriei, ordinii, armoniei, proporției, ritmului, echilibrului etc. (piețe cu deschideri axiale radiale, edificii decorate la fațadă cu pilaștri de ordin corintic, frontoane triunghiulare și în formă de arc etc.).

În arhitectura civilă, planul palatului reamintește atriumul roman (locuința patricienilor):

- formă cubică;
- două-trei niveluri;
- curte pătrată sau dreptunghiulară (cortile);
- cornișă masivă, pronunțată;
- decor variat al fiecărui nivel (nivelul inferior – fațetat cu piatră bosaj, cele superioare – cu piatră șlefuită „a la rustica”, aplicată sub diferite forme (*Palatul Medici-Ricardi* (arhitect Michelozzo Michelozzi, 1391-1471), *Palatul Rucelai*, Florența, 1446-1451 (arhitect Leon Batista Alberti, Bernardo Rossellino), *Palatul Strozzi*, 1489-1539 (arhitect Benedetto da Maiano, 1442-1497) ș.a.).



Palatul Medici-Ricardi, Florența

Tot în Italia se dezvoltă și planul palatelor în formă de „U” (*Palatul Pitti*, 1440 – sec. XVII, arhitect Filippo Brunelleschi), care va sta la baza reședințelor regale europene (*Palatul Versailles* (Franța), *Palatul din Viena* (Austria), *Palatul Mihailovsk*, *Palatul de iarnă* (Rusia) ș.a.).



Palatul Mihailovsk, Rusia

În secolul al XVIII-lea, arhitecții din Anglia și Franța preiau modelul „Vilei palladiene” în construcția *Hotelului* parizian și a edificiilor publice engleze (Robert Adams, Cristofer Wren ș.a.). Principiul decorului arhitectural, introdus de Andreea Palladio (1508-1580), constă în utilizarea elementelor constructive antice (fronton triunghiular, coloane clasice, arcuri etc.), distribuite în mod original pe suprafața peretelui. A. Palladio concentrează în zona intrării mai multe elemente – coloane duble colosale sau balcon cu parapet de asupra ușii (coloane duble se întâlnesc uneori și în zonele de colț ale edificiului, pentru a crea impresia de stabilitate). În domeniul sculpturii și al picturii, arta italiană din perioada renescentistă se impune prin:

- reintroducerea nudului (*David*, Donatello, *David*, Michelangelo Buonarroti, *Nașterea lui Venus*, *Primăvara*, S. Botticelli, *Venus dormind*, Giorgione ș.a.);

- reintroducerea portretului-bust redat în $\frac{3}{4}$ (*Portretul lui Nicollo da Uzzano*, Donatello, *Bustul lui Giuliano de Medici*, A. Verrocchio, *Portretul dogelui*

(1501-1504), Giovanni Bellini, *Portretul papei Iuliu al II-lea*, Rafael Sanzio (1483-1520) ș. a.);

- reintroducerea statuii ecvestre (*Gattamelata*, Donatello, *Il Golleone*, A. Verrocchio, fresca *Condotierul Giovanni Asunto*, Paolo Ucello ș.a.);

- utilizarea teracotei policrome (*Cantoria amvonului din Florența* (1431-1438), Luca della Robbia (1399-1482) ș.a.);

- reintroducerea genului batalist/istoric (*Lupta de la San Romano*, Paolo Ucello ș.a.);

- reintroducerea perspectivei liniare (frescele *Sfânta Treime cu Fecioara, sfântul Ioan și doi donatori* din biserica „Santa Maria Novella din Florența”, Masaccio (1401-1428), *Cina cea de taină* (1495-1498), Leonardo da Vinci, *Școala din Atena* (1509), Rafael Sanzio ș.a.);

- reintroducerea perspectivei aeriene, a „spațiului plastic/pictural” (*Porțile Paradisului/de est a baptisteriului din Florența* (1425-1452), Lorenzo Ghiberti (1381-1455), *Fecioara, Pruncul și sfânta Ana* (1510), Leonardo da Vinci ș.a.);

- reintroducerea principiului clarobscurului, tehnicii *Sfumato*-ului (*Madona Litta* (1480), Leonardo da Vinci ș.a.);

- reintroducerea perspectivei plonjate, figurilor redete în raccourci-uri puternice

(frescele din *Palatul Ducal din Mantova*, *Hristos mort* (1490), Andreea Mantegna (1431-1506), *Crearea lumii/Geneza* din Capela Sixtină, Vatican (1508-1512), Michelangelo Buonarroti (1475-1564) ș.a.);



Crearea lumii/Geneza din Capela Sixtină, Vatican, Michelangelo Buonarroti

- reintroducerea procedului tromp'l'oeol/iluziei optice (*Bolta Capelei Sixtine*, Vatican (1508-1512), Michelangelo Buonarroti, frescele din palatele venețiene și germane din sec. al XVIII-lea, pictate de Giovanni Tiepolo ș.a.);

- încadrarea personajului în natură pe un fondal panoramic (*Mona Liza/Gioconda*” (1513-1517), Leonardo da Vinci, *Portretul-dublu al soților Montefeltro* (1465-1470), Piero della Francesca (1415-1490) ș.a.);

- compoziția de tip piramidal (*Madona printre stânci* (1483-1508), Leonardo da Vinci, *Madona Sixtină* (1513), Rafael Sanzio, *Mormântul lui Lorenzo și Giuliano Medici* (1526-1534), Michelangelo Buonarroti ș.a.).



*Madona Sixtină, Rafael
Mormântul lui Lorenzo și Giuliano
Medici, Michelangelo Buonarroti*

Un aport considerabil în dezvoltarea artei *realiste* europene l-a avut creația lui Caravaggio (perioada barocă), prin introducerea „tenebroso-lui”, a tratării „naturaliste” a subiectelor religioase și a redării veridice a personajelor din aceste compoziții; prin utilizarea schemelor compoziționale îndrăznețe în „diagonală”, „X”, „Z” etc. Această tratare „revoluționară” va fi prezentă până la sfârșitul secolului al XIX-lea atât în pictură, cât și în sculptură (Gianlorenzo Bernini – întemeietorul portretului de paradă, cu axe divergente, în sculptură).



*Ioan Botezătorul Martirul Sfântului Petru
Adormirea Mariei – Caravaggio*

Principiile artistice distinse în spațiul italian din perioadele menționate au influențat puternic școlile de artă europene, atât prin intermediul artiștilor italieni invitați la curțile nobililor din diferite centre culturale, cât și prin călătoriile (de studiu) ale artiștilor „străini” în Italia (P.P. Rubens, J. Ribera, D. Velasquez, F. Goya, D. Ingres, A. Ivanov, K. Briulov ș.a.).

Pe parcursul mai multor secole (până în sec. XIX), Italia rămâne „capitala culturală a Europei”, ea devine o sursă inepuizabilă de inspirație pentru mai multe generații de artiști. Printre artiștii care au sintetizat moștenirea artistică a acestui spațiu „bogat” în vestigii inestimabile, au revalorificat-o și au transmis-o printr-o prismă nouă, pot fi menționați pictorii din sec. al XVII-lea – N.

Poussin, C. Loren, G. de la Tour (Franța), J. Ribera, D. Velasquez (Spania), P.P. Rubens (Flandra), din sec. al XIX-lea – J.L. David, D. Ingres, P. Proud'hon, Hubert Rober ș.a. (neoclasicism), W. Turner, prerafaeliții ș.a. (romantism), G. Moro, P. de Chavanes (simbolism), A. Rodin (impresionism), din sec. al XX-lea – G. Klimt (stilul „modern”), A. Modigliani (expresionism francez) ș.a. Unii artiști s-au axat pe tematica mitologică,

istorică a Italiei din diferite perioade (Karl Briulov a studiat, direct din sursă, istoria Italiei (ruinele orașului Pompei, Herculanium), Hubert Rober a desenat ruinele Romei antice, devenind întemeietorul „Peisajului cu ruine” în Europa), alți artiști s-au bazat pe principiile artistice sau maniera de lucru a unor artiști renascentiști sau din perioada barocă (P. Rubens – Tizian (*Punerea în mormânt*), George de la Tour, Jusepe de Ribera (tenebrosso-ul, schema compozițională pe diagonală), Diego Velasquez – Caravaggio, A. Rodin – Michelangelo, Puvis de Chavanes – Giotto (fresca), Gustave Klimt – mozaicul din biserica din Ravena (utilizarea pe larg a foiței de aur) etc.)

Deși în sec. al XIX-lea centrul de greutate culturală revine Franței, unde apar noi versiuni în tratarea artelor plastice, cu deschideri spre epoca modernă și contemporană, pasiunea pentru idealurile clasice ale culturii italiene (renascentiste),

periodic, revine în creația unor artiști, care încearcă să reevalueze calitățile umane (care în prezent se află în declin).

Bibliografie

1. Borden, D., *Arhitectura – o istorie vizuală*, Litera Internațional, București, 2009.
2. Burckhardt, J., *Cultura Renașterii în Italia*, vol. I-II, Editura pentru Literatură, București, 1969.
3. Lazarev, V., *Originile Renașterii italiene – Trecento, Quattrocento Timpuriu*, Meridiane, București, 1984, 1985.
4. Panofski, E., *Renaștere și renașteri în arta occidentală*, Meridiane, București, 1976.
5. Voitec-Dordea M., *Renaștere, baroc și rococo în arhitectura universală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.
6. Дмитриева, О., *Художники итальянского Возрождения*, Москва, 1980.

Relația dintre performanța academică a studentilor și vârstă

The relationship between academic performance of students and their age

Dan Vasiliu, doctorand, specialitatea
Psihologia dezvoltării și psihologia
educațională,

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

Cercetarea a urmărit evidențierea unui model privind performanța academică a studenților în funcție de vârstă. Populația asupra căreia a fost aplicată cercetarea s-a restrâns la studenții din primii ani de studii, din categoria adultului emergent. Rezultatele au arătat un nivel mai scăzut al performanței academice până la vârsta de 26 de ani, urmat de o creștere semnificativă, cu un maximum la 27 de ani, și menținerea acesteia, cu o ușoară relaxare, până la 30 de ani.

Cuvinte-cheie: performanță academică, studenți, adult emergent, dezvoltare personală, program psihopedagogic.

Abstract

This research aimed at highlighting a model of academic performance of university students depending on their age. The population on which the research was conducted has been restricted to the students in the early years of study, from the emergent adult category. The outcomes showed a lower level of academic performance until the age of 24, followed by a significant increase, reaching its maximum level at the age of 27 and maintaining it, with a slight relaxation, until the age of 30.

Keywords: academic performance, students, emergent adult, personal development, psycho-pedagogical programme.

1. Introducere

Studiul a pornit de la premisa că, la ora actuală, există o tendință crescută de abandon în mediul academic. Totodată, se constată că un număr tot mai mare de studenți se confruntă cu dificultăți în ceea ce privește activitatea școlară. Am analizat astfel raportul Alianței Naționale a Organizațiilor Studențești din România [1], raportul elaborat de Centrul de Consiliere și Orientare în Carieră Suceava din 2016 [13, pp. 4-7], raportul de evaluare al Universității Transilvania din Brașov din anul 2013 [14, pp. 12-13], raportul public anual 2014 privind starea finanțării învățământului superior și măsurile de optimizare ce se impun [3, p. 11], raportul de activitate pentru anul universitar 2012-2013 al Universității din Craiova, Facultatea de Inginerie Electrică [11, pp. 17-18], prezentarea Centrului de Informare, Consiliere, Orientare în Carieră Alumni – Cluj Napoca [4] și raportul intitulat „Educație, bună guvernare, securitate națională” [2, pp. 4-5]. Toate acestea recomandă dezvoltarea unor programe psihopedagogice pentru îmbunătățirea performanței academice.

Performanța academică, pe de altă parte, poate fi determinată luând ca reper: nota la o disciplină sau media notelor

obținute la examenele semestriale, evaluările pe parcurs (activitatea la seminare), evaluarea produselor activității (referate, proiecte etc.), rezultatul la unele teste de aptitudini etc. G. de Landsheere [10, pp. 12-13] definește nota ca fiind expresia aprecierii sintetice, iar scorul la un test, ca fiind exprimarea rezultatului. S. Cristea surprinde și explică în sens larg conceptul: „Evaluarea didactică reprezintă o acțiune complexă, integrată în activitatea didactică (de predare-învățare-evaluare) prin corelarea operațiilor didactice de măsurare și apreciere – care asigură diagnoza – cu decizia – care implică prognoza – cu scop autoreglator la nivelul procesului și al sistemului de învățământ. Raportarea evaluării la finalitățile macrostructurale ale sistemului și la obiectivele generale, specifice și concrete ale procesului de învățământ, probează complexitatea socială și pedagogică a acțiunii manageriale cu scop de măsurare-apreciere-decizie, explicând, în același timp, de ce această problemă se înscrie în teoria generală a educației (s.n.)” [6, pp.190-191].

2. Obiective și ipoteze

Obiectivul general al cercetării a constat în evidențierea unor vulnerabilități în funcție de vârstă, pentru studenții din primii ani de studii, cu posibile efecte dezadaptative, privind atitudinile și comportamentele acestora față de mediul academic.

2.1. Obiective

Cercetarea a urmărit evidențierea unei relații între vârsta participanților, studenți din primii ani, din categoria adult emergent, și performanța academică a acestora. În funcție de rezultatele obținute, se pot evidenția grupurile-țintă de vârstă pentru care vor fi recomandate intervenții, prin programe psihopedagogice și de dezvoltare personală, în vederea ridicării nivelului de performanță. Modelarea atitudinii și adoptarea unui stil suportiv pentru aceste grupuri de studenți pot preveni apariția în rândul lor a anxietății, a tulburării de stres acut sau a depresiei, care pot conduce, în ultimă instanță, la abandon.

2.2. Ipoteze

Ipoteza alternativă a cercetării (H_1): Există diferențe semnificative cu privire la performanța academică în funcție de vârsta participantului, student din categoria adult emergent.

Ipoteza nulă (H_0): Performanța academică a studenților, adulți emergenți, nu are nici o legătură cu categoria de vârstă.

3. Metoda

Pentru extragerea eșantionului din populația la care se referă cercetarea, am utilizat randomizarea simplă, ceea ce a asigurat validitatea internă a experimentului, prin echilibrarea diferențelor dintre participanți. Totodată, a crescut validitatea externă a rezultatelor, asigurându-se, prin

aceasta, reprezentativitatea grupurilor. Metoda se pretează atât pentru analiza descriptivă a populației, cât și pentru caracterul constatativ al cercetării.

3.1. Participanții

Participanții au fost selectați din rândul studenților de la Universitatea Hyperion din București, de la diferite specializări. Au fost reținute datele pentru studenții din anii I și II de studii, care s-au încadrat în categoria adult emergent.

Din totalul de 176 de participanți, cu vârste cuprinse între 19 ani și 30 de ani, un număr de 52 (29,5%) au fost de gen masculin și 124 (70,5%), de gen feminin. Totodată, de la specializarea *conomie* au fost selectați 49 (27,8%) de participanți din anul I și 59 (33,5%) din anul II, iar de la specializarea *psihologie*, 37 (21,0%) din anul I și 31 (17,6%) din anul II (Figura 1.).

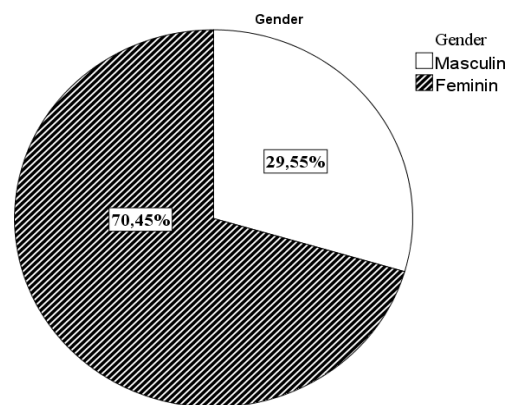


Figura 1. Descrierea eșantionului de lucru

3.2. Instrumente

Datele privind performanța academică au fost solicitate sub formă de listă de la secretariatele facultăților.

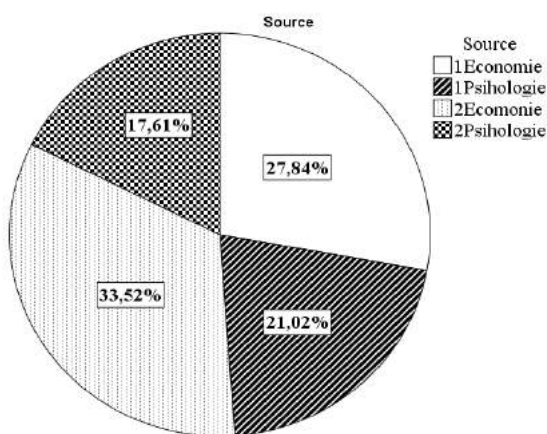
Pentru prelucrarea datelor, am utilizat SPSS [9], iar mărimea efectului a fost calculată cu programul GPower 3.1. [7; 8].

3.3. Design experimental

Cercetarea urmărește un plan experimental de tip ex-post-facto și se limitează la stadiul constatativ, în mediul natural (mediul academic), necontrolat.

4. Procedura

Pentru a elimina pe cât posibil influența factorilor privind exigența în evaluarea studenților, diferită de la un cadru didactic la altul, gradul diferit de dificultate al diferitor materii, experiența și cerințele diferite pentru studenții din anul I, față de cei din anul II, notele obținute la examene au fost transformate în note standard z, iar mediile au fost transformate, pentru ușurința interpretării, în note T (M=50, s=10),



rezultând variabila dependentă (performanța academică) operaționalizată: *TMedia*.

Variabila independentă *Age* a fost operaționalizată prin variabila categorială *CAT*, pentru a respecta cerințele testelor statistice (Tabelul 1.).

Tabelul 1. Operaționalizarea variabilei independente *Age* (vârsta participanților)

Age (ani)	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
CAT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Datele au fost obținute de la secretariatele facultăților, cu acordul participanților la cercetare și sub rezerva respectării confidențialității privind identitatea acestora. Totodată, s-a respectat confidențialitatea în ceea ce privește denumirea disciplinelor luate în calcul pentru evaluarea performanței academice.

Prezenta cercetare s-a realizat cu respectarea Art. 7, 8, 10 și 11 din Codul deontologic al profesiei de psiholog cu drept de liberă practică, adoptat prin Hotărârea 4CN/2013 de către Colegiul Psihologilor din România, precum și a prevederilor din Anexa 2, Partea 1: Preambul din Codul de procedură disciplinară [5]. Participanții au fost informați cu privire la obiectivele urmărite și li s-a explicat conținutul probelor folosite și faptul că participarea este voluntară.

5. Rezultate

Din analiza descriptivă (Tabelul 2.) rezultă că variabila *Age* are o distribuție platicurtică și izomoderat asimetrică, iar variabila *TMedia* are o distribuție leptocurtică și aproximativ simetrică.

Tabelul 2. Analiza descriptivă a datelor

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. error
Age	176	11	19	30	23,20	,281
TMedia	176	34	30	64	49,99	,475
Valid N (listwise)	176					

	Std. deviation	Variance	Skewness	Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Std. error	Statistic
Age	3,733	13,935	,504	,183	-1,175
TMedia	6,303	39,729	-,369	,183	,308
Valid N (listwise)					

Testul de normalitate Kolmogorov-Smirnov, cu corecțiile Lilliefors pentru variabila *TMedia*, tip scală, a indicat o distribuție neparametrică ($p=0,025$).

În urma aplicării testului Kruskal-Wallis pentru variabila *TMedia*, ținând cont de cele 12 categorii de vârstă, a rezultat că există diferențe între mediile rangurilor ($\chi^2=21.292$, $df=11$, $p=0.030$, $CI:0.19, 0.027$).

Graficul mediilor *TMedia* în funcție de categoriile de vârstă (Figura 2.) indică patru intervale cu evoluție distinctă: între 19 și 24 de ani, între 24 și 27 de ani, între 27 și 28 de ani și între 28 și 30 de ani. Pentru a determina dacă tendințele observate sunt semnificative statistic, am aplicat pentru fiecare interval testul Jonckheere-Terpstra.

Pentru intervalul 19-24 de ani, a rezultat că există o tendință semnificativă ca media scorurilor *TMedia* să scadă ($TJT = 2036.50$, $z = -2.283$, $p=0.022$). Pentru intervalul 24-28 de ani, a rezultat că există o tendință semnificativă ca media scorurilor *TMedia* să crească ($TJT = 394.00$, $z = 3.099$, $p=0.002$). Pentru intervalul 27-28 de ani, a rezultat că există o tendință semnificativă ca media scorurilor *TMedia* să scadă ($TJT = 33.00$, $z = -2.032$, $p=0.042$). Pentru intervalul 28-30 de ani, a rezultat că există o tendință semnificativă ca media scorurilor *TMedia* să crească ($TJT = 282.00$, $z = 2.399$, $p=0.016$).

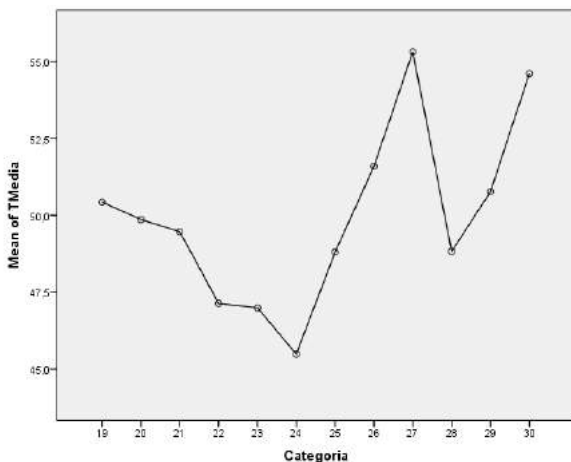


Figura 2. Modelul performanței academice în funcție de vârstă

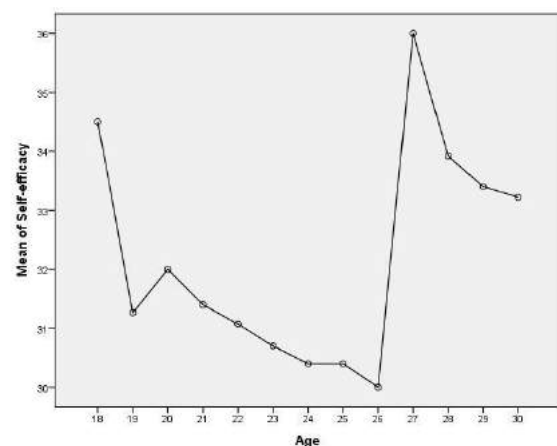
Mărimea efectului s-a calculat cu formula: $r_{JT} = z/\sqrt{N}$.

Pentru intervalul de vârstă 19-24 de ani, am atestat $r_{JT}=0.172$, ceea ce reprezintă o mărime scăzută a efectului; pentru intervalul de vârstă 24-27 de ani, $r_{JT}=0.233$, ceea ce

constituie o mărime medie a efectului; pentru intervalul de vârstă 27-28 de ani, $r_{JT}=0.153$, ceea ce reprezintă o mărime scăzută a efectului; și pentru intervalul de vârstă 28-30 de ani, $r_{JT}=0.181$, ceea ce relevă o mărime scăzută a efectului.

6. Concluzii

A fost evidențiat un minimum pentru categoria de vârstă de 24 de ani, dar mărimea efectului scăzută ne indică faptul că, deși semnificative statistic, rezultatele nu au o importanță practică deosebită. Pe de altă parte, a fost identificat un maximum al performanței academice pentru categoria de vârstă 27 de ani. În acest caz, mărimea efectului fiind medie, putem conchide că efectul obținut este puțin probabil să fi apărut din întâmplare și pare a fi destul de important din punct de vedere practic. Dacă comparăm graficul obținut în cercetarea de față cu modelul autoeficacității la studenți, conform lui Stomff și Vasiliu [12], putem observa că valorile maxime le obținem în jurul aceleiași vârste, de 27 de ani (Figura3).



Modelul autoeficacității la studenți, adulți
emergenți (credit Stomff & Vasiliu, 2017)

Performanța academică a studenților, adulți
emergenți, în funcție de vârstă

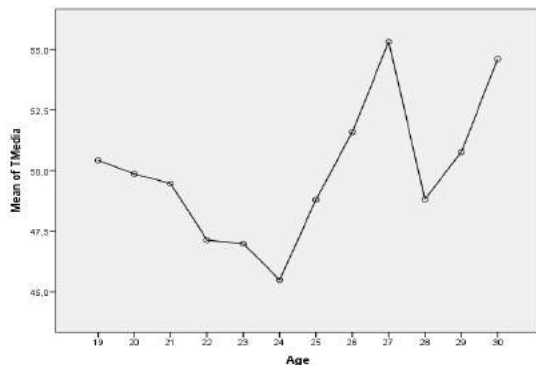


Figura 3. Comparație între modelul
autoeficacității și cel al performanței
academice

Ținând cont și de faptul că autoeficacitatea, dintre toți factorii de personalitate din teoria social-cognitivă, se asociază cel mai puternic cu performanța academică, conform lui Vasiliu [15], studiul de față vine cu argumente noi în privința relației dintre cele două constructe. Putem spune deci că percepția capacității de a face față, de a accepta provocările și a depăși obstacolele, încrederea în reușită, anticiparea rezultatelor pozitive, percepția resurselor, autoevaluarea abilităților și dozarea efortului în funcție de experiență, precum și orientarea spre resurse și cerințele sarcinilor duc la obținerea unei performanțe academice sporite. Toate aceste premise se întrunesc,

pentru studenții din categoria adult emergent, în jurul vârstei de 27 de ani și se mențin până la 30 de ani. Între 19 ani și 26 de ani studenții se află în zona de vulnerabilitate, pentru care este necesară o atitudine suportivă și pentru care se recomandă încurajarea lor de a participa la programe de dezvoltare personală și psihopedagogice.

Bibliografie

1. ANOSR, Accesul la educație – mai mult o provocare decât un drept, Alianța Națională a Organizațiilor Studentești din România, 2015. <http://www.anosr.ro/accesul-la-educatie-mai-mult-o-provocare-decat-un-drept>. [Vizitat la 15 martie 2017].
2. Bădescu, G., Sinea, A., Jiglău, G. (Coord.), Educație, bună guvernare, securitate națională. Centrul pentru studiul democrației, martie 2016. http://www.democracycenter.ro/application/files/2414/6645/8012/White_Paper-Educatie-buna-guvernare-securitate-nationala.pdf. [Vizitat la 20 mai 2017].
3. Bogdan Murgescu (coordonator), Raportul public anual – 2014. Starea finanțării învățământului superior și măsurile de optimizare ce se impun, UEFISCDI–CNFIS, iunie 2015. https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%20si%20analize/2016/CNFI/CNFIS-Raport-public2014_final.pdf. [Vizitat la 14 februarie 2017].
4. CICOCA, Regulament organizare și funcționare CICOCA, Universitatea de Artă și Design Cluj-Napoca, 2015.

http://uad.ro/studenti/consiliere/centrul_informare/. [Vizitat la mai 2017].

5. Convenția Națională, „Hotărârea nr. 4 CN/2013 M. Of. 715 din 20-noi-2013”, Colegiul Psihologilor din România, 20 noiembrie 2013. Available: <https://copsi.ro/wp-content/uploads/2017/04/9.-hotarirea-nr.-4cn-2013-cd-si-cpd.pdf>. [Vizitat la 23 mai 2016].

6. Cristea, S., *Pedagogie generală. Managementul educației*, București: EDP, 1996. 256 p.

7. Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A., G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191. 2007.

8. Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G., Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160, 2009.

9. Howitt, D, Cramer, D., *Introducere în SPSS pentru psihologie. Versiunea 16 și versiunile anterioare*, Iași: Polirom, 2010.

10. Landsheere, G., *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*, București: EDP, 1975, 272 p.

11. Raport de activitate 2013-2014, Facultăți, Departamente, Universitatea din Craiova, 2014. http://www.ucv.ro/pdf/despre/strategie/raport_activitate_facultati_2014.pdf. [Vizitat la mai 2017].

12. Stomff, M., Vasiliu, D., The self-efficacy of the emerging adult, student or graduate. 8th LUMEN International

Scientific Conference Rethinking Social Action. Core Values in Practice | RSACVP 2017 | 6-9 April 2017 | Suceava – Romania, DOI: 10.18662/lumproc.rsacvp2017.78, 2017.

13. Teodrescu, D., COCC, Centrul de Consiliere și Orientare în Carieră Suceava (COCC), ianuarie 2016.

<http://ccoc.usv.ro/documente/Raport%20Studiu%20motivatie%202015.pdf>. [Vizitat la 22 ianuarie 2017].

14. Universitatea Transilvania din Brașov. Program de Evaluare, IEP, April 2013.

http://www.unitbv.ro/Portals/28/IEP%20RO%20Final%20Report%20UTBv_2013_RO_v2.pdf. [Vizitat la 29 ianuarie 2017].

15. Vasiliu, D., Relații între factorii de personalitate din teoria social-cognitivă și performanța academică. Conferința națională științifico-practică „Tendințe moderne în psihologia practică”. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Școala doctorală de psihologie, Chișinău, 2017.

**Adaptarea școlară a copiilor cu
dizabilități prin prisma paradigmelor
teoretice în contextul procesului
educațional incluziv**

**School adaptation of children with
disabilities through the theoretical
paradigms in the context of the inclusive
educational process**

**Svetlana Curilov,
director adjunct al
Centrului Republican de Asistență
Psihopedagogică,
doctorandă,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău**

Rezumat

Conceptul de „adaptare școlară”, parte indispensabilă a procesului educațional, devine, astăzi, unul tot mai actual, sub influența schimbărilor din cadrul sistemului de învățământ, ca urmare a respectării drepturilor tuturor copiilor de a învăța în medii comune, a implementării reformelor în educație. În acest sens, conceptul de „adaptare școlară” urmează a fi reconsiderat în raport cu necesitățile actuale ale mediului educațional, orientat, în dezvoltarea sa, spre satisfacerea cerințelor educaționale ale unei largi diversități de copii.

Cuvinte-cheie: copii cu dizabilități, adaptare școlară, integrare, proces incluziv.

Abstract

The concept of school adaptation, an indispensable part of the educational process, is becoming more and more current under the influence of changes in the education system, as a result of respecting the rights of all children to learn in common environments, the

implementation of reforms in education. In this sense, the concept of school adaptation needs to be reconsidered in relation to the current needs of the educational environment oriented in its development towards the satisfaction of the educational needs of a wide diversity of children.

Keywords: children with disabilities, school adaptation, integration, inclusiv process.

Adaptarea este concepută ca una dintre proprietățile fundamentale ale organismului de a-și modifica adecvat funcțiile și structurile corespunzător schimbărilor cantitative și calitative ale mediului înconjurător și este una dintre principalele probleme științifice interdisciplinare. În științele psihopedagogice, noțiunea de „adaptare” se asociază cu procesul și rezultatul stabilirii anumitor relații reciproce între personalitate și mediul social.

Adaptarea școlară implică acțiunea de ajustare, de transformare a copilului, pentru a deveni „apt pentru școală”, „capabil de” (a face față cerințelor instructiv-educative) și a fi „compatibil” (sub aspectul disponibilităților biopsiho-ociale), „în acord cu” (normele și regulile pretinse de programa școlară), pentru dobândirea cu succes a „statutului” și „rolului de elev” [3, p. 10].

Debutul școlar le impune copiilor o restructurare totală a modului de viață și activitate. Mediul școlar înaintea reguli și cerințe noi: un nou regim de activitate,

schimbul activității dominante, noi interacțiuni sociale, condiții la care copiii urmează să se adapteze, pentru a fi parte componentă a acestuia.

Adaptarea școlară a fost și continuă să fie un subiect de cercetare din considerentele importanței pe care o are acest fenomen în viața copilului, în procesul educațional. Mai mulți cercetători și-au orientat studiile spre acest fenomen; raportându-l, în abordări, la începutul perioadei de școlarizare și/sau la perioada de trecere la un alt nivel de învățământ, au descris mecanismele acestuia, nivelurile, factorii și condițiile de realizare, dar și insuccesul acestui proces, abordări realizate în aspecte teoretice și practice.

În această ordine de idei, menționăm că un șir de autori, printre care A. Coașan și A. Vasilescu (1988), S. Cristea (2000), A. Mihai (2010), V. Mîslițchii (2014), D. Ștefăneț, I. Colomeițeva (2013), V. Pascari (2014), L. Moșanu-Șupac (2012, 2014), N. Sacalciuc (2014, 2016), М.И. Лисина (2007), М.Р. Битянова (2013) și alții, descriu *mecanismele, dimensiunile și aspectele procesului de adaptare*.

Astfel, A. Coașan și A. Vasilescu (1988) consideră că adaptarea are în vedere reglementarea conduitelor și ajustarea acestora în raport cu situațiile cotidiene [3, p. 10]. S. Cristea (2000) prezintă procesul de adaptare ca pe unul complex și îl descrie sub

aspect psihologic, social, menționând că conținutul acestuia poate fi interpretat în sens restrictiv și în sens larg [5].

În opinia autoarei V. Mîslițchii (2014), adaptarea este un acord care se realizează între copil și mediu în diferite momente, ținând cont de o serie de indicatori [10]. A. Mihai (2010) descrie dimensiunea sociologică, psihologică, pedagogică a adaptării școlare. Autorii D. Ștefăneț, I. Colomeițeva et al. (2013) susțin că adaptarea școlară reprezintă concordanța relației dintre personalitatea elevului și cerințele școlare, concretizate într-un rezultat favorabil al procesului de învățământ și este una socială [17]. Grupul de autori și cercetători L. Moșanu-Șupac, E. Rusu et al. (2012, 2014), de asemenea, consideră aspectul social al fenomenului de adaptare școlară ca fiind unul foarte important în procesul acestei adaptări.

Aspectul mecanismelor procesului de adaptare a fost elucidat de М.И. Лисина (2007), М.Р. Битянова (2013), care descriu mecanismele biologice, psihologice, sociale, psihofiziologice de adaptare. V. Pascari (2014) consideră că procesul de adaptare este unul complex, producându-se în baza modificărilor biologice, psihologice și sociale.

Cercetătorii Z. Badarne (2016), В.В. Трубников (1998), Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков (1999, 2001), А.В. Лисин

(2010), Н.Ю. Зеленина (2011) studiază *procesul de adaptare cu referire la debutul școlar*. În acest sens, D. Ștefăneț, I. Colomeițeva (2013), V. Mîslițhii (2014), A.B. Лисин (2010) tratează fenomenul adaptării școlare cu raportare atât la perioada de început de școlarizare, debut școlar, cât și la perioadele de trecere, perioadele critice. Totodată, cercetătorii L. Taușan (2014), E. Loșii (2013), A.B. Аверин (2005), Н.Б. Литвиненко (2009) studiază fenomenul raportat la perioada de trecere *la nivelul gimnazial, la perioadele critice de dezvoltare* (11-12 ani, 15-16 ani).

Mai mulți autori se referă, în studiile lor, la *factorii, condițiile adaptării școlare*. În acest context, este importantă opinia autoarei Л.И. Божович (1968), care menționează că influențele pe care le are mediul asupra copilului, cerințele mediului devin factori ai dezvoltării copilului doar atunci când acestea intră în structura necesităților personale ale copilului [20, p. 174]. În acest sens, este relevantă aprecierea autorilor A. Coasan, A. Vasilescu (1988), V. Pascari (2014), V. Mîslițhii (2014), care descriu un ansamblu de factori sub aspectul adaptării – interni (biopsihologici) și externi (sociali). A.B. Лисин (2010) vorbește despre factorii sociopsihologici care influențează acest proces.

În viziunea mai multor autori, momentul pregătirii copilului de școală este

un factor important, ba chiar hotărâtor în procesul de adaptare și integrare școlară. Autorii Л.А Венгер, А.Л Венгер (1994), Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков (1999, 2001) susțin importanța pregătirii psihologice de școală. În aceeași ordine de idei, autoarea Н.И. Гуткина (2004) menționează *factorul de vârstă, care presupune evidențierea unor legități în dezvoltarea psihică a copilului* [22], iar autorii D. Ștefăneț, I. Colomeițeva et al. (2013) pun un accent important pe factorul maturității școlare [17]. Studiul realizat de grupul de cercetători L. Moșanu-Șupac, N. Liogchii, L. Cricovan (2014) evidențiază importanța stării de sănătate a copilului, care, de asemenea, este un factor important în procesul de adaptare școlară.

Aspecte importante privind rolul activ al actorilor sociali în succesul adaptării școlare, în special al familiei, menționează autorii N. Liogchii, L. Moșanu-Șupac (2014), C. Platon, Z. Badarne (2012), I.-L. Iordănoaia (2013). N. Sacalciuc (2014) insistă pe necesitatea de a se acorda o atenție sporită legăturii școlii cu grădinița, care trebuie să aibă un trunchi comun în realizarea adaptării școlare [16].

Importanța practică în determinarea factorilor, elucidarea lor în procesul școlarizării asigură succesul acestui proces și invers, diminuarea sau negarea unor factori creează situații de insucces, chiar de

risc pentru copii, atât la debutul acestui proces, dar și mai târziu, în perioadele de trecere la un alt nivel de învățământ.

Nu în ultimul rând, majoritatea autorilor care au studiat fenomenul adaptării școlare analizează *formele de adaptare, indicatorii adaptării*, dar și *durata* acestui proces.

Astfel, V. Mîslițchii (2014) consideră că se poate spune despre un copil că este bine adaptat după o *serie de indicatori*, cum ar fi: aptitudinea elevului de a însuși informațiile transmise și posibilitatea de a opera cu acestea; capacitatea de a stabili relații în cadrul grupului școlar și în afara lui; interiorizarea unor norme școlare și valori școlare acceptate. În opinia autoarei, un copil este bine adaptat la școală atunci când are relații amiabile cu ceilalți și răspunde în mod adecvat exigențelor externe, social acceptate [10, p. 41]. Л.А. Венгер (1988) relevă și descrie trei niveluri de adaptare – înalt, mediu, jos.

Majoritatea autorilor menționează perioade diferite de adaptare, de la câteva săptămâni, luni, până la un an, în raport cu vârsta copilului, pregătirea lui, starea de sănătate, condițiile create și alți factori.

În cercetările realizate de unii autori, se evidențiază și se caracterizează *insuccesul adaptării – inadaptarea, dezadaptarea și cauzele acestora*, termeni prezenți în diferite surse: L.Taușan (2014), V. Mîslițchii (2014), L. Moșanu-Șupac, E. Rusu (2014),

N. Sacalciuc (2014), С.А. Кочергова (2011), Н.С. Давыдова (2009), А.В. Лисин (2010), Д.Н. Исаев (1982) ș.a.

Autoarea V. Mîslițchii (2014) estimează diferența dintre adaptarea și inadaptarea școlară și accentuează că un copil inadaptat școlar nu este în armonie cu normele mediului din școală, fapt generat de existența devierilor de ordin intelectual și afectiv [10, p. 41, 42]. Autoarea L. Taușan (2014), în acest context, descrie tipologiile *dificultăților de adaptare școlară* a copiilor la început de preadolescență, relevă cauzele inadaptării școlare a acestora, dar, totodată, și factorii care ar favoriza procesul de adaptare a copiilor la început de preadolescență [18]. Cercetătorii L. Moșanu-Șupac, E. Rusu (2014) afirmă că o caracteristică esențială a inadaptării constă în existența unor discrepante între nivelul dezvoltării biologice, psihologice și al conduitei sociale a copilului [11, p. 15]. N. Sacalciuc (2014) subliniază că *profilactica dezadaptării școlare* vizează perfecțiunea mediului școlar, a procesului pedagogic, iar profilactica și corijarea dezvoltării psihice vizează crearea condițiilor pentru dezvoltarea psihică adecvată [16].

Drept urmare, putem concluziona că cercetările realizate demonstrează importanța procesului de adaptare școlară; au fost abordate diferite aspecte ale adaptării școlare, prin metodologii specifice

domeniului de cercetare (psihologic, pedagogic, social); cercetările au fost orientate spre studierea aprofundată a adaptării școlare a copiilor de diferite vârste; au fost propuse metode de recuperare a dezadaptării, inadaptării; a fost indicată necesitatea de profilaxie a problemelor de adaptare; cercetările sunt realizate în baza elevilor cu dezvoltare tipică, în clase mai mult omogene ca grup de copii (vârstă, dezvoltare), condiții în care eforturile copiilor pot fi concentrate la maximum asupra recuperării dificultăților de adaptare, cu implicarea și sprijinul familiei, cadrelor didactice.

Educația reprezintă o prioritate națională și factorul primordial al dezvoltării durabile a unei societăți bazate pe cunoaștere [4]. Educația incluzivă este o abordare și un proces continuu de dezvoltare a politicilor și practicilor educaționale, orientate spre asigurarea oportunităților și șanselor egale pentru persoanele excluse sau marginalizate în ceea ce privește beneficierea de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și educație, în condițiile diversității umane [13].

În acest context, am analizat și implicațiile cercetătorilor în abordarea adaptării școlare în domeniul copiilor cu nevoi speciale, sau al copiilor cu cerințe educaționale speciale, sau, și mai aproape de actualitatea problemei, al *copiilor cu*

dizabilități. Cercetările actuale sunt orientate preponderent spre procesul de integrare în medii comune de învățare a acestor copii și mai puțin asupra studierii problemei adaptării școlare, proces premergător celui de integrare. În acest sens, este binevenită aprecierea dată de J. Piaget adaptării. Astfel, savantul susține că acomodarea, împreună cu asimilarea, este unul dintre principalele mecanisme de adaptare. Adaptarea are în vedere reglementarea conduitelor și ajustarea acestora în raport cu situațiile cotidiene. Or, integrarea se referă la consolidarea includerii optimale a individului în cadrul grupului, mai ales sub aspect profesional și social, dar și școlar. Adaptarea reprezintă, de fapt, o fază a integrării [3], atenția fiind îndreptată în special spre succesul integrării școlare și sociale.

În acest context, autorii T. Vrășmaș, P. Daut, I. Mușu (1996) susțin ideea că integrarea școlară poate fi abordată în sens larg și în sens îngust, restrâns. Abordarea în sens larg se referă la toți copiii, indiferent de situația lor, iar integrarea școlară în sens mai îngust, restrâns se referă la copiii cu cerințe speciale [19, p. 18, 19], copiii cu dizabilități fiind parte a acestei categorii.

Grupul de autori și cercetători N. Bucun, D. Gînu, S. Gonciaruc, E. Furdui, T. Mocreac, A. Cucer, A. Raileanu (1998) și alții consideră procesul de integrare a

copiilor cu cerințe educaționale speciale pluriaspectual, depinzând de un spectru larg de factori: biologici, psihologici, sociali, economici, politici etc. [2]. Cercetătorul Gh. Radu (1998) susține că strategia optimă este cea a profilaxiei, iar acțiunile recuperatorii trebuie să fie declanșate din momentul observării anumitor dificultăți în dezvoltarea copilului, de la o vârstă cât mai fragedă [14].

D.-V. Popovici (1999) descrie integrarea ca pe un proces în care relațiile dintre indivizi sunt bazate pe recunoașterea integrității lor, a valorilor și drepturilor comune pe care le posedă [12]. A. Gherguț (2005) susține că obiectivul final al oricărei activități de integrare este o incluziune totală a persoanelor cu handicap [7]. Л.М. Шипицина (2004) descrie procesul de integrare sub două forme – socială și pedagogică.

Adaptarea la noile condiții îi asigură copilului, inclusiv celui cu dizabilități, o dezvoltare de vârstă, deoarece influențează și reconstruiește sistemele funcționale ale organismului. Totodată, adaptarea este în strânsă legătură cu dezvoltarea copilului în ontogeneză. Dezvoltarea proceselor cognitive, afective, voliționale, a însușirilor personalității se realizează în cadrul unei relaționări specifice, în care putem surprinde, pe de o parte, particularitățile de vârstă, iar pe de altă parte, particularitățile individuale [6]. Teoriile dezvoltate de

savanți, teoreticieni consacrați, precum J. Piaget, L. Vîgotsky, J. Dewey, E. Erickson, D. Elconin, A. Maslow, stau la baza înțelegerii complexității dezvoltării copilului, rolului pe care îl are el în acest proces, perioadelor de dezvoltare și importanței sprijinului acordat în acest sens.

Cercetătoarea V. Maximciuc (2013) subliniază că dezadaptarea psihologică a copiilor cu dizabilități este mai evidentă în perioada vârstelor de criză. Cu regret, accentuează autoarea, aceste particularități nu se iau în calcul de către cadrele didactice. Aceste crize de vârstă, cu specificul evoluției lor, la copiii cu diverse tipuri de dizabilități și vârste diferite, au loc diferit și este important ca acest lucru să fie cunoscut și să se țină cont de specificul acestora în perioada adaptării și integrării școlare [9, p. 178, 181].

Grupul de autorii A. Racu, S. Racu, D.-V. Popovici, A. Danii (2014) susțin că educația integrată presupune introducerea în structurile învățământului de masă a copiilor cu nevoi speciale cauzate de diverse tipuri de deficiențe – senzoriale, afective, fizice, intelectuale, verbale –, dar și a celor defavorizați sub aspect sociocultural, cu maladii social-condiționate etc. [14].

E. Lapoșina (2011) relevă factorii care duc la exagerare în ceea ce privește excluderea copiilor cu dizabilități și subminează educația incluzivă. Autoarea

descrie grupurile de copii cu cerințe educaționale speciale care se regăsesc în instituțiile generale de învățământ și menționează unele aspecte generale ale necesităților educaționale speciale, care trebuie luate în calcul, în scopul creării unor condiții favorabile de dezvoltare pentru acești copii [8].

Autoarea M. Găișteanu analizează domeniile de dezvoltare a copilului: dezvoltarea fizică, cognitivă, psihosocială [6]. Progresul personal al copilului cu dizabilități, în acest sens, poate fi diferit în diferite domenii. Astfel, unii copii ar putea înregistra progrese într-un domeniu și ar putea întâmpina dificultăți în altul sau în unele din domeniile de dezvoltare, sau chiar în toate domeniile, în funcție de gradul de severitate a dizabilității.

Autoarea C.-C. Biangiu (2011) consideră că integrarea școlară a elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă nu poate avea loc pe un teren nepregătit.

A. Timuș (2012) cercetează procesul de integrare a copiilor cu deficiențe de auz (hipoacuzie) în mediul educațional de masă, dezvoltă un model de organizare a activității de integrare și modele psihopedagogice de dezvoltare a comportamentelor autonome.

Autoarea C. Abrudan (2007), în studiul său despre incluziunea socială, profesională și școlară a persoanelor cu dizabilități,

menționează importanța personalității umane, în speță a persoanei cu deficiențe, inclusiv a *copilului cu deficiențe*, în procesul de integrare [1].

H.B. Ключева (2014) afirmă că procesul de integrare presupune asimilarea de către copil a unui nou mediu social, membri ai căruia sunt copii care au sau nu au restricții de dezvoltare.

Cercetătoarea O. Frunze (2016) determină particularitățile teoretico-științifice și aplicative ale pregătirii pentru școală a copiilor cu cecitate, orientate spre determinarea dificultăților de adaptare și integrare.

S. Toma (2016) prezintă adaptarea copiilor cu cerințe educaționale speciale din punctul de vedere al particularităților psihosociale.

În *concluzie*, remarcăm și apreciem aportul tuturor autorilor și cercetătorilor în domeniul de referință, în special cel ce vizează adaptarea și integrarea *copilului cu dizabilități*, dar trebuie să recunoaștem că unele din cercetările realizate sunt mai mult fragmentare, înguste și abordează categorii de copiii cu dizabilități aparte; altele sunt realizate doar tangențial cu problema abordată, ca o constatare, descriere a fenomenului.

În aceeași ordine de idei, putem afirma că mai puține cercetări abordează fenomenul deja în contextul unui *proces educațional*

incluziv, atât la debutul școlar, cât și în perioada de trecere la nivelul gimnazial de învățământ. Mai mult, cercetările actuale nu conțin o abordare complexă a procesului de adaptare școlară, astfel încât să fie implicați în cercetare factorii personali, interni: caracteristicile tipologice de dezvoltare reale ale copilului în raport cu vârsta și tipul de dizabilitate, gradul de severitate al acesteia, în strânsă interdependență cu caracteristicile personalității copilului, dar și cei externi: sprijinul și intervențiile recuperatorii ale adulților, celorlalți copii; relaționarea cu semenii; acomodarea la procesul școlar și extrașcolar. Argumentul, în acest context, ar fi următorul: mediul școlar, ca și cel social, de fapt, pune în evidență *diferențele specifice ale copilului*, calitățile prin care se remarcă în raport cu ceilalți colegi, de aceeași vârstă sau de vârste diferite [6]. Astfel, *adaptarea școlară a copiilor cu dizabilități*, acomodarea copilului la condițiile structurii de educație, implicarea în activitățile educaționale sunt influențate de factorii biopsihologici, de calitățile personale, de individualitatea copilului, dar și de experiența socială pe care acesta a avut-o în grupurile anterioare – familia, grădinița de copii, după caz; de calitatea pregătirii copilului și a mediului pentru acest proces.

În situația actuală, când procesul de dezvoltare a educației incluzive ia amploare

și se constată o permanentă creștere a numărului de copii cu dizabilități integrați în învățământul general, de la categorii de copii cu dizabilități ușoare, moderate, până la categorii de copii cu dizabilități accentuate și chiar severe, procesul de adaptare și integrare școlară este unul extrem de important pentru ei, indispensabil procesului educațional în care sunt incluși.

Trebuie să menționăm și progresul înregistrat referitor la aspectul dezvoltării unui proces educațional incluziv în instituțiile de învățământ general. Tot mai mulți copii cu dizabilități învață și trăiesc experiența de elev alături de semenii lor, în medii comune de învățare, se bucură de implicare activă, de suport în realizarea propriului potențial.

Aceste realizări le-am sesizat în urma numeroaselor observări ale procesului, experiențelor pozitive practice dezvoltate în cadrul procesului, în mediul școlar; în urma discuțiilor cu actorii educaționali, inclusiv cu copiii, cadrele didactice, părinții.

Dar, totodată, la momentul actual, putem distinge și constata prezența și a unor obstacole, dificultăți în implementarea procesului: necunoașterea particularităților copilului cu dizabilități de către actorii educaționali, a specificului de adaptare a acestuia la un nou mediu social, mediu structurat de învățare; a specificului de relaționare cu semenii și adulții; nivelul

insuficient de formare și pregătire a cadrelor didactice; modul și gradul necorespunzător de adaptare a mediului educațional la necesitățile copilului; lipsa sau insuficiența suportului și implicării familiei.

În rezultat, în aceste condiții, asigurarea școlii, a actorilor educaționali cu un suport științifico-metodic, cu un model conceptual de adaptare a elevilor cu dizabilități în medii comune de învățare, raportat la organizarea, asigurarea procesului de adaptare pentru acești copii, devine o problemă care necesită a fi soluționată printr-un studiu aprofundat, fundamentat științific și practic.

În acest sens, în continuitatea studierii fenomenului, reperele epistemologice ar trebui să fie constituite în baza unui șir de teorii, concepții, idei din domeniul științelor educației, psihopedagogiei speciale, psihologiei, susținute de date experimentale.

Bibliografie

1. Abrudan, C., *Optimizarea incluziunii socioprofesionale și școlare a persoanelor cu dizabilități prin terapie ocupațională*. Rezumatul tezei de doctor, Universitatea din București, Facultatea de sociologie și asistență socială, 2007.
<http://www.qreferat.com/referate/asistenta-sociala/REZUMATUL-TEZEI-DE-DOCTORAT-AS222.php>

2. Bucun, N. et al., „Sistemul integrării persoanelor cu cerințe educaționale speciale”, în materialele simpozionului internațional *Integrarea școlară și socială a*

copiilor cu cerințe speciale, Chișinău, Epigraf, 1998, pp. 8-13.

3. Coașan, A., Vasilescu A., *Adaptarea școlară*, București, Editura Științifică și Tehnică, 1988.

4. *Codul Educației al Republicii Moldova*: Cod nr. 152 din 17.07.2014, publicat în 24.10.2014, Monitorul oficial nr. 319-324, art. 634. Data intrării în vigoare: 23.11.2014.

5. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București, Grupul Editorial Litera Internațional, 2000.

6. Găișteanu, M., *Psihologia copilului*, <http://sspt.md/biblioteca/carti/dezvoltarea-copilului.pdf>

7. Gherguț, A., *Sinteze de psihopedagogie specială*. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice, Iași, Polirom, 2005.

8. Lapoșina, E., „Prevenirea riscurilor excluderii copiilor cu dizabilități din mediul educațional”, în materialele Conferinței științifice internaționale *Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății*, ediția a II-a, volumul II, Chișinău, 2011, pp.13-18.

9. Maximciuc, V., „Specificul crizelor de vârstă în dezvoltarea copilului cu dizabilități”, în materialele *Conferinței de totalizare a muncii științifice și didactice a corpului profesoral pentru anul 2012*, vol. I, UPS „Ion Creangă”, Chișinău, 2013, pp. 178-182.

10. Mîslițchi, V., *Adaptarea școlară*. Ghid metodic, Chișinău, Tipografia US din Tiraspol, 2014.

11. Moșanu-Șupac, L., Rusu, E., „Considerente privind adaptarea școlară psihosocială a copiilor”, în materialele conferinței științifico-metodice *Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate*

pe cunoaștere, vol. I, 7-8 noiembrie 2014, Chișinău, pp.12-15.

12. Popovici, D.-V., *Elemente de psihopedagogia integrării*, București, Editura Pro Humanitate, 1999.

13. *Programul de dezvoltare a EI în RM pentru anii 2011-2020*, aprobat prin HG nr. 532 din 11.07.2011, http://www.chisinau.md/public/files/anul_2013/Program_ddezv._aeducatie_iincluziva.pdf

14. Radu, Gh., „Tradiții și perspective ale educației integrate a copiilor cu nevoi speciale din România”, în materialele simpozionului internațional *Integrarea școlară și socială a copiilor cu cerințe speciale*, Chișinău, Epigraf, pp. 67-74.

15. Racu, A. et al., *Psihopedagoga integrării*, Chișinău, Tipografia centrală, 2014.

16. Sacaliuc, N., „Problema adaptării școlare în vederea soluționării consecințelor rezistenței educaționale”, în materialele Conferinței științifico-practice internaționale *Rezistența la educație: soluții și perspective*, Bălți, 30 octombrie 2014, pp. 240-246. http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/2801/1/sacaliuc_adaptare_scolar_a.pdf

17. Ștefăneț, D. et al., *Particularitățile adaptării elevilor claselor primare la condiții noi educaționale*. Ghid metodologic, Chișinău, Tipografia Sirius, 2013.

18. Taușan, L., *Adaptarea școlară. Demersuri aplicative la preadolescenți*, Cluj-Napoca, Presa Clujeană Universitară, 2014
<https://www.scribd.com/document/368116701/Liana-Tausan-Adaptarea-scolara-PUC-pdf>

19. Vrasmaș, T., Daunt, P., Mușu, I., *Integrarea în comunitate a copiilor cu*

cerințe educative speciale, UNICEF, România, 1996.

20. Божович, Л.И., *Личность и ее формирование в детском возрасте*, Москва, Просвещение, 1968.

21. Венгер, Л.А., Венгер, А.Л., *Готов ли ваш ребёнок к школе?*, М., Знание, 1994. <http://psychlib.ru/mgppu/Vgl-1994/Vgl-1994.htm#Sp1>

22. Гуткина, Н.И., *Психологическая готовность к школе*, 4-е изд., перераб. и дополн., Питер, Издательский дом «Питер», 2004.

Discursul ludic în proza lui Anatol Moraru

Playful speech in the prose of Anatol Moraru

Iraida Costin-Băiceanu, lector,

**Catedra de limbă română și filologie
romanică,**

**Facultatea de Litere, Universitatea de
Stat**

„Alec Russo” din Bălți

Rezumat

În acest articol este analizată poetica prozei scurte a lui Anatol Moraru, un reprezentant important al postmodernismului românesc din anii ultimelor două decenii. Prozatorul este un continuator al modelului narativ Creangă. Sunt examinate locul și rolul acestor elemente în poetica unei proze textualiste, insistându-se pe discursul ludic și ironic, pe matricea narativă și relațiile intertextuale.

Cuvinte-cheie: proză scurtă, discurs narativ, intertextualitate, ironie, ludic, cultul povestitorului, figuri narrative.

Abstract

This article analyzes the poetics of the short prose of Anatol Moraru, an important representative of Romanian postmodernism in the last two decades. The prose writer is a successor of Creanga's narrative model. The place and the role of these elements are examined in the poetics of a textual prose, insisting on the playful and ironic discourse, the narrative matrix and the intertextual relations.

Keywords: short prose, narrative speech, intertextuality, irony, play, the story of the narrator, narrative figures.

Romanele optzeciștilor V. Gârneț, V. Ciobanu, N. Popa, Em. Galaicu-Păun, Ghenadie Postolache nu semănau cu cele ale șaiszeciștilor; deși remarcabile sub aspectul înnoirilor, ele sunt mai puțin vizibile la data apariției, au parte, în raport cu poezia, de o receptare mai puțin zgomotoasă.

Pentru postmodernismul poetic, sunt specifice nonidentificarea emoțională, discursivitatea, ludicul, livrescul, prozaicul, înclinația *retro* și intertextualitatea. Unele dintre aceste trăsături vor trece automat în proza scurtă, practică cu anumite intermitențe de poezi.

Proza scurtă din *Violoncelul și alte voci* (Timișoara, 2000) de Grigore Chiper, *Păsări mergând pe jos* (2001) de Nicolae Popa, *Erotokritikon. Făt-Frumos, fiul pixului* (Iași, 2001) de Nicolae Leahu, *Totul despre mine* (1999) de Constantin Cheianu și *Nou tratat*

de igienă (2002) de Anatol Moraru dispune de toate semnele schimbării de paradigmă în proza din spațiul dintre Prut și Nistru. Noua scriitură se remarcă prin spiritul ludic, intertextual, noi viziuni asupra relației omului cu lumea, prin confesiuni defulate, discurs jucăuș.

Format în spiritul *Semnului bălțean*, Anatol Moraru dă prima carte de nuvele care, observă Maria Șlehtițchi, anunță „o anumită scriitură, o patină ironică ce îl caracterizează în exclusivitate în contextul prozei optzeciste din Basarabia”; „Anatol Moraru vine din lecturi, are o cultură fundamentală pe care o pune permanent în evidență cu o dezinvoltură admirabilă, evitând cu eleganță excesele și trivialul. Autorul are harul replicii. Cine îi cunoaște scrisul (nu atât de mult în cantitate, dar, fără îndoială, cu personalitate inconfundabilă și cu mult curaj) îi remarcă marea disponibilitate în vederea ludicului” [1, p. 209].

Cartea *Nou tratat de igienă*, cu un motto sugestiv („Viața este o comedie pentru cel care gândește și o tragedie pentru cel care simte”), însumează zece nuvele: *Nou tratat de igienă, Introducere în specialitate, Fiziologie, Despre fatalitate sau amurgul carierei, Baladă nupțială, Love story, Davidovici și gloata, Craii de modă nouă, Morala faptei, Confidența defulării*.

Ceea ce caracterizează proza lui Moraru, înainte de toate, este intertextualitatea, ironia, ludicul de limbaj, utilizate cu multă personalitate. Autorul are talentul de fin observator și har de povestitor: „Moșneagului îi străluceau ochii și i-a trecut și reumatismul. El începu a naviga harnic pe mările reveriilor. Parcă se vedea tânăr, cu arma curățată și patronțașul plin, pornit la vânatoare de căprioare fragede” (*Love story*); „Artemiza îi chelneriță. Bărbatul ei e plecat la Magadan, la câștig, au un băiețel și îl crește mamă-sa la țară. Mă duc câteodată pe la ea, o ajut cu ce pot, adică o mai mângâi... De, sunt om bun la suflet și nu pot fi altfel. Doamne, să vedeți ce bunățături aduce de la restaurant, beau numai coniac de cinci stele. Și ce minuni face în pat...” (*Craii de modă nouă*); „Studentii i-au mulțumit bătrânei pentru amabilitatea ereditară, au debarcat, s-au regrupat câte doi și au înaintat în suișul hudiței. Un bărbat între două vârste, purtând o coasă pe umărul drept, urmat de un vițel fericit, le-a dat primul binețe și s-a uitat lung-lung în urma lor. Ceva mai încolo, un flăcăiandru desculț și numai în pantaloni a scăpat căldarea și s-a dat iute după fântână, îmbujorându-se înciudat. Darie, conducătorul alaiului și atent la semne, n-a răbdat și a pornit în întâmpinarea unei gospodine, care, nevrând să scape nici un detaliu (oricât de mic ar fi fost), venea ca

o veritabilă Gabi Szabo spre poartă” (*Balada nupțială*).

Examinând proza lui Anatol Moraru, Margareta Curtescu surprinde foarte laconic și exact particularitățile ei: „Prozatorul, deși surprinde scene ale unui cotidian comicizat, și nu ostracizat, nu se arată a fi preocupat de arhitectonica discursului, nici de statutul personajului (cu toate că elaborează și dirijează textul în conformitate cu schema clasicizată), ci fertilizează fraza, oxigenează replica, obținând astfel un veritabil festin stilistic. Expresia spectaculoasă, trucul lexical, poanta savuroasă, citatul parodic, litota, definiția metaforică – aceste și alte elemente de manevre verbale confirmă abilitatea autorului acestei cărți de a aplica, dozat și eficient, «șamponul stilistic» pe tot parcursul celor optzeci de pagini de proză aluzivă, avându-i ca protagoniști pe elevi, studenți, profesori, gazetari. Lectura acestor proze îți lasă impresia că autorul se autoproiectează în text, fiind un talentat inventator de calificative memorabile, prin care își definește relația sa cu realitatea, modul propriu de sesizare a fenomenului descris” [2, p. 9].

S-a observat că Anatol Moraru întreține aici un *dialog intertextual* (cu C. Negruzzi, M. Eminescu, I. Creangă, M. Preda, I. Druță, Gr. Chiper, C. Cheianu) [2], dar și cu V. Alecsandri, I.L. Caragiale, Mateiu I. Caragiale, M. Eliade, L. Rebreanu, Urmuz,

G. Călinescu, N. Stănescu etc., s-a remarcat *volubilitatea, sarcasmul și lirismul, inocența relatării, exaltarea suplinită de iluzia naivă și de banalizare eronată* [3]. Cu siguranță, se poate afirma că anume în proza scurtă Moraru este inedit, econom și plastic în expresie. Vocația lui este proza scurtă, intertextualizarea și ironizarea realității.

Sunt memorabile caracterizările personajelor realizate adeseori printr-o singură calitate, de regulă, dominantă: „Voldemar... întruchipa destinul trestiei bătute de vântul deltei”; „Petrică, profund indignat, aidoma unui mandarin chinez ce a intrat într-o pagodă cu climatizorul defectat”. Portretele sunt animate, caricaturizate și proiectate în detalii care sar în ochi: „Colega avea un bust de manechin, păr blond ondulat, strâns cu grijă sub boneta imaculată, ochii albaștri radiau fericire, buzele vișinii și cărnose se fremătau voluptos”, alții sunt deformați prin ironii și „retușate” în manieră postmodernistă. Iată două portrete din nuvela *Love Story*. Mireasa Ilenuța: „Și-a făcut apariția, sfioasă și emoționată, Ilenuța, urmată de o prietenă ceva mai calmă. Ereditatea pe linie paternă și-a spus cuvântul în ceea ce privește cromatica obrazului ei... Avea niște ochi de madonă, ce iradiau atâta farmec, încât puteau înnebuni o flotă întregă”; Galina Timofeevna, prietena Ilenuței: „Galina Timofeevna avea cam un metru șaptezeci, la

veo douăzeci și șase de ani, o față rotundă, pulverizată cu pistrui, păr cârlionțat, o gură zâmbitoare, ochi mari”. Pe loc, comentariul naratorului strică tot farmecul: „Emil și-a amintit involuntar de o «proză» intrată în manualele dintr-o altă epocă și intitulată metaforico-socialist «Când murgul zâmbește»”. (Linkurile intertextuale au adeseori adrese modificate, inexacte. Una este situația cu expresiile celebre și alta, cu cele cu iz localist. Cine, în cazul dat, își mai amintește de „capodopera” *Când calul râde* a lui Ion Canna?).

Cuvântul autorului abundă în descrieri inedite, grațioase sau fin-grotești: „...un rotocol de fum propulsat artistic cum o poate face (patriarhal) doar un hodgeag de la țară într-o iarnă cu temperaturi scăzute”; „Moș Aristide contempla delicat prin geamul plâns melancolia frunzelor seduse de luturile ogrăzii”; „un dans proteic asamblat din procedee și figuri la modă, mixate cu cele intrate în tradiție”; „...landșaftul defila în viteză pe retinele pasagerilor”; „Răcoarea dimineții făcea ravagii în siluetele vorniceilor”; „Expediția studentescă înainta vesel pe portativele cântecului de voie bună” ș.a.m.d. „Cochetarea cu poezia”, vorba lui N. Leahu, n-a trecut fără urme în proza lui Moraru – intervertirea alternează cu citatul ascuns, deconstruit, prelucrat, reciclat în regim ludic sau ironic.

Este remarcabil modul dezinvolt de utilizare a *citatului ascuns*. Iată un exemplu, luat aproape la întâmplare: „A urmat apoi filmul «Seara pe șosea»: veneau turmele, nășteau stelele, îndrăgostiții se ghiloseau pentru rendez-vous, deși harnicii pionieri predaseră deja la farmacie florile uscate de salcâm”. Alteori, *citatul* „este intenționat rescris denaturat, în scopul nuanțării comicalului de limbaj” [2, p. 9].

Un alt însemn al discursului narativ crengian este *antifraza*, figură prin care o locuțiune, o frază este anunțată pentru a exprima un sens contrar celui obișnuit: „Cum să nu-i dai dreptate bătrânului Schopenhauer? s-a întrebat în gând profesorul Ion Duca, de unde, domnule, fericire? Totu-i praf... de spălat... Lumea-i ca și dâșii”.

În nuvela *Introducere în specialitate*, la caracterizarea psihologică a personajului, se recurge la reperele imaginarului crengian: „Adi, însă, parcă simțea sub ciorapi temperatura odăii din basm, în care ospitalierul împărat îl cazase pe Harap-Alb împreună cu prietenii lui asociați și de unde acest ansamblu de virtuozii s-a putut salva doar grație calităților frigorifere ale buzatului Gerilă, care a prefăcut tartarul în frigider, neutralizând planurile murdare de funingine ale mișelului încoronat”. În altă nuvelă, *Baladă nupțială*, este prezentat un fals citat după Creangă: „Darie, văzând că,

vorba bărbosului diacon din Humulești, studentul, când i-i foame, cântă, și-a refăcut întrucâtva echilibrul interior”.

Pentru a releva modelul narativ al prozei lui Anatol Moraru, fără teamă de a greși, pentru că prozatorul a rămas fidel unui anumit mod de scriitură, este suficient să ne limităm la analiza unei singure nuvele, în opinia noastră – o bijuterie antologică. Pusă în fruntea volumului, nuvela *Nou tratat de igienă* (o adevărată *ars poetica*) este foarte ilustrativă nu numai pentru natura sa po(i)etică. Ea reflectă, într-un fel, modul de a fi al scriiturii, caracteristic prozei scurte, dar și al romanului său *Turnătorul de medalii* (2008), reprezentând și el, de fapt, o suită de secvențe narative relatate de mai multe personaje. Nicolae Leahu, în prefața romanului, vorbește despre „masca ironiei bufie”, care „îi modifică identitatea doar secvențial, dar îl individualizează întotdeauna. Acum se simte de minune, ca rusul lui Creangă, instalat de-a curmezișul istoriei, al legilor firii, dar și al propriului destin, cu atât mai mult cu cât Sf. Petru i-a strecurat în turbincă (să le dea curs «când i-a fi mai greu») și un mănunchi de procedee literare de toate zilele” [4, pp. 8-9]. Între aceste procedee, un loc de cinste ocupă rescrierea intertextuală: „Nu-i nevoie să ai ochi de expert ca să deduci că Anatol Moraru nu are anxietăți haroldbloomice: pentru el, literatura e un paradis neîngrădit,

ca și viața, de altfel, iar acolo unde nu ajunge pasul, ajunge gândul și drege stricăciunile...” [4, p. 9].

Reflectând despre natura discursului insinuant, persiflant, umoristic al lui A. Moraru, M. Șleahțițchi conchide că „ludicul insinuant îl apropie întrucâtva de nuvela *Moș Nichifor Coțcarul* a lui Ion Creangă” [1, p. 212].

Nuvela *Nou tratat de igienă* reia tema cu râia și caprele Irinucăi. Matricea narativă este inovată prin introducerea unui **prolog** („Figuranții acestui text, deși sunt un produs al ficțiunii, au doar o trăsătură comună – nu le place să citească romane franceze sau autohtone”) și a unui epilog, urmat de două post-scriptum, la care vom reveni. Nuvela debutează cu descrierea pitorească a portretului lui Voldemar, care „poseda un cap și un trup asupra cărora creatorul, epuizat sau, poate, plictisit, nu a mai insistat. Părul îi acoperea tropical aproape toate latifundiile, țâșnind cecen chiar prin streășina sacoului, încât și îmbrăcat (dar mai ales fără vestimentație) Voldemar putea lesne servi drept material didactic, ilustrare adecvată a inspiratei teorii a lui mr. Darwin despre coborârea orangutanului din baobab și înmatricularea lui la facultate”.

În contrast cu el, Mișu „părea un șved complet refăcut după Poltava. Înalt, bine clădit, echipat elegant, manierat, având în buzunare tranșele Băncii Mondiale și ale

Fondului Monetar laolaltă, el era, cu siguranță, un personaj straniu în mediul cromatic și bezmetic al studioșilor de la facultate. Spirit gotic, de un pragmatism total străin GOSPLAN-ului de pe atunci, lui Mișu îi plăceau la nebunie câteva lucruri: șahul, femeile, berea, baia și, imediat după ea, patinajul filozofic (în stare orizontală) peste câmpurile conotaționale ale existenței, precum și debitarea leneșă a ideilor vis-a-vis de imperfecțiunile arhitectonice ale cosmosului”.

Este în descrierea portretelor ceva urmuzian, în amestec cu I.L. Caragiale și oralitatea intelectuală. Expozițiunea în cheie ironică urmează în liniște reiterarea unor stereotipuri dinamice: „Astfel se făcea că, obsedat igienic, Mișu realiza cu perseverență, miercurea și vinerea, pohoaturi la terma orașenească nr. 1 (Or, dușurile căminului funcționau cu eficiența și entuziasmul economiei socialiste din ultimul cincinal sovietic.), de unde se întorcea fraged ca un amant începător și, după o, două, trei... halbe de bere «lumea avea ființă», scenariul prevăzând discret și câteva ore de somn tihnit, care nu întârzia prea mult să vină”.

Discursul ironic, într-o armură postmodernă, cu digresiuni metatextuale, cum e la moda timpului, toate controlate de un narator omniscient și omniprezent, îi conferă nuvelei un aer de lejeritate și

imprevizibilitate, teroarea semnificațiilor fiind anihilată prin avertizarea cititorului complice la mica dramă existențială: „Dar, atenție! – urmează partea nespălată a narațiunii – tocmai expedițiile Sale antirapăn, cu care se obișnuise până la desperare toată lumea de bună-credință din cameră... i-au jucat festa. La drept vorbind, vina o purtau, totuși, angajații termei”. În maniera narațiunii, intervine modelul crengian, pe care l-am ilustrat, sub aspectul organizării narațiunii, în proza lui Ion Druță. În metatext, cititorul este informat despre desfășurarea evenimentelor.

Rezumatul narativ, cu verdictul „i-a jucat festa” și „vina o purtau angajații termei”, este dezvoltat în comentariile naratorului, marcat de amestecul de stiluri, antrenat să parodieze, să parafrazeze, să insinueze: „trebuie să vă spunem că după multe investigații și experimente dificile ministerul de resort elaborase un standard și, conform acestuia, fiecărui creștin (chiar dacă intră în pereche cu cineva) îi erau rezervate strict patruzeci și cinci de minute, răstimp în care trebuia să se regenereze convingător. Majoritatea aspiranților la îmbăiere, strănepoți de haiduci și alpiniști transhumanți, beneficiau, de regulă, doar de jumătate din timpul garantat și plătit. În această cauză, prea puțin nobilă, intervenea managerial funcționarul întreprinderii, care permitea accesul și altor jinduitori la irosirea

săpunului și a șamponului, dar deja fără bilet (de, familie, parcă, nu prea mare, dar... remunerație mică). Practicarea intensivă a acestei «economii tenebre» nu lasă șanse harnicilor «oameni în alb» să lichideze fizic, conform normelor sanitare, consecințele bacteriologice ale procesului...”.

Apelul la naratar, sau „contractul ficțional” (Carmen Mușat), dintre autor și cititor e în tradiția convențiilor noii proze: „Deși e timpul să ieșim din spațiile (sub)acvatice ale subiectului. Și cum bine intuiți și dumneavoastră, iar logica textului vă sugerează suficient de elocvent ce ar putea să se întâmple ulterior, Mișu s-a întors dintr-o ordinară campanie tonifiantă infectat de scabie. Când, peste ceva timp, agresiunea microbilor devenise o evidență (deși personajul nostru pozitiv se scărpină abia tangibil), Voldemar a intervenit furibund. Și pentru că e în puterea noastră de decizie, menționăm că, în afară de păroșenia sa inconfundabilă, Voldemar avea un caracter și un comportament la fel de „delicat”. „Un corp păros – o minte păroasă”, parcă așa spuneau latinii cu tot cu greci în asemenea cazuri”. Naratorul este prezent cu comentarii, implicații, simulări perfide și fariseice.

Voldemar, maestru în arta «ghionturilor» și a «luatului peste picior», malițios, funciamente invidios, practicând o

minimă igienă (și morală), se dădea în spectacol, exprimându-și sincera nedumerire – cum s-a putut ca tocmai Mișu să devină victima diversiunii microbilor –, continuând cu simulată îngrijorare – dacă există oare destule șanse de salvare. Intervine naratorul, reactivând memoria – pe vremuri sovietice, a procura de la farmacie antidotul maladiei în cauză echivala cu a cumpăra de la aceeași instituție prezervative. Voldemar îi plânge de milă sărmănelului infectat.

Intervine din nou naratorul ingenios și inteligent: „Cerem scuze cititorului inițiat în literatură, dar o ipoteză fundată cere azil artistic în pagină – nu este exclus faptul că Voldemar și-ar mai fi temperat avântul justițiar, dacă ar fi știut că au mai pățit-o și alții și că de vină erau tot caprele Irinucăi..., dar el detesta lectura...”.

Tehnica pașilor mici, principiul retardării în descrierea supliciilor se încheie crengian, cu un rezumat narativ: „Mișu, debusolat, replica totuși calm (a se reține o altă calitate notabilă a acestui personaj), paremiologic (i-a prins bine frecventarea cursurilor de lexicologie și folcloristică) și, cum se va vedea mai încolo, chiar profetic: „Râde cel care râde... la margine”.

Bineînțeles că tămăduirea lui Mișu s-a produs, „și-a dat concursul una din admiratoarele lui, care, mânată de vânturile și smogul sentimentului, și-a sacrificat pudicitatea, demnitatea, reputația și alte

accesorii de fată mare, obținând, aproape argonautic, mirositoare doftorie”. Naratorul susține: „Suntem parcă îndreptățiți să plasăm aici un happy-end, dar... dăm dreptate setei de justiție a eventualilor interpreți ai scriiturii – personajul nostru nespălat, Voldemar, n-a fost pus la respect”.

În logica narațiunii este firesc ca „hoardele de microbi” să invadeze „în modul cel mai mișelește posibil pampasurile voldemariene. Zadarnic cerca el să prelucreze cu pucioasă teritoriile compromise – miraculoasa alifie nu putea penetra preriile care acopereau victima. Cele mai dramatice erau seansurile (unul dintre regionalismele mai noi, I. C.-B.) nocturne, când jertfa invaziei paraziților se deștepta și începea să «maseze» sectoarele deteriorate; în felul acesta, în liniștea nopții și la lumina blândeii luni, răsuna o simfonie ce amintea feciorilor de plugari, lungiți în paturi și treziți din somnul rațiunii, melodia coasei implicate în secerișul grânelor. Voldemar însoțea dificila (dar și stringentă, trebuie să o spunem) operațiune cu imprecății cărora nu le erau absolut străine elementele blestemului popular, demers critic ce viza excesul de occidentalism al lui Mișu; mai bine zis, efectele lui. Acesta, treaz și atent la chinurile confratelui, își ambala justificatul cinism într-un mesaj voit pacificator: «Voldemar, te rog, încetează exercițiile

retorice. Acționează în liniște – noi dormim!>>”.

Finalul este unul fericit: „După o perioadă explicabil de lungă, a vrut Dumnezeu și s-a tămăduit și blana lui Voldemar...”.

Nuvela are un epilog în tradiția matricei narative: „După ce a respins perfida agresiune a teroriștilor patogeni, Voldemar, neașteptat de surprinzător, s-a arătat deschis spre colaborare și conviețuire pașnică, devenind sensibil și tolerant față de regimul igienic al lui Mișu, care și-a continuat expedițiile purificatoare la baie, dar cu măsuri sporite de protecție. Pacea și buna înțelegere a pogorât în odaia și în sufletele lor. Și au trăit ei așa la facultate, vorba formulei sfârșitului de basm, câți ani le-au mai fost hărăziți de programele de studii”.

Epilogul este urmat de un **P.S.**, în care sunt parodiate biografiile așa-zișilor disidenți: „Mulți cititori sunt tentați (după frumoasa modă din ultimul timp) să-l considere pe Mișu un disident, un mucenic care a pățimit în timpul regimului stagnant, netratându-și concepțiile igienice europene. Alții, la fel de mulți, având în dotare viziuni cu lunetă, îl consideră un prim-sincronizat cu Europa și NATO, după care vin buluc și ceilalți, cu șamponul lor stilistic cu tot”.

P.S. are un **P.P.S.**, cu un final al finalului: „Dărâmată fiind terma municipală nr. 1, tineretul studios de la facultate nu

poate continua acum dimensional cauza nobilă și curată a lui Mișu, plonjând timid în jacuzzi-le de zinc și asumându-și lucid și ludic eventualele riscuri”.

Oricum, finalul este unul optimist – fapta eroică a lui Mișu rămâne un model „pentru tot poporul truditor pe câmpul alb cu oile negre”.

Stilul vioi, decis și ingenios este remarcabil și în romanul *Turnătorul de medalii*. Personajele de roman se emancipează de tirania autorului, specifică modelului crengian. Acum, personajul devine conștient de sine și se autoanalizează.

Are perfectă dreptate N. Corcinschi, când afirmă că la A. Moraru „realitatea este procesată într-un luxuriant registru verbal, cu finețuri discursive, poezia cotidianului fiind revendicată prin limbaj, prin fapte de cultură. Autorul contrapune discursului fad-tradiționalist, liricoid, patetic al prozei anterioare un discurs «de lux», hipermodern, cvasielitar” [5, p. 22]. Și încă o observație exactă: „Epicul servește pe alocuri ca pretext pentru voluptoasele declanșări de limbaj. La mijloc nu e însă un exercițiu retoric gratuit. În interiorul discursului se produc resemantizări ale eșantioanelor culturale, resuscitări parodice de scheme narative. Planul principal al relatării se sincronizează cu unul secundar (delimitate fiind doar de parantezele naratorului), producând efectul

contrapunctului, sugerând jocul alterității” [5, p. 23]. Ceea ce nemulțumește sau deranjează, în narațiunile lui Anatol Moraru, este teroarea naratorului, un cult al povestitorului care ține în frâu „viața personajelor”. Personajul este manevrat cu strictete de către narator

În loc de *predislovie*, din romanul *Turnătorul de medalii*, are chiar la început o schimbare de atitudine față de personaje, pe care le îndeamnă „să-și nareze aventurile și dramele”. Secvența este foarte concludentă. Un regizor talentat îi spune autorului: „«Ți-am citit nuvelele... nu-s rele per ansamblu, dar de ce nu-ți lași personajele în voie, de ce le tot dădăcești?»». I-am tradus mesajul, care spunea, cu siguranță: «Nu ești băiat prost, dar de ce te bagi aiurea peste Cehov și Druță, învață mai bine de la Borges, Celine, Lodge sau măcar de la Ioan Groșan. Scrie proză cu homodiegetici, dă-o pe experimente narrative, încearcă amestecul stilurilor, uzitează imaginea speculară... că asta-i la modă... Scrie și ai grijă de posteritate»»”.

În concluzie, proza lui Anatol Moraru este la curent cu modele literare și se remarcă prin câteva calități – discurs ludic, ironie și comic de limbaj –, inconfundabile în textualizarea realității nu numai a ultimului deceniu de comunism sovietic, dar și a mult prea întinsei perioade de tranziție.

Bibliografie

1. Șleahțiți, Maria, *Romanul generației '80. Construcție și reprezentare*, Chișinău, Cartier, 2014.
2. Curtescu, Margareta, „Nou tratat de igienă stilistică”, în *Contrafort*, 2002, nr. 9-10.
3. Răileanu, Vitalie, „Confidență și confiență în „Nou tratat de igienă” de Anatol Moraru”, în *Limba Română*, 2002, nr. 11-12.
4. Leahu, Nicolae, „Despre libera circulație a mărfurilor intertextuale”, în *Anatol Moraru, Turnătorul de medalii*, Chișinău, Prut Internațional, 2008.
5. Corcinschi, Nina, „Realitatea textualizată sau valențele ludicului”, în *Soarele și păunul*, Chișinău, Profesional Servis, 2013.

Comportamentul economic – element-cheie al culturii economice familiale

Comportement économique – élément clé de la culture économique familiale

Anastasia Oloieru,

profesor de științe economice, IPLT
„Petru Rareș”,

doctorandă, Facultatea de Științe ale
Educației și Informatică,

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

În acest articol, se examinează comportamentul economic al oamenilor și atitudinea acestora față de bani. Subiectul este investigat prin prisma diferitor curente psihologice, cum ar fi behaviorismul și psihanaliza. De asemenea, în articol este prezentată tipologia comportamentului economic

și sunt enumerați factorii care influențează comportamentul monetar al persoanelor.

Cuvinte-cheie: psihologia economică, comportament economic, bani.

Résumé

L'article examine le comportement économique des gens et leur attitude envers l'argent. Le sujet est étudié à travers différentes tendances psychologiques telles que le behaviorisme et la psychanalyse. La typologie du comportement économique est dévoilée et les facteurs qui influencent le comportement monétaire des personnes sont énumérés.

Mots-clés: psychologie économique, comportement économique, argent.

În comportamentul său, omul este influențat de interese, necesități și imbolduri. În realitate însă, se pare că oamenii nu au interese atât de diferite. Fiecare dintre noi, în mod regulat, prevedem comportamentul oamenilor pe care nici măcar nu i-am întâlnit vreodată. Prin urmare, în orice societate care folosește banii pe scară largă, aproape toată lumea preferă mai mulți bani, decât mai puțini.

În această ordine de idei, considerăm utilă informarea cititorului despre comportamentul economic, în general, și atitudinea persoanelor față de bani, în special.

O știință relativ nouă, dar foarte interesantă, este psihologia economică, situată la intersecția a două științe – psihologia și economia. Importanța domeniului este determinată de faptul că

toate fenomenele economice, într-un fel sau altul, se reflectă în relațiile sociale, având numeroase abordări psihologice. Prin urmare, studiul psihologiei economice trebuie să aibă caracter interdisciplinar.

Ca subiecte de mare importanță în cadrul acestei științe, pot servi: problema bunăstării/bogației, adaptarea economică, consumul și economisirea și, desigur, comportamentul economic.

Deși economiștii susțin că oamenii sunt raționali în acțiunile lor, psihologii nu acceptă această idee, susținând că oamenii acționează uneori subiectiv și alogic. De altfel, și marii gânditori, cum sunt, de exemplu, Keynes și Engel, au formulat legi psihologice care relevă că economia este o știință morală, și nu naturală, care are la bază înclinații psihologice constante, universale și decisive pentru comportamentul oamenilor.

Psihologia banilor este, probabil, una dintre cele mai vechi preocupări ale psihologiei, deoarece literatura oricărei țări care are un sistem monetar prezintă modalități normative, aprobate din punct de vedere cultural, de a trata banii. Astfel, Dimitrie Cantemir [Apud 1, 8] a remarcat și, totodată, a condamnat una dintre calitățile bizare ale moldovenilor, aceea de a glorifica munca agricolă și a trata cu dispreț activitatea comercială, aducătoare de profituri mari, constatând prin târgurile

Moldovei faptul că „toți sunt meseriași, rar moldovan negustor!”.

Prin urmare, punctele de vedere privind banii pot fi împărțite în două grupuri [4; 5; 6]. Adepții primului grup se pot încadra în teoria omului economic rațional, care se bazează pe următoarele postulate:

1. Interesele individuale sunt mai presus decât interesele colective.

2. Aceste persoane se ghidează după afirmația *Scopul scuză mijloacele*.

3. Ele urmăresc principiul hedonist de viață.

4. Pentru ei, banul reprezintă principala motivație.

În acest caz, banii sunt considerați o valoare instrumentală subordonată dorinței de a-și maximiza profitul oricând și oriunde [1]. Psihologii critică această atitudine față de bani, deoarece ea duce la un fenomen denumit *sacralizarea banilor*, când aceștia pot înlocui un set de nevoi fundamentale, cum ar fi securitatea, dragostea, libertatea etc.

Adepții celui de-al doilea grup [5] nu pun accent pe valorile materiale. În realitate, ei nu sunt cei care nu prețuiesc banii, ci sunt supărați că banii sunt prea puțini și au o importanță atât de mare în societatea contemporană.

T. Tang [2, p. 198, 200] a elaborat un chestionar denumit *Scala eticii monetare* (*Money Ethic Scale*, MES), pentru a aprecia

atitudinea oamenilor față de bani. Chestionarul s-a bazat pe trei componente: afectiv (bine, rău), cognitiv (legătura banilor cu respectul de sine, succesul în viață) și comportamental, conținând 30 de afirmații, care reflectă cinci factori: binele (banii nu cresc în copac), răul (banul este ochiul dracului), realizările (banii sunt un simbol al succesului), respectul de sine (cu bani, îți poți cumpăra prietenia), bugetul (îmi calculez întotdeauna veniturile și cheltuielile), libertatea/puterea (banii oferă libertate).

Acest studiu i-a permis autorului să testeze numeroase ipoteze. Astfel, s-a constatat că persoanele cu venituri mari asociază banii cu realizările, în timp ce tinerii văd legătura banilor cu răul. Persoanele cu venituri mai mici au prezentat o vitalitate mai accentuată și un nivel redus de stres [3, p. 94, 95].

Cu toate acestea, psihologii [5] au ajuns la concluzia că așa-numita *teorie a banilor* nu există, însă unele curente ale psihologiei s-au referit tangențial și la problema banilor. De exemplu, behavioriștii au investigat procesul de convertire a banilor într-un obiect valoros și semnificativ. În felul acesta, apare „Cutia lui Skinner”, în care șobolanul primește hrană dacă apasă o pedală sau o monedă. În literatură, acest procedeu este întâlnit cu denumirea de *condiționare operantă*. Skinner afirmă că

toate comportamentele pot fi controlate prin rezultatele lor; așadar, cel care controlează consecințele controlează și comportamentul.

Una dintre cele mai vestite aplicații ale acestei teorii este cea practică cu un număr de 40 de femei psihotice, considerate cazuri fără speranță și instituționalizate pentru o lungă perioadă de timp în spitale pentru persoane cu boli mintale. Pacientelor li s-a oferit posibilitatea de a presta diferite activități în incinta instituției (munci realizate, de obicei, de personal plătit, cum ar fi spălatul lenjeriei, curățenia în curte etc., dar și activități de întreținere a propriei persoane – baie, spălatul pe dinți, îmbrăcatul), în schimbul cărora primeau jetoane (tokens) [5]. Jetoanele puteau fi utilizate într-un mod asemănător banilor, pentru a „cumpăra” privilegii sau bunuri (dulciuri, țigări, produse cosmetice, ziare, intrarea la film, plimbări prin curtea spitalului etc.). Cel mai scump privilegiu (costa 100 de jetoane) era o plimbare cu un însoțitor prin oraș și o întâlnire cu un asistent social (care era mai scumpă decât întâlnirea cu un psiholog). Abordarea a ajuns să fie cunoscută cu numele de *economia de jetoane* și a avut efecte spectaculoase, pacienții considerați până atunci fără speranță începând să interacționeze unul cu altul și cu personalul clinicii, iar stima lor de sine crescând semnificativ [5].

Evident că această abordare a condiționat și o serie de critici, care combăteau compararea oamenilor cu șobolanii și exprimau îngrijorarea în legătură cu faptul că oamenii pot fi total manipulați cu ajutorul unor jetoane, adică al banilor.

Adeptul psihanalizei Sigmund Freud, în lucrarea „Caracterul și erotismul anal”, menționează că, după ce lasă în urmă stadiul copilăriei, toți copiii, înainte de a ajunge la maturitate, trec printr-o fază pe care el a numit-o anal-erotică. Freud a descoperit că această fază rămâne adesea dominantă pe parcursul dezvoltării individului, iar atunci când acest lucru se întâmplă, el conduce la dezvoltarea caracterului anal, care se referă la caracterul unei persoane a cărei energie principală în viață este dirijată spre a avea, a economisi, a ține banii la ciorap, a conserva obiectele materiale, precum și sentimentele, gesturile, cuvintele și energia. Acesta este caracterul individului avar, care este, de obicei, conectat și cu alte trăsături, cum sunt ordinea, punctualitatea și încăpățânarea. De asemenea, în lucrările lui Freud, conexiunile dintre bani și defecare sunt destul de răspândite, acestea fiind o critică a modului de funcționare a societății burgheze și a caracterului ei posesiv, putând fi comparată cu analiza pe care Carl Marx [7; 8] o face banilor în „Manuscrisele economico-filosofice”.

De fapt, o atitudine sănătoasă față de bani nu este dată de la naștere, ci se formează de la cele mai fragede vârste, în cadrul educației familiale. Gestionarea rațională a bugetului familiei este o condiție esențială pentru o viață normală în familie. Mai mult decât atât, acest lucru este necesar pentru creșterea și dezvoltarea normală a copiilor.

De regulă, în familiile în care resursele financiare sunt minuțios planificate în mod democratic, adică cu participarea activă a tuturor membrilor, satisfacerea nevoilor este mult mai calmă, fără experiențe speciale, traume spirituale și emoții negative. Problemele legate de bani nu numai că nu duc la situații conflictuale, ci, dimpotrivă, discuția acestui subiect unește și mai mult familia. În astfel de cămine, copilul învață să-și coordoneze nevoile proprii cu nevoile altor membri ai familiei și, neapărat, cu posibilitățile reale ale părinților. De altfel, așa cum menționează și scriitorul francez Hervé Bazin în romanul *Scream of a Owl*, „Este greu să ne imaginăm cât de exigenți cresc copiii, dacă împreună cu părinții aprobă bugetul familiei”. Într-adevăr, atitudinea unei persoane față de bani depinde, în mare măsură, de modul în care gospodăria a fost organizată în casa părintească. Astfel, planificând cheltuielile și veniturile lunare, o familie nu doar că va trăi în prosperitate, ci și își va educa copiii

să aibă o atitudine grijulie față de oameni, bunuri și bani.

Contemporanii lui Freud considerau că la baza atitudinii oamenilor față de bani stau alte emoții și nevoi [2; 7]. În cadrul acestei paradigme, a fost propusă tipologia comportamentului economic, care, la rândul său, se bazează pe teoria nevoilor. În continuare, prezentăm această tipologie [5, p. 160, 161].

Tipurile comportamentului economic în raport cu nevoia de securitate [1]:

- Economicosul obsedat – fără prezența unei sume economisite constant, se simte foarte vulnerabil.

- Altruistul – primește o plăcere deosebită de la orice ban sacrificat.

- Speculatorul – aleargă după profit, obținut din vânzare-cumpărare, diferențele de curs valutar etc.

- Colecționarul obsedat – colectează o varietate de lucruri, care, de multe ori, nu au nici o valoare. Consideră mediul material care îl înconjoară mult mai sigur decât mediul social.

1. Tipurile comportamentului economic în raport cu nevoia de putere/afirmare:

- Manipulatorul – se folosește de vanitatea și lăcomia celorlalți.

- Regele – construiește relații doar cu oameni care depind de el financiar.

- Nașul – are nevoie de respectul public, cumpără fidelitatea și loialitatea altora.

2. Tipurile comportamentului economic în raport cu nevoia de dragoste:

- Cumpărătorul – se simte neiubit și dorește, prin dărnicia, să cumpere simpatia celorlalți.

- Vanzătorul – face un tandem cu cumpărătorul iubirii; promite sentimente și loialitate în schimbul banilor.

- Furătorul – este dornic de iubire, dar nu se simte demn de ea, este generos, dar se implică doar în relații superficiale.

3. Tipurile comportamentului economic în raport cu nevoia de libertate:

- Cumpărătorul libertății – vede banii ca pe un instrument de eschivare de la norme, lege etc.;

- Luptătorul – neagă banii și materialismul, considerându-i un mijloc de înrobire. Deseori, în spatele acestei păreri se ascund conflicte interne de valori.

În această ordine de idei, un alt autor, Matthews [1], enumeră factorii care ar influența comportamentul economic al persoanei, printre care sunt:

- starea emoțională în cadrul copilăriei timpurii;
- relațiile dintre membrii familiei, prieteni, profesori, vecini etc.;
- tradițiile culturale și religioase;
- tehnologiile;

- sursele de informare în masă.

Același autor susține că mai multe tulburări materiale sunt transmise ca tulburări familiale, în sensul că părinții își pot exprima emoțiile față de copii prin intermediul banilor [1]. Încă din momentul în care copiii pot să stăpânească realitatea adulților, transformă ceea ce văd în reguli subconștiente despre viață. Problema este că aceste mesaje despre bani nu reflectă neapărat realitatea din perspectiva unui adult. În schimb, poate reprezenta un adevăr parțial, care, mai târziu, la maturitate, poate deveni un adevărat crez.

În mai multe culturi, femeile au posibilități mai reduse de a gestiona sume mari de bani [5]. Problemele financiare se discută între tată și fiu, de aceea fetițele pot considera, la un moment dat, că tot ce ține de tema banilor este o activitate strict bărbătească.

De asemenea, psihologii susțin că unii copii reacționează la mesajele transmise de părinți paradoxal. De exemplu, în familiile în care părinții au economisit minuțios banii pot crește copii risipitori; altă dată, aceștia se pot folosi de situația materială a părinților. Prin urmare, chiar dacă scopul educației familiale este formarea copilului ca subiect care gândește, simte, acționează în concordanță cu valorile general-umane, în diferite familii ierarhizarea acestora după importanță este diferită.

Pentru a evidenția locul pe care valorile economice îl ocupă în setul de valori al familiilor, am realizat un chestionar, în care părinții au ierarhizat valorile promovate în familiile lor și au selectat ce trăsături de caracter le cultivă copiilor în cadrul educației familiale. Din analiza datelor rezultate, am constatat că cele mai multe familii (46%) situează pe primele locuri valorile materiale, pe următoarele locuri plasând plăcerile (19%), prietenii (12%), recunoașterea socială (23%).

Totodată, investigațiile realizate au arătat că printre trăsăturile de bază ale unei personalități economice cultivate de părinți sunt următoarele: raționalitatea (26%), independența (41%), generozitatea (3%), responsabilitatea (48%), libertatea (81%), informarea (52%), egoismul (24%), solidaritatea (4%), spiritul de inițiativă (29%), hărnicia (38%), spiritul de disciplină (12%), perseverența (25%).

Astfel, formarea personalității care manifestă un comportament economic sănătos trebuie să fie un obiectiv pentru părinți în cadrul educației familiale, deoarece nu putem separa economicul din viața unui elev, unei familii sau societăți.

Studiul realizat ne permite să afirmăm că subiectul abordat în articol este actual și prezintă interes științific. Mai multe modele ale comportamentului economic își au originea în tradițiile și valorile societății.

Chiar și astăzi, valorile sociale ne sugerează pe cine să considerăm bogat, iar pe cine, sărac; cum să-ți câștigi banii ori cum să-i cheltuiești; cine poate fi considerat un erou financiar și cine, nu.

Prin urmare, concluzionând cele expuse, observăm că povara simbolică a banilor se datorează existenței unor nevoi fundamentale. Din moment ce aceste nevoi nu sunt satisfăcute, persistă riscul apariției obsesiei, adică a unei patologii a comportamentului economic, care își lasă amprenta pe întregul amalgam de relații socioeconomice construite pe parcursul vieții, iar școala și familia rămân cele două instituții primordiale care formează comportamentul economic și anumite deprinderi sănătoase de utilizare a banilor.

Bibliografie

Moldovanu, D., *Doctrine și economiști celebri*, Arc, Chișinău, 2009.

1. Tang, T., „The meaning of money revisited”, în *Journal of Organizational Behavior*, 1992, nr. 13, pp. 197-202.

2. Tang, T., „The meaning of money: extension and exploration of the money ethic scale”, în *Journal of Organizational Behavior*, 1993, nr. 14, pp. 93-109.

3. Угланова, Е.А., *Экономическая психология: метод. указания*, сост. Е.А. Угланова, Ярослав. гос. ун-т, Ярославль, 2002.

4. Furnham, A., *Деньги: секреты психологии денег и финансового поведения*, Москва, Олма-Пресс, 2005.

5. Никитин, А.А., Экономическая психология: учеб.-метод. пособие, Перм. гос.ун-т, Пермь, 2009.

6. <http://www.psychologies.ro/cuvant/skinner-burrhus-frederic>, accesat la 01.02.2018.

7. <https://ghdinu.wordpress.com> (accesat la 15.02.2018).

Tangente și particularități în arta textilă contemporană

din Republica Moldova și din România

Tangents and particularities in the contemporary textile art of the Republic of Moldova and Romania

Ana Simac, doctor în studiul artelor, conferențiar universitar, Catedra de studiul artelor, grafica și metodologia instruirii, Facultatea de Arte Plastice și Design, UPS „Ion Creangă”

Iuliana Babin, doctorandă, UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

Acest articol prezintă particularitățile artei textile contemporane moldo-române, relevând, în felul acesta, anumite interferențe culturale. Autoarele articolului analizează tendințele moderne în arta textilă decorativă a artiștilor români și moldoveni, în special în arta tapiseriei. În articol, sunt relevate trăsături comune, tangente, particularități ale artei tapiseriei din Moldova și din România, în baza operelor unor mari artiști plastici, maestri-tapiseri, designeri.

Cuvinte-cheie: tapiserie, artă textilă/decorativă contemporană, tangente, particularități, arta moldo-română, tradiții.

Abstract

The article emphasizes the value of scientific novelty, conveys the relevance and originality of the theme of the cultural interference. Namely, the author combines the modern tendencies in the textile, decorative art of Romanian and Moldavian artists, applied in one study, in particular, the analysis of art tapestry. The author reveals common features, tangencies, particularities, shows the results of this creative activity of the great artists, masters-tapestries, designers.

Keywords: tapestry, contemporary textile / decorative art, tangents, particularities, Moldo-Romanian art, traditions.

Arta tapiseriei profesionale în Republica Moldova reprezintă un fenomen artistic relativ nou, cristalizat în perioada postbelică pe solul unor frumoase tradiții textile populare, bazate pe o bogată istorie a ornamenticii [5] și coloristicii tradiționale a covorului [6]. Or, țesutul constituie o ocupație preferată a femeilor meșterite, din cele mai vechi timpuri până în zilele de azi.

În acest articol, în baza mai multor surse științifice, vom studia caracteristicile generale ale dezvoltării artei textile în actualitate din Republica Moldova și România [1; 6; 9; 10].

Analizând operele de artă textilă de la mai multe expoziții de artă decorativă, lucrările tinerilor artiști plastici, ale studenților, profesorilor, designerilor contemporani din Republica Moldova și România, vom analiza interferențele

culturale, unele tangențe și particularități artistice ale domeniului.

În data de 8 august 2013, în Sala de Expoziție „C. Brâncuși” de la Palatul Parlamentului (România) a fost inaugurată expoziția „Tapiseria contemporană românească din Colecția de artă a Muzeului Județean Buzău”. Trebuie să menționăm că în județul Buzău există cea mai mare colecție de tapiserie profesionistă din toată țară, prezentând un patrimoniu românesc cu o înaltă valoare artistică și decorativ-estetică. Expoziția dată a reunit lucrările unor artiști (tapiseri) renumiți, care pornesc, în creația lor, de la elemente decorative, clasice, de la un limbaj plastic cunoscut, dar care ne demonstrează „rădăcini vizibile în arta tradițională populară românească” [9]. Așa cum ne informează „Ziarul de duminică”, expoziția cuprinde „37 de tapiserii, care au fost semnate de 27 de artiști consacrați național și internațional” [9], dintre care îi putem numi pe Mimi Podeanu, Aurelia Gheață, Ioan Stendl, Ileana Balotă, Maria Mihalache Blendea și Constantin Blendea, Cela Neamțu, Carmen Groza, Șerbana Drăgoescu, Ileana Teodorini-Dan, Maria Cociopolos, Simona Chintilă, Spiru Chintilă, Mariana Oloier Ghiță, Vintilă Mihăilescu, Victoria Radu, Berta Benko-Mrazec, Ovidiu Paștina, Constanța Crișan, Nicolae Balaș, Mariana Ionașcu, Pavel Codiță, Lucreția Pacea, Geta

Brătescu, Liana Șaru, Diana Schor și Florin Menzopol [9].

Este important că selectarea tapiseriilor pentru participare „s-a făcut având în vedere faptul că majoritatea lucrărilor exprimă, prin semne și simboluri esențiale, spiritualități și tradiții etnice ale poporului român” [9]. Tapiseriile artiștilor din România au fost executate prin forme abstracte, stilizate, dar și revoluționar-fanteziste, în tehnica de lucru haute-lisse și basse-lisse etc.



Desenul 1. M. Blendea Mihalache și C. Mihalache,



Desenul 2. M. Podeanu, „Tradiții”, tapiserie, 2013, „Oamenii pământului”, tapiserie, 2013 (România) [9]

Fiecare artist își conturează în mod individual gândirea lui postmodernistă, iar fiecare lucrare reprezintă, astfel, un „univers în sine”, cu diverse semnificații, simboluri și metafore.

În ansamblul expoziției, un loc important, prin valorificarea superioară a elementelor utilizate tradiționale românești, îl ocupa o tapiserie clasică, cu denumirea „Tradiții”, de Mimi Podeanu (Desenul 2). Cealaltă lucrare, semnată de autoarea Carmen Groza, „Lumini și umbre”, prezintă interes din punct de vedere coloristic. Tapiseria de Carmen Groza, intitulată „Rodul pământului”, este organizată armonios prin „decorativismul” și „simbolurile conținute”. Prin ideea compozițională a lucrării „Laudă vinului”, Ioan Stendl ne oferă o interpretare originală a eternei teme „Raiul și Iadul”, „Adam și Eva” [9].

Tapiseria monumentală „Oamenii pământului” de Maria Blendea Mihalache și Constantin Blendea sugerează valoarea, armonia și frumusețea universului, ilustrează ordinea, împreună cu haosul (Desenul 1). Tema bunătății, „generozității, autodăruirii” în credința populară este prezentă în tapiseria artistei Ileana Teodorini Dan „Făt-Frumos din lacrimă” [9].

Gusturile preferențiale ale autorilor pentru covoarele românești (scoarțele), simbolurile veșnice (casa, pasărea,

pământul, floarea, spicul de grâu, copacul, vinul etc.) și modalitățile tradiționale de lucru ne transmit ideea identității naționale, întoarcerii către sine.

Totodată, aspectul etnocultural privind gusturile autorilor în realizarea operelor de artă textilă ilustrează tangențe și particularități în creația actuală a artiștilor. De asemenea, la etapa contemporană, putem urmări frecvent tendința de a prelungi dezvoltarea artei textile în spiritul tradițiilor populare. Ne referim în special la ornament, valorificat atât în România, cât și în Republica Moldova.

Conform informației lui Marius Becherete [10], de la 1 februarie 2018 (și până la sfârșitul lunii), la Sala „C. Brâncuși” a Palatului Parlamentului din București, prin contribuția Centrului Județean pentru Conservarea și Promovarea Culturii Tradiționale (CJCPCT) Gorj, în parteneriat cu Consiliul Județean Gorj și Ansamblul Artistic Profesionist „Doina Gorjului”, a avut loc un eveniment foarte important în arta textilă contemporană din România [10]. Este vorba de vernisajul expoziției, care a fost intitulată „100 de artiști pentru 100 România”.

Vernisarea expoziției internaționale de artă plastică a fost onorată prin participarea a 100 de artiști plastici, cu 130 de opere de artă (tapiserie, pictură etc.): 50 din România (din Argeș, București, Cluj, Constanța,

Deva, Gorj, Iași, Vâlcea) și 50 din Bulgaria, Republica Moldova, Serbia și Ucraina. Curatorul acestei expoziții a fost neobositul artist plastic român Teodor Dădălău [10].

Pe simezele sălii „Constantin Brâncuși” a fost expusă o lucrare extraordinară, monumentală, cu denumire autentică „Hora”, realizată de pedagogul (din AMTAP) și artistul plastic din Republica Moldova Victoria Sclifos.



Desenul 3. Victoria Sclifos, „Hora”, tapiserie, Republica Moldova (lucrare prezentată la expoziția „100 de artiști pentru 100 România, sala „C. Brâncuși”, Palatul Parlamentului, România, 2018). Imaginile au fost preluate de pe pagina de facebook a T. Dădălău.

Evoluția tapiseriei profesioniste relevă continuitatea tradițiilor textile românești, specificul țesutului bidimensional, tehnica clasică de țesut, o continuitate etnoculturală a tradițiilor.

În Republica Moldova, la mijlocul anilor '80 ai sec. al XIX-lea, s-a cristalizat o școală națională în domeniul textil, marcată de experimentări tehnologice, cu căutări intense de interpretare a motivelor populare, dar sunt realizate și tendințe

monumental-decorative în stil abstract. Artiștii din Republica Moldova practică tapiseria într-o manieră personală, dar majoritatea autorilor îmbogățesc paleta

cromatică și stilistică în direcția elaborării, diversificării categoriilor tapiseriei în bidimensională, tridimensională, cu diverse experimente conceptuale.

Tapiseria din Republica Moldova, în ultimele decenii, este unul dintre cele mai răspândite genuri în domeniul artei textile, încorporând, totodată, și noi soluții compoziționale, coloristice și tehnice. Analizând prestanța fenomenului artistic al tapiseriei contemporane din Republica Moldova, vom semnala evenimente artistice importante, așa cum sunt Bienala Internațională de Artă Decorativă (2009-2010), cu genericul *Continuitate, diversitate și sincronizare*, și Bienala de Artă Decorativă (2016) din Chișinău. Fenomenul artistic a determinat masiva participare a tinerei generații în nevoia de afirmare și contribuție. Tinerii creatori au încercat să devanseze tradiția, optând pentru o sinteză între formele de expresie plastică tradiționale și cele alternative. Trăsătura caracteristică a tapiseriei din Republica Moldova este predominarea limbajului tradițional [11].



Desenul 4. N. Zimbroianu, „Mlădițe”,
tapiserie, sisal,



Desenul 5. I. Savițcaia-Baraghin, „Cuib”,
pâslă, lână,
tehnică clasică, 2015 (România)
tehnică mixtă, 2017 (Republica Moldova)

La etapa contemporană, în crearea tapiseriei, se utilizează cu predilecție tehnici mixte, se combină diferite materiale și

variații de interpretare a limbajului plastic al tapiseriei (lucrările „Cuib”, E. Ajder; „Roata vremii”, I. Burlaca; „Cuib”, „Urme”, I. Savițcaia-Baraghin – Desenul 5). Se lucrează cu pâslă, lână, apare colajul textil, broderia, cusutul etc. Aceste lucrări artistice sunt originale în ceea ce privește compoziția, relevând viziunea individuală filosofică a autorului și conștiința autentică a întregului popor.

Noua generație prezintă concepții inedite în realizarea operelor de artă, în special prin coloritul modern contrastant (culorile violet, galben, turcoaz ș.a.), prin soluții moderne de proiectare atât în domeniul tapiseriei artistice, cât și în cel al covoarelor industriale și al designului (Desenele 6, 7.)



Desenul 6. L. Șevcenco, „Ploaia”, pâslă,
2016,



Desenul 7. Pictor-proiectant – I. Burlaca
foto by autor Cover „Rain”, Floare-
Carpet SA, 2013, foto catalog

Totodată, tematica lucrărilor și procedeele tehnice utilizate continuă să ilustreze specificul și originalitatea tapiseriei profesionale din țară, dar cu încercări noi. Stilul și expresivitatea artistică ale lucrărilor de tapiserie din ultimii ani ne amintesc de creația artiștilor remarcabili din Republica Moldova Andrei Negură, Ala Uvarov, Olimpiada Arbuz-Spatari, Felicia Baltă-Savițcaia, Silvia Vrânceanu, Maria Sacarăcilă etc. Trebuie să menționăm că în arta

textilă contemporană, câștigând relevanță și popularitate, se manifestă și arta păslei (autori Iarâna Savițcaia-Baraghin (Desenul 5), Ludmila Șevcenco (Desenul 6), Viorica Sfecă, Maria Michitici, Victoria Andrieș) (Desenul 7)). Creează opere în tehnica baticului Ala Uvarov, Vasile Grama, Daniela Roșca-Ceban (Desenul 8), Florentin Leancă etc.



Desenul 8. D. Roșca-Ceban, „Inspirații etnice”, batic rece, triptic, 2017, foto by autor

Artiștii contemporani din Republica Moldova și România, într-un mod profesionist, introduc metode inovative, creează compoziții originale plane și tridimensionale, utilizează diverse materiale și stiluri (Desenele 4, 5, 6, 7). În acest context, semnalăm lucrările din anii 2016-2018 ale tinerilor artiști Antonina Gurețkaia, Ludmila Goloseeva, Victoria Scifos (Desenul 3), Irina Burlaca, Iarâna Savițcaia-Baraghin, Ana-Maria Donica, Greta-Cornelia Șochichiu, Adriana Mursa, Iulia Secieru ș.a., autori care sunt permanent în

căutarea noilor idei creative, a noilor elemente de stil și limbaj.

O tendință în arta textilă din Republica Moldova și România, reflectată și în designul vestimentar și modă, este orientarea etno-culturală, în spiritul tradițiilor străvechi. În cadrul instituțiilor de învățământ superior, pedagogi, designeri, cercetători, artiști pregătesc o generație nouă de artiști, care, prin studiile pe care le realizează, continuă tradițiile străvechi ale moldovenilor în realizările lor artistice. În acest context, se remarcă un tânăr designer autohton, Mihaela Dvornic, și vestitul designer-pedagog Natalia Vavilina. Colecția Mihaelei „Poarta neamului” este caracterizată printr-o stilistică modernă feminină, „dar păstrează și un anumit grad de autenticitate”. O tânără talentată, fiind inspirată din arhitectura tradițională rurală moldovenească, realizând și creații hand-made, a realizat în cadrul Facultății de Arte Plastice și Design, UPS „Ion Creangă” (Desenul 10), o colecție vestimentară proprie, la care a adăugat în calitate de accesorii *genți din lemn* (Desenul 9).



Desenul 9. M. Dvornic, „Poarta neamului”,
genți, 2017



Desenul 10. Muzeul Facultății de Arte Plastice și Design, UPS „Ion Creangă”, lucrările absolvenților, foto Facebook

Designerul (de interior/textil/de bijuterii, arhitect) Natalia Vavilina promovează arta moldovenească tradițională și peste hotare, folosind în mod activ platforma internațională. În anul 2017 (la Artpodium), ea a încercat să reunească într-o colecție modernă realizările sale în domeniul textilelor (șal/eșarfă etc.) și o colecție de bijuterii, completată cu lucrări ale altui designer vestimentar vestit, Svetlana Volkova (Desenele 11, 12).



Desenul 11. N. Vavilina, șal pentru femei, expoziția din 2017



Desenul 12. N. Vavilina, șal pentru femei, foto din catalog, 2017

Concluzii generale

La etapa contemporană, autorii din Republica Moldova prezintă, în lucrările lor, tendințe și abordări noi, experimentează în domeniul tehnologiei, coloristicii și modificării formei tradiționale a operelor textile. Cu ajutorul mai multor tehnici mixte, maeștrii de artă textilă experimentează cu succes arta tapiseriei profesionale, pâsla, imprimeul artistic, designul textil. Este evidentă orientarea spre tapiseria profesionistă decorativă, cu configurații pur abstracte, semnificații estetice, care relevă triumful artei plastice/decorative în stilul modern. Dar autenticitatea etnică, spiritul

național continuă a fi predominante în creația contemporană de tapiserie.

Artiștii plastici din România, la rândul lor, sunt preocupați de exploatarea modalităților de manipulare a firelor de lână, de varii experimentări artistice în tapiserie, pâslă, batic etc. Creația artiștilor din România denotă autenticitate și profesionalism, probează o înaltă calitate, prezintă specificul național prin diverse mijloace de expresie artistică.

Dacă semnalăm tangențele în creația artei textile din România și Moldova, vom releva că în ultimele decenii, artiștii plastici, prin operele lor, generează o nouă formă de dialog între generații în arta textilă/decorativă contemporană. Autorii utilizează o nouă sinteză de tradiții și inovații, cu elemente stilizate și diverse tehnici tradiționale, cu inovații conceptuale, tehnice și de stil.

Bibliografie

1. Ajder, E., *Evoluția scoarțelor românești, Tapiserie artistică* (suport de curs), Chișinău, Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2013, 114 p.
2. Ajder, E., *Țesutul tradițional românesc, Tapiserie artistică* (suport de curs), Chișinău, Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2013, 122 p.
3. Arbuz-Spatari, O., Simac, A., *Dezvoltarea creativității artistice la studenți în cadrul cursului de artă textilă* (ghid metodic), Garomont Studio, Chișinău, 2012, 251 p.
4. Comșa, D., *Din ornamentica română, album de broderii și țesături*

românești, Editat de Revista Transilvania, Sibiu, 1976.

5. Moisei, L., *Ornamentica țesăturilor tradiționale din Republica Moldova*, teză de dr. în istorie, Chișinău, 2015.

6. Simac, A., *Tapiseria contemporană din Republica Moldova (Evoluția tapiseriei contemporane din Republica Moldova în anii 1960-2000)*, Chișinău, Știința, 2001, 160 p.

7. Симац, А.И., Бабина, Ю.И., „Особенности становления народного ковроткачества и современного гобелена в Украине и в Молдове”, în *Сборник научных тезисов*, т. I, International scientific journal, 2016, №4. С. 13-18.

8. Уварова, А., Грама, В., „Научно-теоретические основы конструирования структуры и содержания экспериментального курса «Художественное ткачество»”, în *Conferința științifică anuală a UPS „Ion Creangă”*, vol. II, Chișinău, 2004.

9. <http://www.zf.ro/ziarul-de-duminica/tapiserie-contemporana-romaneasca-de-ziarul-de-duminica-galerie-foto-11225213> (Vizitat la 24.02.2018).

10. <http://universulolteniei.ro/cen-tenarul-marii-uniri-promovat-de-gorjeni-la-palatul-parlamentului/> (Vizitat la 14.02.18).

Transpoziția și diferențierea semantică

Transposition and semantic differences

Angela Copacinski,

lector, Catedra de limbi și literaturi

romanice,

Facultatea de Limbi și Literaturi

Străine,

UPS „ Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

Transpunerea, cunoscută în mod obișnuit drept transpoziție, marchează dovada egalității funcționale între natura elementelor și diversitatea lor în interiorul frazei. Rezumând aceste observații, putem spune că cel puțin categoria adjectivului are unele asemănări cu numele, prin caracteristici semantic-pragmatice, în special în ceea ce privește capacitatea de subdiviziune. Semantic, adjectivele sunt folosite pentru a caracteriza un substantiv care desemnează o persoană sau un obiect în termeni de calitate. Trebuie remarcat faptul că adjectivul nu este singura modalitate de exprimare a calității unui obiect. Limba franceză posedă mai multe moduri de evidențiere a calității unui obiect; de exemplu, un substantiv folosit în postpoziție pentru obiectul desemnat, un complement adnominal, o propoziție relativă.

Cuvinte-cheie: transpoziție funcțională, transpoziție lexicală, mijloace de transpoziție, modificarea formei, transfer intercategoriale.

Abstract

The translation usually known as transposition marks the evidence of the functional equality among the elements of the nature and the diversity inside the phrase. Summing up these notices we can say that at least the category of adjective has some

similarities through semantic-pragmatic characteristics, particularly the ability of subdivision. Semantically, adjectives are used to characterize a noun designating a person or an object in terms of quality. It should be noted that the adjective is not the only way express the quality of an object. French language has multiple ways of highlighting the quality of an object, for example a noun used in postposition towards the determined term, an adnominal complement, a relative sentence.

Keywords: functional transposition, lexical transposition, means of transposition, change of form, interclass transfer.

Transpoziția funcțională

Dacă e să revenim la transpoziția funcțională în limba franceză, tratarea clasică a transferurilor intercategoriale se deschide câteodată în limitele conceptelor dezvoltate în cadrul lingvisticii generale geneveze [2, p. 387; 3, p. 301], dar raportarea ei la lexicologie rămâne totuși pertinentă. Se pare că transpoziția lexicală evoluează spre o interpretare sintactică. Noțiunea de „transpoziție” se bazează pe stabilirea unei echivalențe, în mare parte funcțională, cu părțile de vorbire de bază.

Tipurile de transpoziție funcțională

În continuare, vom opera cu următoarele abrevieri: N – nume, V – verb, A – adjectiv, D – adverb.

În cazul transpoziției *courage* (N) – *courageux* (A) distingem trei elemente: clasa de pornire, sau transponentul (*courage*, N), clasa de sosire, sau elementul transpus

(*courageux* – A), și mijlocul de transpunere, sau transpozitorul (sufixul *-eux*).

În principiu, cuvintele din categoria părților esențiale de vorbire (N – nume, V – verb, A – adjectiv, D – adverb) pot fi transpuse în funcția tuturor celorlalte părți de vorbire.

În continuare, prezentăm cele douăsprezece tipuri principale de transpoziție.

	Clasa de sosire			
	N	V	A	D
N	-	1. N → V <i>clou</i> → <i>il cloue</i>	2. N → A <i>métal</i> → <i>métallique</i>	3. N → D <i>nuit</i> → <i>nuitamment</i>
V	4. V → R <i>il monte</i> → <i>montagne</i>	-	5. V → A <i>il excèlle</i> → <i>excellent</i>	6. V → D <i>il parle</i> → <i>en parlant</i>
A (adj.)	7. A → N <i>beau</i> → <i>beauté</i>	8. A → V <i>rouge</i> → <i>il rougit</i>		9. A → D <i>clair</i> → <i>clairement</i>
D (adv)	10. D → A <i>jamais</i> → (<i>le</i> <i>grand jamais</i>)	11. D → V <i>tard</i> → <i>il</i> <i>s'attarde</i>	12. D → A <i>bien</i> → <i>un homme bien</i>	

Putem adăuga aici și transferul cuvintelor autonome în funcțiile cuvintelor ajutoare. De exemplu: *aide* (ajutor) – *à l'aide de* (cu ajutorul) (N – R); *plein* (plin) – *plein de* (plin de); *avec* (A – R) etc., precum și transpoziția cuvintelor ajutoare în clasa cuvintelor independente: *le pour* (pentru) și *le contre* (contra) (R–N); *voter pour* (a vota pentru) (R – D).

Mijloacele de transpoziție

Indicele formal al transpoziției se numește *transpozitor* [2, p. 161] sau, apud L. Tesnière, *translativ* [4, p. 132].

Toate procedeele gramaticale pot fi utilizate în calitate de mijloace de transpoziție.

Grupându-le, obținem următoarele mijloacele de transpoziție [1, pp. 50- 56]:

Forma 1: Schimbarea formei cuvântului (flexiuni, aglutinare, derivare).

Forma 2: Schimbarea funcției cuvântului fără modificarea formei. Ea este indicată de către împrejurări.

Derivarea improprie (conversia) este o manifestare tipică a acesteia.

Forma 3: Întrebuințarea cuvintelor ajutoare (articole, prepoziții); de exemplu, formele prezentate mai jos: *de bonté* – *de bunătate* (*bon* – *bun*); *avec attention* – *cu atenție* (*attentivement* – *atent*).

Forma 4: Întrebuințarea cuvintelor desemantizate, care, în mod accidental, în anumite poziții, iau funcția de instrumente gramaticale. De exemplu: *plein de bonté* – *foarte bun la suflet* (*bon* – *bun*); *d'une oreille attentive* – *cu atenție*; *attentivement* – *atent*.

Forma 5: Supletivitatea lexicală (întrebuințarea cuvintelor având rădăcini diferite și exprimând aceeași idee). De exemplu: *tomber* – *a cădea* (verb), *chute* – *cădere* (substantiv); *vide* – *vid* (adverb), *rapide* – *rapid* (adjectiv).

Particularitățile sistemului de formare a cuvintelor în limba franceză face ca acest procedeu să fie extrem de frecvent:

(transpoziția N – A) *an* „an” – *annuel* „anual” (acesta fiind un caz de conversie morfologică), dar *semaine* „săptămână” – *hebdomadaire* „hebdomadară”, „săptămânal” (este deja un caz de supletivitate) [<https://books.google.md/books?id=NckUAAAIAAJ&pg=PA209&lpg=PA209&dq=ARRIVE,+M.,+;CHEVALIER,+J.+Cl.+La+grammaire.+Lectures.+Paris+:+1970>].

Aceeași transpoziție poate să se realizeze cu ajutorul diferitor mijloace, ceea ce lărgeste sinonimia lingvistică. În cele ce urmează, abrevierile cu care vom opera sunt F.N.1 – Forma numărul 1, F.N.2 – Forma numărul 2, F.N.3 – Forma numărul 3, F.N.4 – Forma numărul 4, F.N.5 – Forma numărul 5. De exemplu:

1) N (*bonté*) – *bunătate* Adj.; *de bonté* – *bun* (N3); *plein de bonté* – *foarte bun*;

2) Adj (*attentif*) – *atent* Adv. (*Elle l’écoutait attentive* – *Ea asculta atentă* (F.N.2). Paralel, se atestă și următoarele forme de transpoziție: *attentivement* – *atent* (F.N.1), *avec attention* – *cu atenție* (F.N.3); *d’une oreille attentive* – *cu atenție* (F.N.1);

3) A *vieux* – N: *vieillard* – *moșneag* (F.N.2); *un vieux* – *un bătrân* (F.N.3). Aici, anume articolul servește drept actualizator: *un vieil homme* – *un om bătrân* (F.N.4), *om* fiind considerat cuvânt desemantizat.

Aplicând diverse forme de transpoziție, putem realiza transferul oricărui cuvânt în altă clasă funcțională. De exemplu, putem

deriva de la cuvântul *nuit* forme cu valoare substantivală, verbală, adjectivală sau adverbială, după cum urmează:

N. *la nuit* (*noapte*);

V. *il fait nuit* (*e noapte*); F.N.4 – verbul este desemantizat;

Adj. *De nuit* (*de noapte*); F.N.3 – prepoziția *de* este transpozitorul;

Adv. *Nuitement* (*în noapte*); F.N.1;

În exemplul *Il travaille la nuit* – *El lucrează noaptea*, F.N.2, numai anturajul arată funcția cuvântului [4, p. 25].

Să observăm cum se manifestă acest fenomen în limba română: *La nuit est belle et il travaille la nuit* – *Noaptea este frumoasă și el lucrează noaptea*.

Lingviștii francezi atribuie rolul esențial în schimbarea funcției semnului lingvistic articolului, în calitate de actualizator, pierderii sau obținerii lui în procesul substantivizării sau adjectivizării.

Cele expuse mai sus prezintă unele încercări de a contribui la rezolvarea unor probleme importante ale fenomenului lingvistic numit *transpoziție*, care este un procedeu de utilizare a unor unități lexicale în funcția altora și un mijloc eficient de completare a vocabularului.



O experiență de mobilitate academică

Bibliografie

1. Arrivé, M., Chevalier, J.Cl., *La grammaire. Lectures*, Paris, 1970.
2. Bally, Ch., *Obșciaia lingvistica i voprosi frantuzscogo iazîca*, Moscova, Vîschaia școla, 1955, p. 397.
3. Frei, H., *La grammaire des fautes*, Paris, Editions Nathan, 1982, p. 301.
4. Шигаревская, Н., *Очерки по современной французской разговорной речи*, Ленинград, 1970.
5. <https://books.google.md/books?id=NcKUA AAAAIAAJ&pg=PA209&lpg=PA209&dq=ARRIVE,+M.,+;CHEVALIER,+J.+Cl.+La+grammaire.+Lectures.+Paris+:+1970=false> (vizitat la 25 aprilie 2018).
6. <https://books.google.md/books?id=NcKUA AAAAIAAJ&pg=PA209&lpg=PA209&dq=ARRIVE,+M.,+;CHEVALIER,+J.+Cl.+La+grammaire.+Lectures.+Paris+:+1970> (vizitat la 15 mai 2018).

Experience of academic mobility

Aliona Zgardan-Crudu, doctor în filologie, conferențiar universitar, Catedra de limbă română și filologie clasică, Facultatea de Filologie, UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

În perioada 22-27 aprilie 2018, în cadrul mobilității academice, am predat un curs la Universitatea de Vest din Timișoara (UVT), Facultatea de Litere, Istorie și Teologie, la programul de masterat *Tendințe actuale în studiul limbii române*.

În timpul aflării mele la UVT, am discutat cu decanul Facultății de Litere, Istorie și Teologie, conferențiar universitar doctor Dana Percec, cu mai mulți profesori despre activitatea științifică și didactică universitară, am participat la mai multe evenimente științifice și culturale, printre care *Erasmus Staff Training Week, 5th edition (23rd-27th April 2018)*, conferirea titlului Doctor honoris causa distinsului scriitor, eseist, estetician, istoric al artei, stilist al limbii române Andrei Pleșu.

Abstract

In the period of 22-27 April 2018, in the academic mobility, I have taught a course at the University of Timișoara in the Master's program *Current trends in the study of Romanian language*.

During my stage, I have discussed to the Dean Philological, Historical, Theological Faculty Dana Perce. Also, I talked with other

professor about their scientific, cultural, teaching activity.

I have participated at the different activities, among which is Erasmus Staff Training Week, 5th edition (23rd-27th, April 2018), also I participated at the awarding the title Doctor Honoris Causa to the writer, art historic Andrei Pleșu.

It was a wonderful experience from which I found out the new and interesting things about academic mobility and about the scientific, teaching activity of the universities from around the world.

O frumoasă ambiție, marcată de multă abnegație față de activitatea didactică și științifică pe care o pretez timp de 25 de ani, de tenacitate și entuziasm, dar și de dorința de o evaluare care ar veni din afara mediului academic pentru care sunt mai mult decât o prezență familiară, m-a determinat să optez pentru o mobilitate de predare în cadrul programului Erasmus, la Universitatea de Vest din Timișoara (UVT), cu predarea unui curs de lecții, în perioada 22-27 aprilie 2018. Intenția mea a fost determinată de siguranța că activitatea pe care o desfășor în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova mi-a permis să obțin o experiență complexă în domeniul învățământului superior, de activitate educațională și de cercetare, pe care pot să o valorific și în alte centre universitare, din Republica Moldova și România.

În acest context, menționez că am realizat mai multe vizite în scop academic la centre universitare și preuniversitare de peste hotarele republicii: în 2006 – la Universitatea Nouă din Lisabona, Portugalia; în 2012 – la Lycee Saint Joseph din orașul Marvejols, Franța; în 2014 – la Universitatea din Tallinn, Estonia; în 2016 – la Universitatea de Vest din Timișoara, la Politehnica din Timișoara și la Universitatea „Vasile Goldiș” din Arad, dar nu am ținut cursuri în afara instituției în care activez.

În experiența în care am fost antrenată, am realizat mai multe activități, printre care predarea unui curs la Facultatea de Litere, Istorie și Teologie, ciclul II (masterat); participarea la evenimentele științifice și didactice care au avut loc în perioada respectivă la UVT; documentare la Biblioteca științifică a UVT în problemele științifice care mă interesează.

În ceea ce privește mobilitatea propriu-zisă, am predat opt ore la programul de masterat *Tendențe actuale în studiul limbii romane*, am discutat cu mai mulți profesori, printre care Nadia Obrocea, Emină Căpălnășan, Bogdan Țăra, Florina Băcilă, cu decanul facultății, care au demonstrat jovialitate și cordialitate în raport cu prezența mea la UVT. Astfel, în procesul discuției cu doamna decan al Facultății de Litere, Istorie și Teologie, conferențiar universitar doctor Dana Percec, am ajuns la

concluzia că este nevoie să existe o colaborare stabilă între cadrele didactice din Republica Moldova și România, între universități, doamna decan menționând că este deschisă în ceea ce privește experiența de mobilitate academică și interesată de colaborarea dintre universitățile noastre. Or, există o mare compatibilitate între curricula universitară, obiectivele, finalitățile programelor de studiu de la Facultatea de Litere, Istorie și Teologie, UVT și cele de la Facultatea de Filologie, UPS „Ion Creangă” atât la ciclul I (licență), cât și la ciclul II (masterat).

În procesul vizitei la Biblioteca universitară, am fost impresionată de fondul de carte, condițiile fizice ale edificiului.

Subiectele predate au fost din domeniul integralismului lingvistic (*Concepția lingvistică a lui Eugen Coșeriu*). Masteranzii au manifestat interes pentru cursul pe care l-am ținut (*Lingvistica coșeriană*), au participat în discuții, dezbateri. La sfârșitul cursului, i-am rugat să evalueze calitatea activității mele didactice cu ajutorul unui chestionar anonim, format din itemi cu răspuns deschis:

1. *Consider că acest curs este important/nu este important pentru pregătirea mea profesională, întrucât...;*

2. *Calitatea activității didactico-științifice a profesorului poate fi apreciată cu calificativul „.....”, deoarece...;*

3. *La acest curs, mi-am format următoarele competențe/am asimilat cunoștințe despre...;*

4. *Predarea-învățarea cursului a acoperit integral/parțial obiectivele pe care mi le-am formulat, prin...;*

5. *Sugestii pentru ameliorarea calității predării cursului.*

Masteranzii au menționat, în unanimitate, importanța acestui curs, întrucât au aflat informații noi despre integralismul lingvistic, au înțeles mai bine mecanismul funcționării limbii, mai multe concepte lingvistice, și-au extins orizontul cultural. Așteptările, după spusele lor, le-au fost justificate, cursul este interesant și util. Am fost surprinsă de faptul că am fost apreciată de toți studenții care au fost prezenți la curs cu calificativul *foarte bine*.

În timpul mobilității mele la Timișoara, la UVT i s-a conferit titlul Doctor honoris causa distinsului scriitor, eseist, estetician, istoric al artei, stilist al limbii române Andrei Pleșu, în cadrul unui eveniment cultural la care am asistat cu mari emoții și sentimente de împlinire academică și spirituală.

O altă întâmplare fericită a făcut ca aflarea mea la Timișoara, la UVT, să coincidă cu *Erasmus Staff Training Week, 5th edition (23rd-27th April 2018)*, în activitățile căreia au participat reprezentanți ai instituțiilor de învățământ superior din

Albania, Bosnia și Herțegovina, Croația, Finlanda, Franța, Germania, Italia, Letonia, Rusia, Serbia, Spania, Turcia, Africa de Sud și Uzbekistan. În felul acesta, activitatea mea de mobilitate internațională, materializată prin predarea a opt ore academice la UVT, a fuzionat cu participarea în prezentări ale instituțiilor din care au venit cadrele didactice la mobilitatea de instruire din Săptămâna Erasmus, mese rotunde, discuții, traininguri, excursii etc. Astfel, fiecare zi a decurs după un program coerent conjugat cu interesele și pregătirea participanților. Menționez în mod special importanța atelierelor de lucru „Internationalisation for/from all”, „World Cafe on Internationalization: we bring the coffee, you bring the world... to discussions on key issues in the field”, a job shadowingului realizat. La aceste activități s-a discutat despre actualitatea și necesitatea mobilității academice, eșecurile și succesele mobilității. Astfel, participanții au aflat lucruri noi, utile, interesante despre starea de lucruri existentă în învățământul superior din mai multe țări, au identificat probleme și au propus soluții.

A fost o experiență inedită, din care am aflat mai multe lucruri noi și interesante despre mobilitatea academică, activitatea didactică, științifică a universităților din lume, despre ceea ce unește aceste instituții sub girul învățământului superior de calitate.

Implicit, limba de comunicare a activităților desfășurate în cadrul acestei săptămâni a fost engleza, participanții manifestând deschidere pentru colaborare, elaborarea unor proiecte în comun, care ar condiționa ascensiunea spre calitate în cazul universităților care manifestă interes pentru acțiuni științifice și didactice realizate împreună de diferite țări.

În concluzie, menționez că mobilitatea academică este un deziderat al învățământului superior contemporan, care confirmă compatibilitatea obiectivelor științifice și educaționale ale universităților din lume și maturitatea academică a cadrelor didactice care participă în acest proces. Mai ales că, pentru mai multe țări din Europa, acest lucru face parte în mod obligatoriu din cariera profesorilor universitari. Mie, personal, această frumoasă experiență mi-a adus, în mod obiectiv, dar și implicit, un plus de valoare, am realizat o autoevaluare a traseului pe care îl parcurg în domeniul învățământului superior timp de 25 de ani și mă determină să susțin participarea colegilor de la catedră, universitate în mobilitatea academică.