

Categoria C

ARTĂ și EDUCAȚIE ARTISTICĂ

REVISTĂ DE CULTURĂ, ȘTIINȚĂ ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

ISSN: 1857-0445

Nr. 1 (25) 2015



ISSN: 1857-0445
Categoria C

ARTĂ și EDUCAȚIE ARTISTICĂ

REVISTĂ DE CULTURĂ, ȘTIINȚĂ ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ
ARTS AND ARTISTIC EDUCATION



1 (25)/2015

Bălți

Fondator: Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți
Co-fondator: Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice din Chișinău

Redactor-șef: **ION GAGIM**, dr. hab., prof. univ.,
membru al Uniunii Compozitorilor și Muzicologilor,
membru al Uniunii Scriitorilor,
membru al Uniunii Muzicienilor

COLEGIUL DE REDACȚIE:

CARMEN COZMA, dr. în filosofie, prof. univ.
(Universitatea *Alexandru Ioan Cuza*, Iași)
EUGENIA MARIA PAȘCA, dr. în studiul artelor, conf. univ.
(Universitatea de Arte *George Enescu*, Iași)
LUDMILA MASOL, dr. hab. în pedagogie, prof. univ.
(Institutul de Probleme ale Educației al Academiei Naționale de Științe Pedagogice a
Ucrainei)
VLAD PÂSLARU, dr. hab. în pedagogie, prof. univ.
(Institutul de Științe ale Educației, Chișinău)
EDUARD ABDULLIN, dr. hab. în pedagogie,
prof. univ. (Universitatea Pedagogică de Stat, Moscova)
GHENADIE CIOBANU, compozitor (Președintele
Uniunii Compozitorilor și Muzicologilor, Chișinău)
IRINA AVRANKOVA, dr. în studiul artelor, prof. univ.
(Universitatea Pedagogică de Stat *Herzen*, Sankt-Peterburg)
VICTORIA MELNIC, dr. în studiul artelor, conf. univ.
(Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău)
ELFRIDA COROLIOV, dr. în studiul artelor
(Academia de Științe a Moldovei)
VALERIU CABAC, dr. în științe fizico-matematice,
conf. univ. (Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți)
MAIA MOREL, dr. în științe ale educației, dr. în arte plastice,
conf. univ., cercetător asociat (Universitatea din Montréal, Québec)
IULIAN FILIP, poet (Chișinău)
SVETLANA TÂRȚĂU, dr. în studiul artelor, conf. univ.
(Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău)
ION NEGURĂ, dr. în psihologie, conf. univ.
(Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*, Chișinău)

Redactori literari: **LILIA TRINCA**, dr. în filologie, **ELENA SIROTA**, dr. în filologie,
LILIANA EVDOCHIMOV, master în filologie
Viziune grafică/tehnoredactare: **SILVIA CIOBANU**, **OXANA NICULICA**

Adresa redacției: str. Pușkin, 38
mun. Bălți, 3100, Republica Moldova
E-mail: artedart@mail.md

Tel: (231) 52 491; (231) 52 430
Fax: (231) 52 439
E-mail: gagim.ion@gmail.com

Tiparul: Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți

© Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți, Presa universitară bălțeană, 2015

Articolele științifice publicate în revistă au fost recenzate.

S U M A R

CULTURĂ

LILIA TRINCA. TIMPUL ȘI CULTURA7-13

TEORIA ARTEI

ГАЛИНА КОЧАРОВА. ОРГАНИЙ КОНЦЕРТ ДМИТРИЯ КИЦЕНКО:
ОСОБЕННОСТИ АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ ВЕРСИИ 14-24

TATIANA TUREAC. DATINI ȘI OBICEIURI ÎN CONTEXTUL RITULUI
NUPȚIAL 25-32

ЛЮДМИЛА АГА. СОВРЕМЕННЫЙ РЕПЕРТУАР НА СЦЕНЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ
ОПЕРЫ (НА ПРИМЕРЕ ПАРТИИ КАТРИН ИЗ ОПЕРЫ С. КОРТЕСА
«МАРКИТАНТКА») 33-40

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

ANA APETROAIEI. PRACTICI EDUCAȚIONALE DE ASIGURARE A CALITĂȚII
EVALUĂRII ȘCOLARE PE PLAN GLOBAL ȘI NAȚIONAL 41-46

MANAL HASSAN. THE SCHOOL PRINCIPAL'S ROLE IN THE IMPLEMENTATION
OF SOCIAL EDUCATION PROGRAMS47-53

FARHAN HBOS. STAGES OF SCHOOL MANAGERS' PROFESSIONAL
DEVELOPMENT 54-58

KAMLI ATAMNI. MANAGEMENT OF TUTORIAL PROGRAMS FOR INTEGRATING
PUPILS WITH LEARNING DIFFICULTIES IN PUBLIC SCHOOL..... 59-66

TEHNOLOGII EDUCAȚIONALE

LIUBOV ZASTÎNCEANU. REPERE METODICE DE FORMARE A DEPRINDERILOR
DE REZOLVARE A PROBLEMELOR LA ELEVII CLASELOR PRIMARE 67-71

NIVA SHTRAL. PARALLEL DEVELOPMENT OF LANGUAGE SKILLS
COMPONENTS TO ELEMENTARY SCHOOL PUPILS 72-79

GHENADIE CABAC. TRASEELE INDIVIDUALE ȘI ACTIVITATEA COMUNĂ DE
ÎNVĂȚARE A STUDENȚILOR 80-89

NICOLETA BLEANDURĂ. PROIECTAREA ȘI VALIDAREA UNUI INSTRUMENT DE EVALUARE A MOTIVAȚIEI STUDENȚILOR CE UTILIZEAZĂ O PLATFORMĂ DE ÎNVĂȚARE (I) 90-98

CRONICĂ

**EMILIA MORARU. O VIAȚĂ ȘI UN DESTIN DE ARTIST:
MAESTRUL ION PAULENCU LA 75 DE ANI 99-101**

LILIA TRINCA. TIME AND CULTURE 7-13

**GALINA COCEAROVA. ORGAN CONCERTO BY DMITRY KITSENKO:
PECULIARITIES OF ITS AUDIOVISUAL VERSION** 14-24

**TATIANA TUREAC. TRADITIONS AND CUSTOMS IN THE CONTEXT
OF THE NUPTIAL RITE** 25-32

**LUDMILA AGA. MODERN REPERTOIRE ON THE STAGE OF NATIONAL OPERA
(KATRIN FROM THE “SUTLER” BY S. KORTES)**

**ANA APETROAIEI. EDUCATIONAL PRACTICES OF PROVIDING THE QUALITY
OF GLOBAL AND NATIONAL SCHOOL ASSESSMENT** 41-46

**MANAL HASSAN. THE SCHOOL PRINCIPAL’S ROLE IN THE IMPLEMENTATION
OF SOCIAL EDUCATION PROGRAMS** 47-53

**FARHAN HBOS. STAGES OF SCHOOL MANAGERS’ PROFESSIONAL
DEVELOPMENT** 54-58

**KAMLI ATAMNI. MANAGEMENT OF TUTORIAL PROGRAMS FOR INTEGRATING
PUPILS WITH LEARNING DIFFICULTIES IN PUBLIC SCHOOL** 59-66

**LIUBOV ZASTÎNCEANU. METHODOICAL MARKS OF PROBLEM-SOLVING
SKILLS FORMATION TO PRIMARY SCHOOL PUPILS** 67-71

**NIVA SHTRAL. PARALLEL DEVELOPMENT OF LANGUAGE SKILLS
COMPONENTS TO ELEMENTARY SCHOOL PUPILS** 72-79

**GHENADIE CABAC. INDIVIDUAL PATHWAYS AND JOINT LEARNING ACTIVITY
OF STUDENTS** 80-89

NICOLETA BLEANDURĂ. THE DESIGN AND VALIDATION OF A TOOL FOR ASSESSING THE MOTIVATION OF STUDENTS USING A LEARNING MANAGEMENT SYSTEM (I) 90-98

CHRONICLE

EMILIA MORARU. LIFE AND DESTINY OF AN ARTIST: MAESTRO ION PAULENCU AT 75th ANNIVERSARY 99-101



TIMPUL ȘI CULTURA

TIME AND CULTURE

Lilia TRINCA,
doctor, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The conceptualization of time is directly related to people's culture since it is formed as a result of practical cognitive activity and has national specific traits determined by historical, religious, natural, geographical and social peculiarities. Time is measured and used totally differently on different continents and in different countries. Depending on this, nations are classified into monochronic and polychronic. To determine the place of Romanian people in this classification, we conducted a survey involving 242 young people of Romanian origin. While punctuality is self-evident in Western society, in Romanian society, in which the Oriental influences are felt, punctuality and discipline are not so rigid. As for the attitude to the value of time, Romanians are pluri-active, i.e. time is interpreted by them as goods that can be manipulated, shaped, expanded or as something you can do without, no matter what the clock shows.*

Keywords: *socio-cultural category, ethnolinguistic vision, people's mentality, ethnic and linguistic identity, monochronic, polychronic.*

Nu cred să existe vreo noțiune pe cât de familiară și banală, pe atât de impenetrabilă și greu de definit cum ar fi timpul. Astăzi timpul în societate nu mai reprezintă un concept transcendent, mitic, ci constituie o miză majoră a existenței concrete. Percepînd timpul ca o categorie socio-culturală, omul îl fixează în modele temporale. Din perspectiva unui atare model, „putem scrie marea ecuație a culturilor naționale [...], a căror mulțime este cultura universală” [Bădescu, 43]. O asemenea analiză promite să dezvăluie laturi inedite și, implicit, esențe mai profunde ale fenomenului de timp, care au rămas în conul de umbră al cercetării conceptului dat în limitele altor puncte de vedere.

Deși e un concept primordial și vital pentru experiența umană – o universalie culturală – timpul e supus to-

tuși unor noțiuni total diferite în ce privește caracterul și esența lui. A devenit deja axiomatic faptul că oamenii au o reprezentare proprie a timpului în ei înșiși, adică fiecare individ posedă un mod personal de a reprezenta, a stoca și a păstra timpul în propria mințe. „În fapt, menționa G. Stănescu, noi nu dăm socoteală de timpul fizic, ci de percepția sa subiectivă, care are o evidentă conotație culturală” [Stănescu, 46]. Pornind de la ideea că fiecare limbă redă mișcarea timpului într-un mod specific, în funcție de viziunea etnolingvală, într-un studiu anterior ne-am propus să identificăm modelul temporal și axa timpului la români prin intermediul unui experiment asociativ. În baza experimentului am constatat că timpul e perceput de către români, în mare parte, ca abstracție; perceperea lui este subiectivă, așa precum su-

biectivă este și perceperea duratei sale. De asemenea, timpul este perceput în termeni spațiali corporali ca un drum drept, care pornește de la picioarele noastre și merge pînă la linia orizontului. Porțiunea pe care am parcurs-o din drum și am lăsat-o în urma (în spațele) noastră (nostru) reprezintă trecutul, iar cea care se întinde în fața noastră și e, deocamdată, neatinsă, e viitorul. Majoritatea românilor adoptă modelul ne-egocentric al mișcării temporale (*moving Time*): timpul se mișcă, pentru ei, pe o axă orizontală de la stînga la dreapta (deși admit și mișcarea bidirecțională)¹.

Conceptualizarea timpului este direct legată de cultura poporului din care faci parte, întrucît se formează ca rezultat al activității practice cognitive, comportă trăsături specific naționale, determinate de particularități de factori de ordin istoric, religios, natural, geografic, social etc. Cu toate acestea, imaginea timpului poate varia în mentalul aceluiași popor. Or, orice popor nu trăiește izolat, iar mentalul îi este „contaminat” de modul de percepere a lumii de către alte popoare, axat pe o experiență general-umană, de reflectare a realității. Iată de ce românul care percepe timpul preponderent liniar, acceptă și caracterul ciclic al lui – o reminiscență/reflectare a experienței general-umane. E cunoscut faptul că timpul e măsurat și folosit total diferit pe diverse continente, dar și de la o țară la alta, fapt ce generează semnifi-

¹Cf. Trinca, L. *Spatial coordinates of time in romanian* // Intercultural communications, Georgia, Tbilisi, 2015, nr. 24, p. 12-22; Trinca, L. *Timpul etnic – o dimensiune a viziunii etnolingvare românești (în baza experimentului asociativ)* // Philologia, nr. 5-6 (275-276), 2014, septembrie-decembrie, p. 74-89.

cative fricțiuni între popoare. Bunăoară, concepția de timp la americani e cea mai costisitoare. Fiind oameni de acțiune, americanii concep timpul ca o valoare incontestabilă, care trebuie explorată continuu, întrucît, într-o societate bazată pe profit, timpul reprezintă bani (*Time is money*). Or, a devenit deja axiomatic faptul că anglosaxonii, germanii, scandinavii sînt liniar-activi, dominați de timp și monocronici². Aceasta înseamnă că în procesul desfășurării activității lor, ei nu-și dispersează atenția și preferă să se concentreze asupra unui singur lucru, alocîndu-i timpul prestabilit. Ei sînt foarte punctuali și stabilesc o corespondență între timpul de lucru și succes. Sud-europenii (italienii, spaniolii), arabii sînt considerați pluri-activi, organizîndu-și activitățile total diferit față de cei liniar-activi. Ei nu se axează pe orare și nu consideră punctualitatea o calitate. Relația cu oamenii, sentimentele sînt considerate mai valoroase decît timpul.

Pentru a stabili locul românilor în această clasificare, am realizat un sondaj de opinie la care au participat 242 de tineri avînd vîrsta cuprinsă între 18-25 de ani, de origine româna. În calitate de respondenți au fost aleși studenți ai universităților din Republica Moldova (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți) și România (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași). Trebuie de menționat că factorul determinant pentru alegerea studenților în calitate de respondenți în cadrul experimentului revine faptului că la vîrsta de 17-25 de ani se pro-

²A se vedea clasificarea culturilor lumii în legătură cu atitudinea față de timp în 1) liniar-activi; 2) pluri-activi; 3) reactivi [Lewis, p. 38].

duce deja formarea identității etnice și lingvare, iar răspunsurile, putem considera, reflectă competența culturală, precum și mentalul românesc. Respondenții au fost rugați să răspundă la câteva întrebări care ar urma să releve atitudinea românului față de timp.

Astfel, la prima întrebare: *Aveți o invitație acasă la cineva. Cu câte mi-*

nute se consideră bon ton a întârzia la o întâlnire cu caracter privat?, dintre cei 242 de respondenți, numai 33 (ceea ce constituie doar 13,6%) au răspuns că nu e bine a se întârzia, ci e corect să fii punctual. Majoritatea însă consideră că la o întâlnire cu caracter privat se poate întârzia, începînd cu 1-2 minute pînă la 30 de minute (cf. fig. nr. 1).

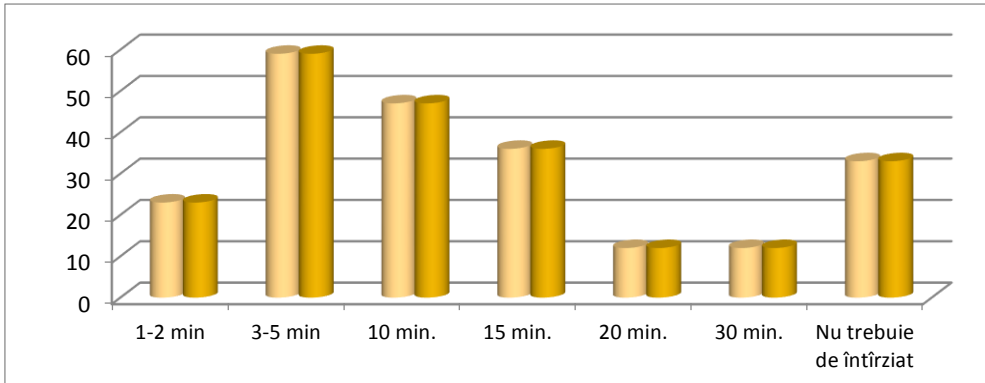


Figura nr. 1. *Cît timp poți întârzia la o întâlnire cu caracter privat*

În ceea ce privește întrebarea a doua *Cu câte minute mai devreme e binevenit să vii la o întâlnire cu caracter privat?*, numai 22 dintre respondenți (ceea ce constituie 9%) consideră că trebuie să fie punctuali, cei-

lalți își pot permite a veni mai devreme: începînd cu un minut-două pînă la 10 min. (203 respondenți, 83,8%) sau chiar pînă la o jumătate de oră (39, 16,11%) (cf. fig. nr. 2).

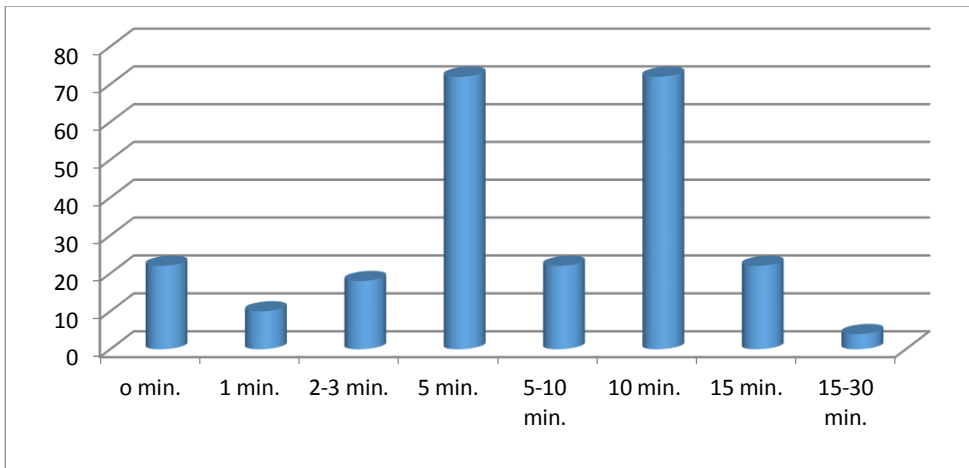


Figura nr. 2. *Cu cît mai devreme poți veni la o întâlnire cu caracter privat*

La întrebarea *Cu câte minute se poate întârzia la întâlnirile cu ca-*

racter oficial? aproximativ o jumătate dintre respondenți (111, ceea ce con-

stitui 45,8%) au răspuns că e bine să fii punctual, ceilalți (131, adică 54,1%) admit venirea cu întârziere cu câteva minute, fie chiar cu o jumătate

de oră, unii (aproximativ 5%) precizând totuși că astfel de întârzieri trebuie motivate (cf. fig. nr. 3).

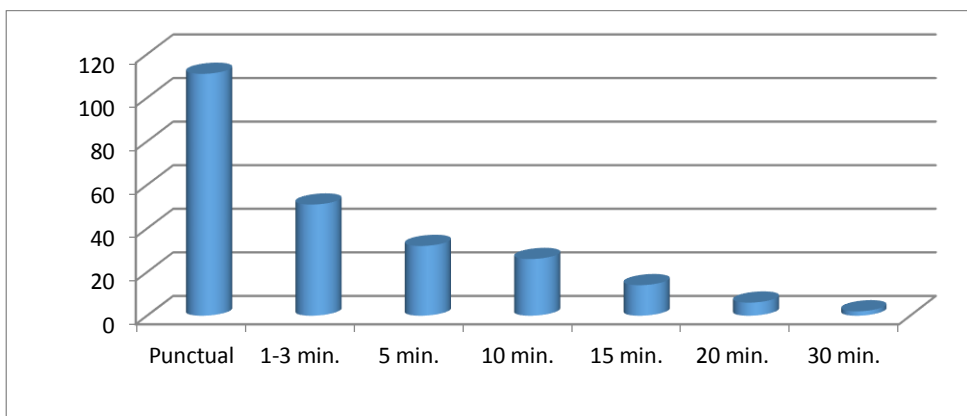


Figura nr. 3. *Cu cât timp e permis a întârzia la întâlnirile cu caracter oficial*

La întrebarea 4. ***Cu câte minute mai devreme ai putea să mergi la o întâlnire oficială?***, numai 18 respondenți (7,4%) au răspuns „Trebuie să

fim punctuali”, ceilalți (224 de respondenți, adică 92,5%) admit venirea înainte cu câteva minute sau chiar o jumătate de oră (a se vedea fig. nr. 4).

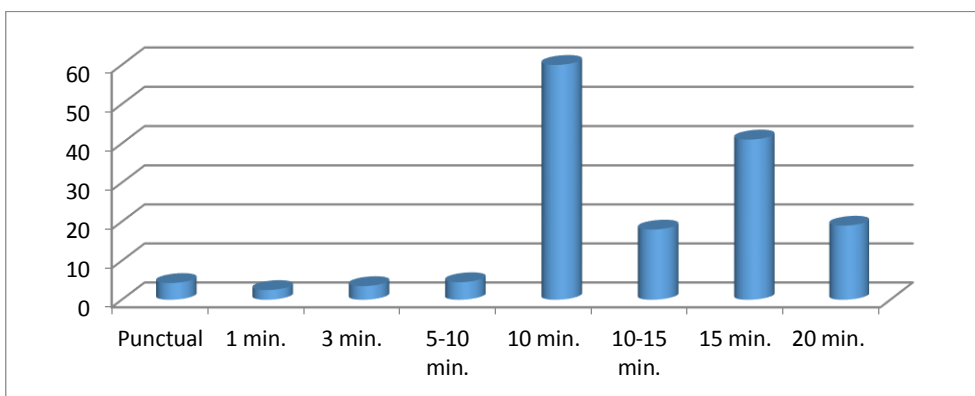


Figura nr. 4. *Cu cât timp înainte e permis a veni la o întâlnire cu caracter oficial*

Cultura modernă și, în special, cea postmodernă dă satisfacție caracterului grăbit și glisării timpului. O putem proba începând cu pictura impresionistă pînă la arta cINETICĂ, filosofia de gen „romantic” și metafizica contemporană etc. Chiar și practicile și tehnicile cotidiene s-au axat pe satisfacerea imediată a poftelor debordante. E suficient să ne amintim de

cafeaua instant care a substituit cafeaua tradițională sau de aparatul foto de tip polaroid ș.a.m.d. Deși pentru societatea actuală timpul a devenit una din resursele cele mai importante, fiind din ce în ce mai des-figurată, parcelată și expusă disipării, pentru români însă experiența așteptării, a răgazului și a contemplării sau intrării în durată nu pare deloc a intra într-o

periodă de recul. Desigur, faptul e determinat și la nivel genetic, or, după cum notează C. Rădulescu Motru, „[Românul] este cheltuitor cu timpul, într-o măsură cum nu sunt popoarele din apus. Timpul este pentru român orice, numai monedă nu. La târg stă și se tocmește ceasuri întregi pentru un lucru de nimic. Tot așa, și la petrecere, pierde zile și nopți [...]. S-a spus că [românul] este nedisciplinat în ce privește munca pe terenul economic. Pe când celelalte popoare din Apus păstrează muncii un ritm regulat, ca de ceasornic, poporul român cunoaște munca dezordonată, sub formă mai mult de joc. Românul nu muncește metodic, ci în salturi; are lungi perioade de odihnă, iar la nevoie dă pe brânci și face muncă de sclav” [Rădulescu Motru, (1998)]. Astfel, dacă în societatea occidentală punctualitatea e de la sine înțeleasă, în societatea românească în care se fac resimțite influențele orientale, punctualitatea și disciplina nu sunt atât de rigide. Mai mult ca atât, „chiar în societatea românească există diferențe de percepție a timpului, datorate zonelor de influență geografică. De exemplu, cu titlu de amuzament, o întâlnire la ora 15.00, pentru un bănățean înseamnă la 15 fix, iar pentru un bucureștean înseamnă „pe la ora 15”, diferență de percepție care reprezintă un factor consumator de timp” [Pincovschi, 27-28]. Lipsa de punctualitate e considerată, pînă azi, un comportament firesc, fără a considera că ar afecta respectul față de propria persoană, precum și față de cei din jur. Drept confirmare a acestui fapt ne poate servi și un studiu recent realizat de doctoranda V. Cebotaroș, care cercetînd mijloacele folosite la exprimarea actului de vorbire scuza, își propune să determine ce este prio-

ritar, în viziunea reprezentanților culturii noastre: respectarea spațiului personal, a posesiei sau a timpului interlocutorului. Conform sondajului în cauză, românii țin cel mai mult la respectarea spațiului, după care respectarea posesiei și, doar în ultimul rînd, la respectarea timpului [Cebotaroș, 114].

Atitudinea românului față de timp și prețul acestuia o găsim sedimentată și în expresii frazeologice, proverbe și zicători, care denotă caracterul relativ al valorii timpului. Astfel, unele relevă necesitatea prețuirii timpului și necesitatea realizării tuturor lucrurilor la timp. Cf. *Dacă nu semeni popușoi la vreme, pune mellesteul pe foc; E anevoie a nimeri vremea la vremea ei; Încuie grajdul după ce i-a mîncat lupul oile; Cînd înflorește mărul, atunci să începi a ara; Ceasul dimineții e aurul vieții; Ceasul pierdut nu-l întoarce anul; Ce e astăzi mîine nu e; Cine are vreme, să n-o piardă; Cum te-ai grăbi, dar vremea trece; Dimineața poartă aur în gură; Lucrul de azi nu se lasă pe mîine; Nu pierde vremea ca să nu te piarză și ea pe tine; Timpul care a trecut nu se mai întoarce; Toate-s cu timp și cu soroc; Un ceas dimineața îi cînt trei după-amiază etc.*³. Altele, dimpotrivă, sugerează inutilitatea grabei. Cf. *Cine se grăbește, curînd ostenește; Cine se grăbește nu mai nimerește; Cine se grăbește se poticnește; Cine se pornește cu graba se întîlnește cu zăbava; Graba strică treaba; Încet vei merge departe vei ajunge; Lumea nu s-a făcut într-o zi; Decît niciodată, mai bine*

³Cf. proverbe cu aceeași semnificație din limba rusă: *Часом опоздано - годом не наверстаешь; Готовь сани летом, а телегу зимой; Куй железо, пока горячо; Делу время, потехе час.*

mai târziu ș.a.⁴. În viziunea filozofului român C. Noica, proverbul consacrat care ilustrează curgerea și devenirea temporală la români este *Ceasul umblă, lovește și vremea stă vremuiește*. G. Stănescu consideră că enunțul *Vremea vremuiește* reprezintă o tautologie, întrucât „a vremui nu aduce nimic nou față de vreme. O repetă, o definește ca întâmplare, ca repaus. Românul mai spune: «Vremea vremuiește și omul îmbătrânește». Numai omul devine; vremea stă”. [Stănescu, 47]. Mai mult, o serie de proverbe românești scot în evidență ideea supremației timpului asupra omului. Cf. *Dacă nu ți se pleacă ție vremea, pleacă-te tu vremii; Nu-s vremurile sub cârma omului, da-i bietul om sub cârma vremii; Întoarce cojocul după vreme; Timpul face și desface; Vremea toate le găsește toate le topește; Vremea pe toate le rostuieste* ș.a.

În aceeași ordine de idei, cercetând reprezentarea timpului în mentalul țaranului român, Ernest Bernea ajunge la următoarea concluzie: „Țăranul trăiește trecerea timpului, dar o trăiește vital și armonios, fiindcă a făcut din viață o punte de sărbători, și când depășește timpul e pentru a intra în eternitate” [Bernea, 57]. Trebuie de menționat că, de fapt, cauza sărbători-

⁴Menționăm că numărul proverbelor de acest fel în limba rusă întrece semnificativ numărul celor care implică folosirea rațională și prețuirea timpului. Cf. rus. *время терпит, в русский час много воды утечет, русский час долог, русский час – все сейчас, год – не неделя – все будет, да не теперь; не под дождем: стоим да подождем; часом море не передеешь, в корове молоко не прокиснет, подожди, еще кукушка не прилетела, у Бога времени (дней впереди) много*.

lor a constituit-o „nevoia spirituală de a colora și a valorifica timpul, nicidecum din „lene”, cum au presupus unii comentatori ce găseau o vină țaranului nostru în faptul că respecta cu sfințenie sărbătorile religioase din calendarul ortodox.

În concluzie, subliniem că timpul este lipsit de o existență autonomă, fiind subordonat în întregime conștiinței. Neavînd existență obiectivă, el e trăit și perceput subiectiv ca o categorie interpretată și aplicată în moduri foarte diferite, în funcție de civilizații și de societăți, stadiul de dezvoltare social, pături sociale din aceeași societate și chiar de către indivizi. Astfel, bunăoară, elvețienii au făcut din precizie un simbol național, reprezentat de industria ceasurilor, a instrumentelor optice și a sistemului bancar. Există culturi în care timpul nu e perceput nici liniar, nici nu e raportat la personalități/evenimente, ci e ciclic. Timpul ciclic pierde din prețiozitatea timpului liniar, întrucât e perceput ca posibil de găsit într-un „stoc nelimitat” chiar la următoarea cotitură. Popoarele orientale susțin că atunci când Dumnezeu a creat timpul, l-a creat din belșug⁵.

Desigur, într-o societate tradițională, precum e cea românească, „timpul reprezintă, conform opiniei lui Gabriel Stănescu, rodul unei anumite mentalități” [Stănescu, 43]. În ceea ce privește atitudinea lor față de valoarea timpului, românii sînt pluri-activi,

⁵Atitudinea thailandezilor față de timp este, în mod obișnuit, exprimată prin metafora *piscinei* căreia aceștia îi dau înconjur lent. Metafora respectivă e valabilă pentru atitudinea tuturor asiaticilor, care, în loc să abordeze problema imediat, se învîrtesc în jurul ei preț de câteva zile/săptămîni etc.

adică timpul e interpretat de ei ca un bun ce poate fi manevrat, modelat, dilatat sau de care te poți lipsi, indiferent de ce indică ceasul. Enunțuri de genul „Nu am timp. Trebuie să fug, ca

să nu întârzii”, utilizate de americani, ce denotă o atitudine supusă față de timp și orare, românilor le trezește, cel mai adesea, dispreț.

Referințe bibliografice

1. Ilie Bădescu, *Timp și cultură. Trei teme de antropologie istorică*, București, Editura științifică și enciclopedică, 1988.
2. Ernest Bernea, *Spațiu, timp și cauzalitate la poporul român*, București, Humanitas, 2005.
3. R.D. Lewis, *Să cunoaștem mai bine popoarele lumii. Cum să te descurci cu succes în diferite tipuri de cultură*, traducere M. Nițu, Iași, Editura Niculescu, 2005.
4. Irina Pincovschi, Mihaela Mihai, *Managementul timpului*, București, Editura H*G*A*, 2001.
5. Constantin Rădulescu-Motru, *Timp și destin*, București, Editura Minerva, 1997.
6. Gabriel Stănescu, *Timp și ființă românească // Eseu despre ființa românească*, Norcross, Editura Criterion Publishing, 2000.



ОРГАННЫЙ КОНЦЕРТ ДМИТРИЯ КИЦЕНКО: ОСОБЕННОСТИ АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ ВЕРСИИ

*ORGAN CONCERTO BY DMITRY KITSENKO:
PECULIARITIES OF ITS AUDIOVISUAL VERSION*

ГАЛИНА КОЧАРОВА,

профессор, кандидат искусствоведения,
Академия Музыки, Театра и Изобразительных Искусств, Кишинев

Abstract: *The article presents the audiovisual version of the Organ concerto by composer Dmitry Kitsenko – the work which is acting at different stages of his creation in various genre forms, causing a kind of supercycle, consolidated by intertextual connections. Multimedia transformation of Concerto by introducing the visual range based on the works of A. Dürer modifies the basic concept of this work which requires a new approach to its analysis. The author defines its main directions and describes the main features, with an emphasis on the screen material and its relationship with the musical component.*

Keywords: *organ concerto, audio-visual version, concept of work, supercycle, intertextual connections.*

Мышление современного человека неразрывно связано с восприятием искусства через медийные средства информации. Это побуждает исследователей по-новому подходить и к таким, казалось бы, привычным проблемам, как соотношение зрительных и музыкальных впечатлений в театре или в кино, вводить новые понятия, рожденные на основе осмысления роли и взаимодействия составляющих компонентов в формах и жанрах видов искусств, носящих синтетический характер. Так, например, Л. Бакши в своей статье «Природа звукоизобразительных образов», анализируя на примере театральных постановок специфику зрелищных жанров, предлагает дефиницию «звукоизобразительный, или аудиовизуальный образ» [1, с. 48], Т. Шак, останавливая свое внимание на киномузыке, намечает в своем исследовании и

более широкое направление, когда пишет в том числе об электронных средствах массовой информации, основанных на языке медиа [2, с. 3]. Со своей стороны, выдвигая понятие «медiateкста», она справедливо отмечает, что оно, вбирая в себя «современные визуальные практики, актуализируемые в рамках экранных искусств, <...> позиционируется одновременно и как форма существования *произведений медиаискусства* (курсив наш. - Г. К.), и как система элементов, развертывающихся во времени и пространстве и организованных в определенную структуру на основе иерархической соподчиненности, коммуникативной функциональности и смысловой интерпретации» [3, с. 4].

Если иметь в виду, как это делает Т. Шак, различные формы существования как *медиаискусства* вообще, так и *произведений медиа-*

искусства, необходимо, очевидно, поставить вопрос и о разной роли в них музыкального ряда, что во многом определяется и через оценку *генезиса замысла* такого произведения. Особый интерес в этом плане вызывает метод, избранный композитором Дмитрием Киценко, долгое время работавшим в Молдавии, затем на Украине, в Киеве, а ныне обосновавшимся в Канаде и уже получившим гражданство этой страны.

После переезда в Канаду и ограничения условий для исполнения своих сочинений он начал выкладывать свою музыку в Интернет, сопровождая ее при этом визуальным рядом, что неожиданно повлекло за собой рождение на базе уже готовой музыки новых по жанру, аудиовизуальных произведений¹. В результате в его биографии заняли особое место опыты создания своего рода «циклов», включающих в себя как чисто музыкальный, так и мультимедийный варианты одного и того же сочинения, где по-своему претворен принцип программности: так, при наличии в музыкальном прототипе заголовка программный замысел раскрывается еще более рельефно, при отсутствии же программного словесного комментария к музыке – рождается программный аудиовизуальный опус. Возникают и другие последствия, заставляющие по-новому взглянуть на артефакты,

¹См. об этом: [4; 5; 6;7], где рассматриваются произведения Д. Киценко *Бабий Яр, In ito rectore, Концерт для органа, струнных и литавр*.

появляющиеся в результате такого жанрового трансфера:

- музыкальное произведение переходит в разряд пространственно-временных искусств;
- расширяется и углубляется общая концепция в результате взаимодействия и, по Л. Мазелю, «множественного и концентрированного воздействия» на слушателя средств разноmodalных сфер искусства;
- формируется иерархическая текстовая структура, где музыкальный текст представляет «первородное начало», однако восприятие в целом опирается на взаимодействие субтекстов различной природы;
- в случае отсутствия сюжета в зрительном ряду становится необходимым определить характер распределения функций между компонентами (например, дробность, «клиповость», «монтажность» визуальных впечатлений требует большего единства, целостности процесса музыкального развития);
- в соединении аудио- и визуальных рядов присутствует особая диалогичность, которая создает стилевые «встречи», порой на базе «диалога эпох». Последнее можно проследить на примере Органного концерта Д. Киценко – сочинения, которое в его творчестве на протяжении ряда лет претерпело несколько жанровых модификаций².

²Более подробно об этом сочинении см. в моей статье, размещенной

Концерт для органа, струнных и литавр Дмитрия Киценко занимает в его наследии особое место. Созданный в 1982 году тогда еще молодым автором, он в том же году, 21 декабря, впервые прозвучал в Органном зале Кишинева на Шестом смотре творчества молодых композиторов Молдавии, в исполнении недавно закончившей к тому времени Московскую консерваторию органистки Анны Стрезовой, при участии струнной группы Филармонического оркестра под управлением Льва Гаврилова. А в апреле 1988 года Лариса Булава в сопровождении Камерного оркестра Латвийской филармонии сыграла Концерт в Риге, в Домском соборе, повторив его исполнение 11 декабря того же года в Кишиневе.

Замыслы автора, связанные с этим сочинением, в дальнейшем, однако, не ограничились только лишь поиском дополнительных возможностей его концертного исполнения: трактуя свое произведение как своего рода «доструктурную модель» (А. Лосев), он обращается к созданию новых исполнительских его версий, которые побуждают реконструировать сам изначальный жанровый проект Концерта. Так, в 2007 году на его базе родился *Concerto grosso* № 2, где автор «убирает» органную мощь, выявляя чистое

– монохромное звучание струнных, но дополняя их участием литавр, а партия органа становится основой для включения в партитуру двух концертирующих скрипок и концертирующей виолончели³.

По-своему продолжила жизнь Органного концерта и аудиовизуальная его версия, позволившая композитору в новом ключе раскрыть историзм своего авторского взгляда на христианскую культуру и добиться эффекта «художественного договаривания» (А. Соколов) исходного замысла вполне в духе времени, обратившись к средствам Интернета. Используя апрельскую запись 1988 года, сделанную в Риге, в Домском соборе, он выкладывает ее во Всемирной сети 17 января 2012 года на <http://youtu.be/JnoqUFzPSVA> и на <https://vimeo.com/35237210> в новой модификации, с видеорядом, выполненным на основе работ Альбрехта Дюрера⁴.

Тем самым Д. Киценко еще более углубляет историческую перспективу своего сочинения, на которую было указано в программке, сохранившейся у композитора со дня концерта в Домском соборе. Любезно предоставленная нам выдержка из нее, в частности, гласит: «Концерт для органа, струнного оркестра и литавр (1982) связан с

на сайте Международной интернет-конференции «Музыкальная наука в едином культурном пространстве», приуроченной к 70-летию со дня основания академии и 140-летию со дня рождения Елены Фабиановны Гнесиной, в разделе „Актуальная музыка”[6].

³Более подробно об этом сочинении, прозвучавшем в свое время в Киеве см. там же [6].

⁴Подборка картин сделана с сайтов в Интернете, посвященных творчеству А. Дюрера: <http://www.wikiart.org/ru/albrecht-durer/> и http://iskusstvu.ru/albreht_djurer

традициями великих мастеров XVIII века И. С. Баха и Г. Ф. Генделя и отражает своеобразно воспринятую молодым автором стилистику неobarocko. Концерт состоит из трех частей. Первая часть (*Allegro moderato*) – написана в старосонатной форме с мелодикой баховского типа. Возникающие порою неожиданные интонации и жесткие гармонические вертикали вносят в музыку элементы напряженности, затаенного конфликта. Вторая часть (*Adagio*) – представляет собой по форме тему с вариациями. Музыка отражает сферу просветленной лирики. Постепенно разворачиваясь, тема обрастает многослойной полифонической тканью, не теряя при этом своего основного лирического содержания. Третья часть (*Allegro*) – построена в форме фуги. В ее теме – сгусток энергии, волевого начала. Музыка отмечена известной близостью к полифоническому письму Генделя. В целом в Концерте сквозь кажущуюся стилистическую ретроспективу как бы проступают образы нашего времени⁵.

Верно подмеченная в этом высказывании идея заложенного в данном сочинении «диалога эпох», с его многослойной герменевтической концепцией, соединившей Современность и Барокко, преобража-

ется в более позднем, мультимедийном варианте Концерта, где при добавлении визуального ряда, отражающего ренессансное мышление наиболее выдающегося немецкого художника эпохи Возрождения, она обретает новый смысл и глубину за счет обращения к библейским сюжетам. Складывается более длинная «цепочка» и временных ориентиров стиля, придающих ему особую многомерность: Современность – Барокко – Ренессанс – Библейская история. Используемая в данном контексте «материализация» древних легенд, реализуемая средствами изобразительного искусства, служит при этом дополнительным разъясняющим фактором. К тому же она ассоциативно связана с *символизацией тембра органа* – неотъемлемого атрибута христианской религиозной службы, придающего ей как особое величие и пышность, так и, в частности, учитывая традиции протестантизма, – строгость и аскетизм.

Для Д. Киценко такая ассоциативная связь представляется вполне естественной: он тесно соприкасается с немецкой культурой – через свою дочь, живущую в Германии, к тому же ему близка религиозная тематика. Она ярко прослеживается в его творчестве, результатом чего нередко становится *сакрализация жанра* его сочинений. В аудиовизуальной версии его Органного концерта такая сакрализация приобретает особый характер, преломляясь, главным образом, именно в параллельно развивающемся визуальном «надтексте» – в отличие от другого

⁵Все высказывания Д. Киценко взяты для этой статьи из электронной переписки с композитором в 2014-2015 гг., сохраненной в личном архиве автора. Композитор также уточнил по скайпу, что текст программки к рижскому исполнению Концерта он написал сам.

сочинения Д. Киценко, *In imo pectore*, по поводу содержания музыки которого, еще до создания аудиовизуального варианта, автор сам сказал: «Возможно говорить о взгляде на мир, на божественное происхождение человека и его приход на землю». Дополнительными маркёрами такой сакрализации становятся в партитуре *In imo pectore* и музыкальные «намеки» – цитаты из арии сопрано *Mein Gott ich liebe dich* из *Кантаты BWV77 Du sollst Gott, deinen Herren, lieben* И. С. Баха и арии альты *Erbarme dich mein Gott* из баховских *Страстей по Матфею*. Одновременно здесь (как и перед этим у Д. Киценко – в *Бабьем Яре*) полистилистический принцип диалога, соединяющего разные эпохи и стилевые пласты, заложен уже в самом музыкальном материале, введение же визуального ряда лишь усиливает диалогический характер общей драматургии аудиовизуального произведения.

В своеобразном ракурсе воплощается в аудиовизуальной версии Органного концерта и принцип цитации, поскольку партитура его, в отличие от *Бабьего Яра* или *In imo pectore*, целиком базируется на авторском музыкальном материале. Как сообщает он сам в электронной переписке, «внешних источников в музыкальном тематизме нет, если не считать попевку в первой части – ла-си-до-ля-ре... Толчком для нее послужила до-минорная fuga из 1-го тома ХТК. Относительно второй части – мелодическое строение, записанное на 4/4, на самом деле излагается в переменном размере, тема с украшениями, разнообразие

общих форм движения (попытка создать „лепнину“ по типу архитектурных форм – архитектура как застывшая музыка, а здесь наоборот – застывшая архитектура приходит в движение). В третьей части – сознательное нарушение принципа, когда в фуге (или в другом полифоническом произведении строгого стиля) нельзя применять два скачка в одном направлении. Кроме того, вместо скачка на кварту, у меня в теме два скачка по квинтам. Для себя отмечаю отдаленное сходство с „Арлезианкой“ Бизе. Может, и нет близкого сходства, но по духу, жанрово. Конечно же, в конце Финала, медленное движение как дань традиции. Добавлю, что чисто технически, сначала были написаны первая и третья части. Это мне дало понимание тематизма второй части».

Как результат, функция *цитирования* практически полностью доверена *визуальному* ряду, который, однако, не представляет сам по себе нечто изолированное, поскольку, если судить о его роли в целом с точки зрения его темпоритма, композитор регулирует частоту смены кадров в соответствии с характером музыкального движения, в каждой части по-своему. Это видно уже из раскадровки визуального ряда видеоролика, сопровождаемой хронометражем⁶:

⁶Раскадровка и хронометраж выполнены Д. Киценко, перевод названий работ А. Дюрера на русский язык – Г. Кочарова.

1 часть

00:06 Adam_and_Eve_WGA (Адам и Ева) (5 сек.)
00:11 Angel_with_the_Key_to_the_Bottomless_Pit_WGA (Ангел с ключами от бездны) (5 сек.)
00:16 Annunciation_WGA (Благовещение) (5 сек.)
00:21 Apollo_and_Diana_WGA (5 сек.)
00:26 Birth_of_the_Virgin_CGF (Рождество Богородицы) (5 сек.)
00:31 Dancing_Peasants_WGA (Танцующие крестьяне) (5 сек.)
00:36 DURER S PRINT,16,GER,CHRIST APPEARS TO MARY MAGDALEN (Христос, являющийся Марии Магдалине) (5 сек.)
00:41 DURER S PRINT,16,GER,CHRIST LEAVING HIS MOTHER (Христос, покидающий мать) (5 сек.)
00:46 DURER S PRINT,16,GER,CHRIST ON THE CROSS AND MARY Христос на кресте и Мария) (5 сек.)
00:51 DURER S PRINT,16,GER,CHRIST ON THE CROSS B (Христос на кресте) (5 сек.)
00:56 DURER S PRINT,16,GER,CHRIST ON THE CROSS (Христос на кресте) (5 сек.)
01:01 DURER S PRINT,16,GER,CHRIST ON THE MOUNT OF OLIVES (Христос на Масличной горе) (5 сек.)
01:06 DURER S PRINT,16,GER,CHRIST SCOURGED (Христос бичуемый) (5 сек.)
01:11 DURER S PRINT,16,GER,DESCENTE DE CROIX (Снятие с креста) (5 сек.)
01:16 DURER S PRINT,16,GER,DETAIL OF THE CRUCIFIXION (Деталь Распятия) (5 сек.)
01:21 DURER S PRINT,16,GER,EMMAUS (Эммаус) (5 сек.)
01:26 DURER S PRINT,16,GER,JEROME DANS SON BUREAU D ETUDE (Иероним в своем кабинете) (5 сек.)
01:31 DURER S PRINT,16,GER,RESURRECTION OF CHRIST (Воскрешение Христа) (5 сек.)
01:36 DURER S PRINT,16,GER,SAMSON KILLING THE LION (Самсон, убивающий льва) (5 сек.)
01:41 DURER S PRINT,16,GER,ST JOHN S VISION OF THE SEVEN CANDLESTIC (Св. Иоанн – видение семи подсвечников) (5 сек.)
01:46 DURER S PRINT,16,GER,ST JONH S VISION OF THE 24 ELDERS (Св. Иоанн – видение 24 старейшин) (5 сек.)
01:51 DURER S PRINT,16,GER,TETE DU CHRIST (Голова Христа) (5 сек.)
01:56 DURER S PRINT,16,GER,THE ADORATION OF THE LAMB (Поклонение агнцу) (5 сек.)
02:01 DURER S PRINT,16,GER,THE ADORATION OF THE SHEPHERDS (Поклонение пастухов) (5 сек.)
02:06 DURER S PRINT,16,GER,THE ANNUNCIATION (Благовещение) (5 сек.)
02:11 DURER S PRINT,16,GER,THE ASCENSION (Вознесение) (5 сек.)
02:16 DURER S PRINT,16,GER,THE BEHEADING OF JOHN THE BAPTIST (Усекновение главы Иоанна Предтечи) (5 сек.)
02:21 DURER S PRINT,16,GER,THE CHRIST WITH THE DOCTORS (Христос с врачами) (5 сек.)
02:26 DURER S PRINT,16,GER,THE CROWNING WITH THORNS (Возложение тернового венца) (5 сек.)

02:31 DURER S PRINT,16,GER,THE DESCENT OF THE HOLY SPIRIT
(Сошествие Святого Духа) (5 сек.)

02:36 DURER S PRINT,16,GER,THE FLAGELLATION OF CHRIST (Бичевание Христа) (5 сек.)

02:41 DURER S PRINT,16,GER,THE FLAGELLATION (Бичевание) (5 сек.)

02:46 DURER S PRINT,16,GER,THE FLIGHT INTO EGYPT (Бегство в Египет) (5 сек.)

02:51 DURER S PRINT,16,GER,THE FOUR RIDERS OF THE APOCALYPSE (Четыре всадника Апокалипсиса) (5 сек.)

02:56 DURER S PRINT,16,GER,THE HOLY FAMILY WITH THREE HARES (Святое семейство с тремя зайцами) (5 сек.)

03:01 DURER S PRINT,16,GER,THE INCREDULITY OF THOMAS (Неверие Фомы) (5 сек.)

03:06 DURER S PRINT,16,GER,THE LAST SUPPER B (Тайная вечеря –В) (5 сек.)

03:11 DURER S PRINT,16,GER,THE LAST SUPPER (Тайная вечеря) (5 сек.)

03:16 DURER S PRINT,16,GER,THE RESURRECTION (Воскресение) (5 сек.)

03:21 DURER S PRINT,16,GER,THE VISITATION (Посещение) (5 сек.)

03:26 Durer_A_Young_Girl_Of_Cologne_And_Durers_Wife (Девушка из Кельна и жена Дюрера) (5 сек.)

03:31 Durer_Abduction_Of_A_Woman (Похищение женщины) (5 сек.)

03:36 Durer_Abduction_Of_Proserpine_On_A_Unicorn (Похищение Прозерпины на единороге) (5 сек.)

03:41 Durer_Adam_And_Eve_42a (Адам и Ева - 42a) (5 сек.)

03:46 Durer_Adam_And_Eve_42b (Адам и Ева – 42b) (5 сек.)

03:51 Durer_Agony_In_The_Garden (Моление о чаше) (7 сек.)

03:58 Durer_Agony_In_The_Garden_(Etching) (Моление о чаше. Гравюра) (8 сек.)

04:06 DURER_Albrecht_Alliance_Coat_of_Arms_of_the_Durer_and_Holper_Families (Совместный герб семей Дюрер и Холпер) (8 сек.)

Конец 1-й части

2 часть

04:14 DURER_Albrecht_Christ_as_the_Man_of_Sorrows (Христос как Муж скорбей) (11 сек.)

04:25 DURER_Albrecht_Felicitas_Tucher_nee_Rieter (Фелицитас Тухер, урожденная Ритер) (8 сек.)

04:33 Durer_Albrecht_Four_Apostles (Четыре апостола) (8 сек.)

04:41 DURER_Albrecht_Hans_Tucher (Ханс Тухер) (8 сек.)

04:49 DURER_Albrecht_Job_and_His_Wife (Иов и его жена) (8 сек.)

04:57 DURER_Albrecht_Lamentation_for_Christ (Оплакивание Христа) (13 сек.)

05:10 DURER_Albrecht_Lot_Fleeing_with_his_Daughters_from_Sodom (Лот, спасающийся со своими дочерьми из Содома) (8 сек.)

05:18 DURER_Albrecht_Madonna_and_Child_Haller_Madonna (Мадонна с младенцем: Халлер-Мадонна) (8 сек.)

05:26 DURER_Albrecht_Paumgartner_Altar (Паумгартнер-алтарь) (8 сек.)

05:34 DURER_Albrecht_Paumgartner_Altar_detail_of_central_panel (Паумгартнер-алтарь, деталь центральной панели) (8 сек.)

05:42 DURER_Albrecht_Paumgartner_Altar_detail_of_central_panel_2 (Паумгартнер-алтарь, деталь центральной панели-2) (8 сек.)

05:50 DURER_Albrecht_Paumgartner_Altar_detail_of_right_wing (Паумгартнер-алтарь, деталь правого крыла) (8 сек.)

05:58 DURER_Albrecht_Paumgartner_Altar_left_wing (Паумгартнер-алтарь, левое крыло) (7 сек.)

06:05 DURER_Albrecht_Paumgartner_Altar_right_wing (Паумгартнер-алтарь, правое крыло) (8 сек.)

06:13 Durer_Albrecht_Portrait_of_a_Man (Мужской портрет) (7 сек.)

06:20 DURER_Albrecht_Portrait_of_a_Man_2 (Мужской портрет-2) (8 сек.)

06:28 DURER_Albrecht_Portrait_of_a_Man_1504 (Мужской портрет-1504) (7 сек.)

06:35 DURER_Albrecht_Portrait_of_a_Young_Furleger_with_Her_Hair_Done_Up (Портрет молодой Фурлегер с зачесанными вверх волосами) (10 сек.)

06:45 DURER_Albrecht_Portrait_of_a_Young_Furleger_with_Loose_Hair (Портрет молодой Фурлегер с распущенными волосами) (10 сек.)

06:55 DURER_Albrecht_Portrait_of_Durers_Father_at_70 (Портрет отца Дюрера в 70 лет) (8 сек.)

07:03 DURER_Albrecht_Portrait_of_Elector_Frederick_the_Wise_of_Saxony (Портрет курфюрста Фредерика Мудрого Саксонского) (10 сек.)

07:13 DURER_Albrecht_Portrait_of_Elsbeth_Tucher (Портрет Элизабет Тухер) (9 сек.)

07:22 DURER_Albrecht_Portrait_of_Oswolt_Krel_full (Портрет Освольта Креля в полный рост) (10 сек.)

07:32 DURER_Albrecht_Portrait_of_St_Sebastian_with_an_Arrow (Портрет Св. Себастьяна со стрелой) (11 сек.)

07:43 DURER_Albrecht_Self_portrait_at_22 (Автопортрет в 22 года) (10 сек.)

07:53 DURER_Albrecht_Self_Portrait_at_26 (Автопортрет в 26 лет) (10 сек.)

08:03 DURER_Albrecht_St_Jerome_in_the_Wilderness (Св. Иероним в пустыне) (10 сек.)

08:13 DURER_Albrecht_Sylvan_Men_with_Heraldic_Shields (Сильваны с геральдическими щитами) (10 сек.)

08:23 DURER_Albrecht_The_Dresden_Altarpiece (Фрагмент Дрезденского алтаря) (9 сек.)

08:32 DURER_Albrecht_The_Dresden_Altarpiece_central_panel (Центральная панель Дрезденского алтаря) (8 сек.)

08:40 DURER_Albrecht_The_Dresden_Altarpiece_side_wings (Фрагмент бокового крыла Дрезденского алтаря) (9 сек.)

08:49 DURER_Albrecht_The_Jabach_Altarpiece (Фрагмент Jabach-алтаря) (10 сек.)

08:59 DURER_Albrecht_The_Seven_Sorrows_of_the_Virgin (Семь скорбей Богородицы) (9 сек.)

09:08 DURER_Albrecht_The_Seven_Sorrows_of_the_Virgin_Mother_of_Sorrows (Семь скорбей Божьей Матери) (9 сек.)

Конец 2-й части

3 часть

09:17 DURER_Albrecht_The_Seven_Sorrows_of_the_Virgin_The_Flight_into_Egypt (Семь скорбей Богородицы: Бегство в Египет) (7 сек.)

09:24 DURER_Albrecht_Two_Musicians (Два музыканта) (6 сек.)

09:30 DURER_Albrecht_Virgin_and_Child_before_an_Archway (Св. Дева с младенцем перед аркой) (7 сек.)

09:37 Durer_Albrecht_Young_Venetian_Woman (Венецианка) (6 сек.)

09:43 Durer_Apollo_And_Diana (Аполлон и Диана) (5 сек.)
09:48 Durer_Apollo_With_The_Solar_Disc_And_Diana_Trying_To_Shield_Herself (Аполлон с солнечным диском и Диана, пытающаяся защитить себя) (7 сек.)
09:55 Durer_Bearing_Of_The_Cross (Несение креста) (13 сек.)
10:08 Durer_Betrayal_Of_Christ (Предательство Христа) (8 сек.)
10:16 Durer_Cardinal_Albrecht_Of_Brandenburg (Кардинал Альбрехт Бранденбургский) (7 сек.)
10:23 Durer_Caspar_Sturm (Каспар Штурм) (6 сек.)
10:29 Durer_Christ_Before_Caiaphas (Перед Каиафой) (6 сек.)
10:35 Durer_Christ_Before_Pilate (Перед Пилатом) (5 сек.)
10:40 Durer_Christ_Crowned_With_Thorns (Христос в терновом венце) (4 сек.)
10:44 Durer_Christ_Crowned_With_Thorns_1504 (Христос в терновом венце -1504) (5 сек.)
10:49 Durer_Crucifixion (Распятие) (6 сек.)
10:55 Durer_Crucifixion_1508 (Распятие-1508) (4 сек.)
10:59 Durer_Crucifixion_Round (Распятие – в круге) (5 сек.)
11:04 Durer_Crucifixion_With_Many_Figures (Распятие – многофигурное) (5 сек.)
11:09 Durer_Deposition (Снятие с креста) (5 сек.)
11:14 Durer_Durer_s_Wife_Agnes (Дюрер с женой Агнес) (5 сек.)
11:19 Durer_Durers_Mother (Мать Дюрера) (5 сек.)
11:24 Durer_Ecce_Homo (Я есмь человек) (5 сек.)
11:29 Durer_Emperor_Maximilian_I (Император Максимилиан I) (5 сек.)
11:34 Durer_Erasmus_Of_Rotterdam (Эразм Роттердамский) (6 сек.)
11:40 Durer_Five_Lansquenets_And_An_Oriental_On_Horseback (Пять ландскнехтов и восточный человек на лошадях) (5 сек.)
11:45 Durer_Flagellation (Бичевание) (4 сек.)
11:49 Durer_Fortune (Фортуна) (4 сек.)
11:54 Durer_Frederick_The_Wise_Elector_Of_Saxony (Фредерик Мудрый, курфюрст Саксонии) (5 сек.)
11:59 Durer_Narrowing_Of_Hell (Сошествие в ад) (6 сек.)
12:05 Durer_Head_Of_An_Apostle_Looking_Downward (Голова апостола, смотрящего вниз) (6 сек.)
12:11 Durer_Head_Of_An_Apostle_Looking_Upward (Голова апостола, смотрящего вверх) (5 сек.)
12:16 Durer_Head_Of_An_Old_Man (голова старика) (6 сек.)
12:22 Durer_Head_Of_St_Mark (Голова Св. Марка) (6 сек.)
12:28 Durer_Hercules_At_The_Crossroads (Геркулес на распутье) (6 сек.)
12:34 Durer_Hercules_At_The_Crossroads_Complete (Геркулес на распутье, полностью) (7 сек.)
12:41 Durer_Lamentation_1521 (Оплакивание – 1521) (7 сек.)
12:48 Durer_The_Lamentation (Оплакивание) (8 сек.)
12:56 Durer_Lamentation_1522 (Оплакивание – 1522) (9 сек.)
13:05 Durer_Lamentation_Over_Christ (Оплакивание Христа) (15 сек.)
13:20 Durer_St_Peter_And_St_John_Healing_The_Cripple (Св. Петр и Св. Иоанн – исцеление калеки) (12 сек.)
13:32 Durer_Madonna_Crowned_By_An_Angel (Мадонна, увенчанная ангелом) (18 сек.)
Конец

Как видно из этой схемы, в подборе работ А. Дюрера заметен интерес не только к библейским мотивам: здесь присутствуют и портреты реальных людей – современников художника. На них запечатлены образы и высокопоставленных лиц или ученых-философов, и представителей простонародья, рядом – портреты его жены, родителей и его собственные автопортреты, выполненные в разные годы жизни. Сам композитор говорит об общей логике построения визуального ряда следующее: «1-я часть черно-белая, <...>. 2 часть – взял цвет. Мне были интересны люди. Только представить себе, как это было давно! Они жили со своими достоинствами и недостатками. В общем, [«мне хотелось» - Г.К.] как-то отразить ту эпоху. В 3 части начинаю в цвете, немного жанровости, даже музыканты играют, но перехожу на черно-белое, так как музыка становится более драматичной. Здесь присутствуют мотивы Иисуса Христа, его осуждение, Распятие, снятие с Креста, а также люди, как простые, так и правители (хотел показать нашу зависимость от власти), и, конечно же, апостолы. И в конце – Дева Мария с младенцем <...>. Мадонна остается – формально там 18 сек., но это как заставка – финальная – например, в театре опускается занавес, на котором есть изображение».

Когда смотришь и слушаешь видеозапись Органного концерта Д. Киценко в Интернете, ясно ощущаешь бег времени, его неумолимость и мощную, напористую энергию. При этом дробность процесса визуального восприятия, казалось бы, свидетельствующая о «клипо-

вом» характере его организации, не мешает его целостности. Это подкрепляется и соответствием визуального ряда особенностям музыкальной формы, ее тематической структуре и темповому плану трехчастного цикла. Важны и мелкие детали этого соответствия. Так, например, средняя продолжительность показа кадров в первой части создает эффект динамичного, стремительного их чередования, с интервалом в 5 секунд. Лишь в последних кадрах, где использованы два варианта «Моления о чаше» и совместный герб семейств Дюрер и Холпер, течение времени несколько замедляется (изображения задерживаются на 7 и 8 секунд), что порождает необходимый спад напряжения, как и следует быть в каденции, с её традиционным *ritenuto*. Во второй, медленной части внимание слушателя-зрителя все чаще и дольше задерживается на созерцании лиц, воплощающих глубину мысли или приближающихся к идеалу природной красоты. Образы Христа и скорбящей Богоматери, алтарные изображения, собственные портреты художника останавливают время в еще большей степени, маркируя моменты проведения важных музыкальных тем. В финале акценты сделаны на сцене несения креста, а в самом конце – на оплакивании Христа, на исцелении апостолами недужного калеки и, как уже говорилось, – на ставшей своего рода заключительной «фермой» всей части и цикла в целом картине, возвеличивающей Мадонну, коронуемую ангелом.

В лабиринте прошлого и настоящего, где воплощены в комплексной форме мультимедийного сочи-

нения разные исторические фазы и разные формы художественной жизни, найденные человеческой цивилизацией, Д. Киценко словно стремится по-новому отразить «открытое пространство» культуры, следуя вектору времени. В музыке он, обращаясь к старинным композиционным формам или соединяя с современной лексикой средства вертикали и приемы голосоведения, присущие готической гетерофонии и полифонии времен эпохи Барокко, выявляет в музыкальном языке стилистику, свойственную нео-художественным направлениям. В общем же, многослойном контексте аудиовизуального произведения он обращается к реальному соотношению музыкального диалога с ренессансной живописью, графикой и иконографией, что требует расширения культурного тезауруса и от воспринимающего это сочинение. И естественно, что для этого

Д. Киценко, находясь в поисках собственных путей для вхождения в жанровую типологию современного композиторского творчества, реализует свое метакультурное сознание через «медиа-встречу» с пользователями Интернета, одновременно ища среди них достойного собеседника, нагруженного опытом разностороннего художественного восприятия нашей действительности. Он, со своей стороны, как бы стремится сформировать себе такого собеседника – равноправного участника диалога об искусстве, поскольку ведь само соотношение музыкального и видеоряда существенно расширяет наше представление о памяти европейской культуры, где разные виды искусств, взаимодействуя между собой, формируют художественный опыт нашего современника как отражение многоплановой картины мира.

Библиография

1. Бакши, Л. *Природа звукоизобразительных образов. Музыка и театр в XXI веке*. В.: Музыкальная академия, 2011, №1, с. 48-55.
2. Шак, Т. *Музыка в структуре медиатекста (на материале художественного и анимационного кино)*. Автореф. дис. ... доктора иск-вед. Ростов-на-Дону, 2010, 54 с.
3. Шак, Т. *Музыка в структуре медиатекста*. Монография. Краснодар: изд-во КГУКИ, 2010, 356 с.
4. Запеска, К. «Бабий Яр» Д. Киценко: новое направление поисков в сфере мультимедийности. В: *Музыка в пространстве медиакультуры*. Краснодар: издательство КГУКИ, 2014, с. 294-302.
5. Кочарова, Г. *Дмитрий Киценко: поиски на пути создания аудиовизуального произведения и факторы обновления структуры художественного текста*. В: Anuar științific: Muzică, Teatru și Arte plastice, Acad. De Muz., Teatru și Arte Plastice. Chișinău: Grafema Libris, 2013, p. 13-19.
6. Кочарова, Г. *Жанровые метаморфозы во времени, или Судьба одного сочинения* [online]. Режим доступа: <<http://gnesinstudy.ru/?cat=11>> (Размещено 03.02.2015).
7. Кочарова, Г. Концепция и структура мультимедийного аудиовизуального произведения в творчестве композитора Дмитрия Киценко. В: *Музыка в пространстве медиакультуры*. Краснодар: издательство КГУКИ, 2014, с. 278-287.



DATINI ȘI OBICEIURI ÎN CONTEXTUL RITULUI NUPTIAL

TRADITIONS AND CUSTOMS IN THE CONTEXT OF THE NUPTIAL RITE

Tatiana TUREAC,
doctorandă,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău

Abstract: *The wedding includes a series of traditional values, being the most important social and cultural fact designed to organize your destiny, to create your consciousness and your behaviour. In marriage the system of relationships between relatives is growing up not only through the family's husband, but through godparents. In many villages for growing up the circle of relationships between relatives are chosen for wedding, new godparents, who are different from those who are chosen at the baptism.*

Keywords: *wedding, custom, nuptial rite, matrimonial strategies, godparents.*

A te căsători înseamnă a intra în rînd cu oamenii. O snoavă amintește cele trei ipostaze posibile ale unui bărbat: prinț căruia îi sînt deschise toate casele cu fete mari, atît timp cît el este flăcău, om, după ce s-a căsătorit, și neom dacă și-a părăsit familia. Cîteva din elementele enunțate sînt surprinse, în planul etnografic real, de către autorul cunoscutei monografii Clopotiva: «Miru să numește ficioru care să însoară. Da să numește așa numă cît e ospățu. Ca după haia să chiamă om; după cum înainte s-a chemat ficior». Deci, în mentalitatea arhaică românească, întoarcerile nu sînt posibile. Nici un om însurat nu mai poate redobîndi condiția de fecior, nici o femeie căsătorită nu mai poate purta în coșite florile de fată mare.

În perspectiva pregătirii tinerilor pentru viață, accentul se pune pe instruirea în treburile gospodărești și pe acumulările materiale necesare desfășurării unui ceremonial de amploarea nunții. Chiar dacă tinerii se căsătoresc «cum le vine ciasul» (Baraboi, Dondușeni), ei trebuie să fie pregătiți pentru această trecere dintr-o stare în alta. Fata

«fata să știe a toarce, a țese, a coace, a face mîncare», să aibă zestrea gata, iar flăcăul «să cunoască toată plugăria» și «să aibă casa ridicată» (Cosăuți/Soroca).

Fiind, poate, cel mai important fapt social și cultural, menit să organizeze destinul individual, să modeleze conștiințe și date comportamentale, nunta cumulează numeroase valori apotropaice, integratoare, fertilizatoare etc. Prin căsătorie se produce o amplificarea conștiinței a sistemului de rudenie, nu numai prin aducerea în sînul familiei soțului, ci și prin asumarea nașilor, care capătă atributele părinților spirituali. În numeroase localități, sînt aleși pentru cununie nași noi, diferiți de cei de botez, tocmai pentru a spori cercul relațiilor de înrudire: «trebuie mai bine să-și facă neamuri noi».

Strategiile matrimoniale urmăresc, în mod conștient, înrudirea cu cei din «familii bune». Aceștia nu sunt, în mod necesar, cei mai avuți din sat, dar se numără printre cei care de-a lungul generațiilor au probat o conduită meritorie în toate etapele vieții și în toate împrejurările. Harnici, îndemînatici, sănătoși, cinstiți, prietenoși, ei sînt mereu

în fruntea satului, chiar fără să aibă calități oficiale. Li se caută sfatul, adeziunea și participarea efectivă în momentele dificile ale comunității rurale.

Căsătoria rămîne, așadar, și în Moldova zilelor noastre, cel mai important act social, integrînd un ansamblu de prerogative educative, economice și spirituale ce conturează un statut bine definit și un anumit rang pentru fiecare din familiile nou întemeiate.

Înainte de sec. al XVIII-lea, referirile la obiceiurile de nuntă sînt foarte rare în scrierile din toate cele trei provincii românești. Introducerea în contextual ceremoniilor maritale boierești și domnești se datorează triadei de aur a cronicarilor moldoveni: Grigore Ureche, Miron Costin și Ion Neculce. Scurtele lor incursiuni în traseul etnografic sînt întâmplătoare, dar nu lipsite de importanță pentru reconstituirea spectacolului nunților de odinioară.

Obiceiurile boierimii autohtone se asemănau destul de mult, în epoca medievală, cu cele ale populației rurale. Structura riturilor de trecere era aceeași. Deosebiri se înregistrau, mai ales, la nivelul bunurilor materiale. Costumele și obiectele ritual purtate la boierime erau luxoase, iar darurile oferite mirilor de către înalții oaspeți se vedeau exorbitante, după modelul fastului bizantin.

În Letopisețul lui Grigore Ureche, datele despre nunțile timpului sînt lapidare, cum se poate constata în mențiunea pe care o face la adresa nepotului lui Petru Șchiopul: «Nunta domnească au făcut, cu multă cheltuială și jocuri, și mulți din vecini au venit de le-au înfrumusețat masa».

La rîndul său, Miron Costin se arată mai preocupat de detaliul pitoresc, surprinzînd risipa de podoabe ca la curtea bazilierilor. La nunta fiicii domnitorului Vasile Lupu, «vornicii sînt tineri

feciori de boieri, călărind pe cai turcești, cu podoabe și pețiene la ișlice, înveșmîntați în dulame elegante, cu ceapazuri de fir». Ca și vătăjeii din sate, ei poartă drept însemne «năframe de mîini» cusute cu fir. Numită în Moldova *șirincă*, brodată și tivită cu horbotă fină, această năframă însoțea fiecare cadou nupțial, ca semn de alianță între două persoane sau între două familii. Dovedind respectarea datinilor țării, domnitorul Vasile Lupu îi dăruiește cneazului luteran *cal de ginere*.

Nicolo Barsi de Lucca, este impresionat de abundența ospetelor nupțiale, care nu conțin trei zile și trei nopți. Misionarul Italian observă că în prima zi a nunții era obiceiul ca mirele să-i servească pe oaspeți la masă. Aceste informative oferă un indiciu referitor la credința că prima zi era socotită ca fiind a miresei, iar a doua a mirelui. Această delimitare a timpului afectat nunții este atestată și astăzi în cîteva localități din Basarabia.

Călătorind, secretarul ambasadei franceze din Constantinopol, se oprește asupra ceremonialului nunții din mediul înaltelor ranguri boierești. Ca și în cazul nunților țărănești, masa cea mare se face întotdeauna la casa mirelui. Dacă tînărul care se însura este dregător, ori fiu de dregător, voievodul era naș și-i împrumuta, pentru toată durata nunții, una din cușmele sale împodobite cu surguci. Diplomatul francez, de asemenea, observă absența părinților miresei din biserică, atunci cînd se înfăptuiește cununia.

Numeroase superstiții mărunte însoțesc viața de zi cu zi a familiilor cu fete de măritat. La casele unde sînt așteptați pețitorii, se plantează tot felul de flori, cum ar fi mușcata, busuiocul, brebenocul și, mai ales, o specie de floare galbenă, înaltă, numită «Mărită-mă mamă». Norocul la flori, ca și grija

deosebită pentru grădina din fața casei sînt socotite de bun augur pentru căsătoritul fetelor la vreme.

Tot înainte de logodnă se face *croitul*, moment ceremonial din ce în ce mai rar în prezent, datorită schimbărilor economice survenite. Astăzi se cumpără din magazine cămășile pentru mire, socru, nun, și chiar batistele pentru druște și vătăjei. În satele botoșănene, la croială participau și nașii. Mireasa se prefăcea că nu taie foarfece și nu pornea lucrul pînă nu primea o sumă de bani de la nun ori de la socrul mare. Apoi împărțea materialul pentru brodat batiste pe la druște. Din val de pînză neîncepută croia cămașa mirelui și a soacrei.

Înainte de masa de cununie sau masa tineretului are loc «îndulcirea mirilor». Primirea miresei de către soacra cea mare este o secvență integratoare, care combină numeroase gesturi rituale. Soacra așterne un covor, din prag și pînă în «capul mesei», și o aduce pe noră pînă la masă jucînd sau, după ce aruncă grîu și agheasmă în calea în-surășeilor, îi prinde pe amîndoi cu un ștergar și așa îi introduce în «casa cea mare». Apoi mirii trebuie să guste dintr-un ou și din același pahar cu vin îndulcit. A doua zi după masa mare, nuna le oferă mirilor o bucățică de pîine din care trebuie să guste amîndoi. Gestul ritual îmbină valoarea de alianță, pe care o presupune consumarea aceluiși aliment, ba mai mult, a aceleiași bucăți dintr-un întreg, cu valoarea în sine a colacului, oului.

Un episod important, căruia nu-i lipsește și o anume încărcătură dramatică, este momentul «legatului» miresei, cunoscut și sub numele de «deshobotat» sau «desîmbălțat». Atunci prin scoaterea voalului și a podoabelor de mireasă, prin schimbarea pieptănăturii și chiar a hainelor, tînăra trece, efectiv, din rîn-

dul fetelor în cel al nevestelor. Apropierea acestui moment este marcată prin înscenarea răpirii miresei și substituirea ei printr-o bătrînă travestită, numită frecvent «mireasa urîtă» sau «momîia».

Obiceiul este foarte răspîndit, ceea ce întărește ideea că nu ne aflăm în fața unui eveniment spectacular minor, ci a unei motivații psihologice mai profunde. Regretul de a deceda dintr-o situație favorizată, – aceea de prințesă absolută a nunții – în cea de nevestă anonimă, se atenuază prin această diversiune.

Cînd nuna mare face *cîrpa* miresei, lăutarii sau vornicesele interpretează cîntece «pentru deshobotat», dar și alte piese din lirica înstrăinării, îndeosebi dintre acelea ce au ca motiv principal *fata rău măritată*.

La două săptămîni după nuntă, într-o duminică sau într-o zi de sărbătoare cuprinsă în acest interval de timp, mirii se duc cu lumînări și cu colivă la biserică, unde îi așteaptă nașii. După ce li se citește «dezlegarea» în pridvor, tinerii lasă lumînările de cununie la icoane, apoi aleg hramul familiei nou întemeiate, de obicei după numele de botez al mirelui. Se respectă acest obicei pentru regăsirea echilibrului psihic după schimbarea importantă care a avut loc.

Înfăptuit după toate rînduielile îndătinate, complexul ritual marital favorizează schimbările de comportament, netezind drumul tinerilor căsătoriți spre grupul persoanelor mature, gata să-și înceapă noua existență. Și chiar dacă astăzi acest scenariu riguros nu mai are conotațiile de altădată, multe din componentele sale fiind vizibil estompate de impactul cu civilizația modernă, el continuă să fie resimțit ca necesar.

A. Lang spune că «ritualul este păstrat, pentru că el asigură succesul».

La încheierea nunții, buhașul mirelui, buhașul miresei și bețele purtate

de principalii actanți servesc la împlinirea unor gesturi cu variate semnificații. Astfel, toiagul de cununie este rupt de mire pe genunchi, după ce intră mireasa în casa lui. Partea cu flori o păstra, pentru că aceea era norocul casei (Nisiporești-Neamț), iar cea descoperită o arunca peste acoperiș. Buhașul de pe masă era pus, după nuntă, într-un pom ori se arunca în podul casei de către un vornicel, după ce îl învîrtea de trei ori prin curte.

Într-o ipostază arhaică a cultului dendrolatric, destinul noii familii era legat de cel al arborelui plantat în ziua nunții: Tinerii sădeau un pom și-l urmăreau cum crește, avînd credința că așa va fi și căsnicia lor.

În acest caz, pomul nu delimitează numai perimetrul sacralizat al ceremonialului marital, ci și un ciclu de viață – semnificatul spațial primind valențe temporale.

Casa nunții este împodobită cu flori și cu ștergare brodate, iar cîteva locuri din preajma și din interiorul ei (poarta, fîntîna, vatra, masa) dobîndesc atribute speciale în timpul nunții.

Loc sfînt, unde se cinsteau în antichitatea greco-romană divinitățile domestice și în special Hestia (Vesta la romani), zeiță a căminului, *vatra* este sinonimă cu noțiunile de statornicie și tradiție. Mireasa în momentul intrării în casa soacrei, trebuie să privească spre vatră sau spre gura hornului; unele neveste încearcă să o împiedice. Numai uitîndu-se spre vatră sau spre cuptor, tînăra nevestă se poate considera noua stăpînă a casei. Vatra constituie, în mentalitatea populară, protectoarea căsătoriei. În cele mai diferite variante ale folclorului nupțial, *vatra* este mereu în prim-plan. La schimburi, vornicelul cel mare pomenește de vatră, spre a sublinia cît de aprinsă a fost dorința miresei și a mirelui de a se lua: *Și-ai sărit în pi-*

cioare pe vatră/Și-ai zis că nu mai rămîi fată sau Și-ai zis că dacă nu te-nsori, Te sui pe cuptori și mor. Unele iertăciuni o îndeamnă pe mireasă să-și ia rămas bun, în primul rînd *De la teciu-nii din vatră,/De la mamă, de la tată.*

Studiul profesorului Petru Caraman aduce rezolvare pe deplin a problemelor legate de originea, semnificația și evoluția datinii *căzutului de pe vatră*.

Se pornește de la materialul lingvistic actual ca de la cercul cel mai larg al fenomenului prezentat. *A cădea pe cuptor sau a aduce pe cineva pe cuptor, a cădea pe vatră, a rămîne cu sluta în vatră*, sînt sintagme care circulă mult în vorbirea de toate zilele cu înțelesul de „a cădea pe capul cui-va” sau de „a avea oaspeți nedorii”.

Aceasta este prima ipostază a datinii – *căderea pe cuptor*, cînd o tînără abandonată de iubitul ei recurge la dreptul cutumiar pentru a se putea căsători.

A doua ipostază a datinii, mai atenuată, este aceea cînd tînărul care a îndrăgît o fată ce nu este pe placul său ca să pună capăt tergiversărilor nunții, își aduce aleasa pe cuptor. Așa procedează, de exemplu, cel mai mic frate din povestea lui Ion Creangă, *Soacra cu trei nurori*: „Într-o bună dimineață, feciorul mamei îi și aduce o noră pe cuptor. Baba se scărmană de cap, dă la deal, dă la vale, dar n-are ce face și de voie, de nevoie, nunta s-a făcut și pace bună!”.

La bulgari datina la care ne referim se numește „naturvanie” și prezintă unele diferențe față de varianta românească. Ajunsă la casa părinților seducătorului, fata merge fără să rostească un cuvînt la vatră, ia cleștele și răscolește focul. Dacă gospodarii din casă îi cer să aducă apă sau să execute alte trebi menajere, este semn că au acceptat-o ca noră.

Studiul profesorului Caraman dezvăluie originile culturale ale datinii, fă-

cînd un amplu excurs asupra sacralității vetrei și asupra divinităților focului la populațiile antice și moderne. Vatra devine simbol al casei și familiei, locul vrăjilor benefice și al divinității la Crăciun, Anul Nou, Sf. Andrei sau Bobotează. Vatra și cuptorul și-au prelungit atributele protectoare asupra căsătoriei.

Ipostaza cea mai relevantă asupra rădăcinilor adînci pe care le are obiceiul pe vatră o constituie ceremonialul nupțial în antichitatea greco-romană. La vechii greci cununia se compunea din trei acte. În prima fază, care are loc în fața vetrei părintești, tatăl fetei rostește o formulă sacramentală, prin care o desface pe aceasta de orice legătură cu prima ei religie. După înscenarea răpirii miresei de către divinitățile vetrei socriilor ei. Ea este stropită cu apă lustrală și atinge focul sacru. Se spune un text anumit, apoi cei doi soți împart între ei o prăjitură, o pîine, cîteva fructe.

Și la romani momentele esențiale ale ceremoniei căsătoriei se săvîrșeau în fața vetrei casei. Înainte ca tînăra mireasă să fie condusă spre casa soțului, tatăl ei îndeplinește în fața vetrei actul de tradiție prin care o absolvă la supunerea totală larilor domiciliului natal. După *deductio in domum* cu torțe aprinse și chiote de Talassie, viitoarea soție este chemată în fața vetrei sacre a socriilor ei. Aici unde se află Penații și imaginile străbunilor, cei doi proaspăt căsătoriți aduc o jertfă, varsă libații, spun rugăciuni și mîncă împreună o prăjitură.

Din momentul efectuării acestui ritual, femeia are aceiași zei, aceleași rituri, aceleași rugăciuni, aceleași sărbători ca și soțul ei.

La croați și sîrbi, cum a pășit peste pragul casei soțului ei, mireasa se apropie de vatră și ațîță focul. Mirele polonez își conduce aleasa inimii lîngă sobă, ca să le meargă cu spor gospodăria. După ce se întoarce de la cunu-

nie, mireasa bulgară se închină în fața focului din vatră, cu apă și sare, după cum precizează profesorul Caraman.

Relațiile care se stabilesc între ritualul căzutului pe vatră și toate aceste obiceiuri nupțiale din întreaga lume țin de sacralitatea igneică, dar și de cultul strămoșilor, căci vatra este sediul defuncțiilor eroizați, al sufletelor fondatoare și ocrotitoare ale unei familii și, prin extensie, ale unui neam.

Dacă în cazul unei căsătorii obișnuite, focul domestic este invocat pentru influența sa favorabilă asupra fecundității și prosperității tînărului cuplu, în cazul căzutului pe vatră se adaogă valențele sale protective și chiar punitive.

Epicentrul datinii căzutul de pe vatră și locul unde ea a supraviețuit cel mai mult timp îl constituie spațiul românesc.

Masa de nuntă înlesnește legătura între neamuri, consfințind, prin intermediul ospățului ceremonial, atît trecerea, cît și alianța. Din acest punct de vedere, ea este o punte esențială, jalonînd cele mai importante momente ale nunții. Întîia masă ce se organizează după vedre (petrekerile de rămas bun care se fac separat la mire și la mireasă) este masa de cununie, numită și masa de întîlnire sau masa de hobot, la care participă numai mirii, nașii și socrii. Ea este urmată de masa cea mare, care este de fapt masa centrală a nunții, și se încheie cu masa de la uncrop. Dar în unele zone, pe parcursul ceremonialului nupțial, apar și alte mese, la fel de importante, cum ar fi masa darului (a nașei și a nașului Sofia-Drochia), masa colacilor (Soroca), masa deshobotatului. Suprafața meselor este purificată de prezența sării și a pîinii. Astfel, la uncrop se pun, în cele patru colțuri ale mesei, patru pîini. Orația de deschidere a ospățului debutează cu un adevărat poem închinat mesei și celor

din jurul ei: *Masă frumoasă, / Meseni dumneavoastră, / Pe lângă masă tocmiți, / Ca niște măslini înfloriți. Masa de nuntă amintește de o masă din basme: Masă frumoasă, / Cu fețe de masă / Și covoare de mătasă: / Cu farfurii zugrăvite, / Cu linguri poleite...* (Nisporeni).

Poarta și pragul fac petrecerea între exterior și interior, între spațiul profan și cel consacrat, avînd o semnificație dublă: de separație și reconciliere. Dacă noul sosit este trecut peste prag și introdus în casă, înseamnă că este adoptat. Dacă rămîne în fața pragului și nimeni nu-l invită, el trebuie să plece. Această trecere nu se face oricum. După ce se spune conăcăria, mireasa aduce un colac și-l ține împreună cu vornicelul deasupra porții, iar nuntașii trec pe sub el. Vornicul închină plocioanele mirelui afară, în pragul ușii. Referitor la prag, momentul cel mai important este acela al primirii miresei de către soacra cea mare. În nordul Moldovei este obiceiul ca soacra să o ia în brațe pe noră și s-o treacă în încăpere. În zonele sudice, mirii sînt trași peste prag cu un prosop de după gît. Darurile care se oferă soacrei mari se dau tot peste prag (Nisiporești).

Simbol al purității regenerării, *fîntîna* constituie un loc benefic important pentru gospodărie. Mireasa însoțită de doi vornice, scoate apă din fîntînă: De acasă și pînă la fîntînă fac trei hore în locuri deosebite; ajunși aici, iau apă într-o doniță, în care pun și busuioc, apoi se înapoiază acasă, repetînd iar cele trei jocuri în jurul doniței. Apa pe care au scos-o din fîntînă trebuie dusă la vatră. Fîntînile întîlnite în cale de alaiul nupțial sînt cinstite cu bani și cu grîu.

Drumul mirilor

Nunta produce o schimbare de statut social și moral al principalilor actanți. Mirele și mireasa sînt implicați în toate secvențele care marchează

ză desprinderea de vechea stare, participînd conștient la trecerea propriu-zisă și la integrarea într-un nou context de viață. Drumul mirilor la cununie și de acolo la casa nupțială constituie o axă în spațiu și timp, reprezentînd pe plan simbolic un act complex, cu multiple semnificații, nunta fiind o adevărată inițiere, adică trecerea prin intermediul unei morți și a unei învieri simbolice, de la neștiință și nematuritate, la vîrsta spirituală a adultului. Momentul plecării este însoțit de numeroase acte magice, înfăptuite cu scopul de a atrage belșugul, fericirea și norocul asupra noului cuplu.

Cînd mirii pornesc de la casa socrilor mici, mama fetei aruncă zahăr și pîine în urma lor (Glodeni), ca să le meargă bine. În Florești, cînd tinerii pleacă la cununie, soacra mică aruncă asupra tinerilor grîu, sare și zahăr.

Este semnificativ faptul că în unele locuri colacul care se rupe pe capul miresei și se împarte la nuntași, în momentul scoaterii ei din casa părintească, se numește colac de goană. La Drochia mirii au grijă ca la plecare să-și pună bani în buzunare, ca să fie bogați în noua casă. În mai multe sate botoșănene, mireasa îndeplinește un ritual complex la plecarea din casa părintească, pentru a-și asigura un viitor propice în căsătorie: se așează pe perne și în brațele mamei sale, pentru ca să-i fie tot moale și își pune în sîn o oglindă, ca să aibă copii frumoși.

Plecarea tinerilor pe drumul ce se încheie cu constituirea unei noi familii era dorită a fi fără întoarcere. De aceea, tinerii – mai cu seamă mireasa – nu trebuie să privească în urmă. Interdicția apare în toate satele Moldovei, cu o motivație destul de asemănătoare: „Mireasa nu sî uitî înapoi cum iesî di la cununie, ca să nu-i meargă rău în căsătorie. În zona Neamțului se crede că nu

trebuie să privească mirii în urmă căci, altfel se despart. Interdicția se amplifică în sensul că mireasa trebuie să meargă cu ochii privind numai înainte, și nu și uite nici în părți, nici în spate, ca să aibă parti di noroc în căsnicie”.

Aceeași interdicție de a întoarce capul o regăsim în basmul fantastic. Ea constituie în cadrul acestei specii folclorice arhaice însăși condiția reușitei eroului, care trebuie să treacă de pe un tărâm pe altul, evitând confruntarea cu urmăritorii. Astfel, fugind cu Făt-Frumos în lumea albă, fata Mumei Pădurii are grijă să nu se uite în spate. În basmul Petrea Voinicul și Ileana Cosânzeana, interdicția este prescrisă înainte de fiecare nouă încercare ce-l așteaptă pe viteazul flăcău. Când Petre se duce să fure un pui al Păsării Măiestre, Ileana Cosânzeana îi atrage atenția: Dară cum îl vei lua, să fugi cât va răspunde calul și să nu te uiți înapoi, oricât de grozave trăsnete și țipete ai auzi, căci, cum îi căta, pe loc îi fi prăpădit!

Un rit de separație bine conturat se vedește a fi *ocolul miresei*. Atunci când îi însoțește pe miri la cununie, alaiul nuntașilor pleacă pe un drum și se întoarce pe altul. Justificarea acțiunilor se află în parte în rădăcinile conflictuale ale nunții. Și aici ireversibilitatea actului îndeplinit constituie scopul principal. Alaiul merge pe ocolite și nu se întoarce pe unde a trecut, pentru ca nici mireasa să nu mai revină la casa părintească, să nu se destrame căsătoria abia înfăptuită. În numeroase sate găsim aceeași credință: să înconjoară, ca să rătăcească mireasa drumul, fac ocolul miresei, ca să nu fugă mireasa de la mire, ca să nu nimerească mireasa locul de unde a plecat.

Datina ocolului miresei este atât de înrădăcinată în mentalitatea rurală moldovenească, încât apare și în cazul înmormântării tinerilor nelumiți, care

este de fapt o nuntă *sui-generis*. Oamenii se întorc pe alt drum decât pe cel pe care au plecat la cimitir. Drumul ocolit pe care îl efectuează mirii are însă și alte sensuri magice. El reproduse traiectoria descrisă de astrul zilei, cadrul favorabil acțiunii factorilor pozitivi: Să mergi în sensul soarelui, să fie viața luminată. De asemenea, acest ocol reprezintă înscrierea unui cerc magic împotriva pericolelor de tot felul. Moartea, necazurile câte se pot ivi, actele de magie neagră sunt, astfel, evitate. Cercul magic ocrotește noul cuplu, asigurându-i noroc, bogăție, fericire și viață lungă.

Tot un cerc apotropaic înscrie și hora care se joacă în casă (de trei ori după masă) ori în curte, la plecarea miresei din casa părintească, și care, în timpuri mai vechi, se executa probabil, în jurul vetrei. Același rost îl are și hora nuntașilor ce se joacă în curtea sau în preajma bisericii, după ieșirea de la cununie, obișnuind să spună: *hai să mai înconjurăm, să trăiască mireasa; și facem ocol, și aibă unde ține vitele*.

Nerespectarea datinii comportă, în mentalitatea folclorică, numeroase riscuri: *nu-i ghini și vii tot pe-acolo, și spuni că moare unu din tineri, să desfac familiile*.

Vraja benefică a drumului ocolit este întărită de puterea purificatoare și fertilizatoare a apei. La întoarcerea de la cununie mirii sînt întîmpinați cu găleți pline cu apă, în care se pun diferite flori și în special busuioc. Una din găleți trebuie vărsate cu piciorul, dintr-o sigură mișcare, spre înainte, de către mire, de naș, de mireasă, după care unul dintre aceștia îi răsplătește pe cei cu gălețile. Apa este menită să aducă belșug în gospodărie, bună înțelegere și copii numeroși. De cele mai multe ori, cei care aduc apa sînt copiii, pentru ca mirii să aibă parte de prunci frumoși și sănătoși.

În consecință, tinerii miri evită întâlnirile și locurile considerate nefaste, în primul rând cimitirul. Două mirese nu este bine să se întâlnească la cununie, pentru că se crede că una din ele va muri în curînd. De rău augur este socotită și întâlnirea cu un cortegiu funerar sau chiar tragerea clopotelor ca la mort.

Înainte de cununie atît mirele, cît și mireasa sînt descheiați la gît, eliberîndu-se astfel de vîrsta fecioriei, pentru că, imediat după cununie, prin încheierea nasturilor la loc, să fie legați, integrați în noua stare. Ocolul miresei constituie un act de separație, atașat secvenței trecerii propriu-zise, provocînd un sentiment dureros, de dezintegrare, rudelor apropiate. Echilibrul este refăcut prin efectuarea aceluiași drum, în sens invers, la șapte sau nouă zile după nuntă. Pînă atunci cea mai importantă ceremonie rămîne *uncropul*, încheierea nunții fiind numită și *sara plăcintelor, pripoiștea sau nuntișoara*.

Prima vizită la părinții fetei, după nuntă, are o deosebită importanță pe plan social și moral, rezolvînd prima parte a integrării în noul fel de trai. Semnificația acestui episod se vede cu claritate și din denumirile ce i se dau – cale primară, cale lungă, cale mare, cale întoarsă.

Primul drum al miresei după nuntă are valoare rituală. Pînă atunci, tînăra căsătorită nu iese din sat, nu are voie să-și vadă părinții și adesea nu are voie să se ducă nici măcar pînă la fîntînă după apă.

Calea primară descrie încă un cerc magic, actul spațial, circumscriind intervalul temporal de desfășurare a ceremoniei nupțiale. Ultimul cerc nupțial îl reprezintă îmbisericirea tinerilor, dar în mod deosebit a tinerei neveste, după 40 zile de la nuntă. Este momentul cînd tinerii căsătoriți, împreună cu nașii, duc la biserică o colivă sau un colac mare, numit prinos. Pînă atunci soții trăiesc izolați: „mireasa n-ave voie sî iasă di-acasă, pînă nu-i face moliftă”. Abia după această ceremonie, tinerii soți sînt curați. Dacă nunta are loc în preajma Paștelui sau a altei sărbători mari, îmbisericirea se face în ziua respectivă.

Proiecția pe plan mitologic a ceremonialului nupțial capătă dimensiuni cosmice. Alaiul mirelui străbate pînă la casa ciutei urmărite întreg universul, continuîndu-și calea: „*Pe aripa vîntului,/În jurul pămîntului,/Pe lumina soarelui,/Pe cursul apelor,/Pe mirosul florilor,/Pe lumina stelelor/Și semnele cerului*”. Prin *iertăciune*, timpul omenesc finit este circumscris timpului etern. Tinerii miri sînt incluși astfel în circuitul generațiilor de la Adam și Eva. De altfel, recitarea rituală a mitului cosmogonic cu ocazia căsătoriei e un obicei răsîndit la multe popoare. Similitudinile între ritual și textele folclorice aferente gravitează în jurul ideii comune că universul rustic tradițional are în centrul său spectacolul nunții.

Referințe bibliografice

1. Ion Ghinoiu, *Vîrstele timpului*, București, Editura Meridiane, 1988, p. 105.
2. Tache Papahagi, *Din Folclorul Romanic și cel Latin. Studiu comparat*, București, Tipografia România Nouă, 1923, p. 88.
3. Elena Sevastos, *Nunta la români*, p. 260.
4. Artur Gorovei, *Credinți și superstiții ale poporului român*, București, Socec, 1915, p. 92.
5. S. Fl. Marian, *Nunta la români*, p. 447.
6. Mircea Eliade, *Eseuri. Mitul eternei reîntoarceri*, p. 28.



СОВРЕМЕННЫЙ РЕПЕРТУАР НА СЦЕНЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОПЕРЫ (НА ПРИМЕРЕ ПАРТИИ КАТРИН ИЗ ОПЕРЫ С. КОРТЕСА «МАРКИТАНТКА»)

*MODERN REPERTOIRE ON THE STAGE OF NATIONAL OPERA
(KATRIN FROM THE "SUTLER" BY S. KORTES)*

Людмила АГА,

И.о. доцента,

Академия Музыки, Театра и Изобразительных Искусств

Abstract: The article presents some reflections on the author's work on the opera *Sutler's* production at the Chisinau Opera and Ballet Theatre in 1984. The author analyses vocal and scenic aspects of *Katrin's* role, as well as some interpretation particularities.

Keywords: repertoire, vocal aspects, opera, vocalise, interpretation particularities.

Опера «Маркитантка» в 2-х действиях, 6 картинах с прологом была написана белорусским композитором С. Кортесом в 1980 году по мотивам пьесы Б. Брехта «Матушка Кураж и ее дети», либретто В. Халипа и С. Штейна. В Молдавском оперном театре «Маркитантка» была поставлена в 1984 году. Это была вторая постановка после Каунасского музыкального театра.

Сергей Кортес – известный белорусский композитор, заслуженный деятель искусств Белоруссии, Лауреат Государственной премии Белоруссии, в творческом багаже которого произведения разных жанров: оратория «Памяти поэта» на стихи Я. Купалы, вокально-симфоническая поэма «Пепел» на стихи Э. Межелайтиса и многие другие. С. Кортес прославился и как оперный композитор благодаря своим творениям «Джордано Бруно» и «Матушка Кураж». Последнее музыкально-сценическое произведение заслуживает отдельного рассмотрения.

Сначала С. Кортесу предложили написать музыку к очередной постановке Б. Брехта в Витебском драматическом театре, однако, прочитав текст Брехта, композитор понял, что хочет написать музыку ко «всему тексту» «Матушки Кураж». В итоге, по его словам, «Матушка Кураж» стала его любимым детищем. Опера с успехом ставилась на сценах оперных театров СССР: сначала в Театре Оперы и Балета в Кишиневе, затем – в Якутии, после чего планировалась постановка в Минском оперном театре. Однако на судьбу спектакля негативное влияние оказали политические события той эпохи, а именно, введение советских войск в Афганистан, приведшее к гибели солдат на этой бессмысленной чужой войне. События являлись резонансом времен Тридцатилетней войны, обличительный пацифизм Брехта звучал слишком остро и злободневно, и постановка оперы была запрещена ЦК КПСС Белоруссии.

Бертольд Брехт (1898) – выдающийся немецкий драматург, про-

заик, поэт и театральный деятель. Несмотря на то, что его политические взгляды и творчество всегда вызвали споры, в 1950-е годы пьесы Б. Брехта прочно вошли в европейский театральный репертуар. Основатель «эпического театра» отстаивал концепцию новой интеллектуальной драмы, которая должна вторгаться в общественную жизнь. Вершинами его творчества стали «Матушка Кураж и ее дети» (1939), «Добрый человек из Сычуани» (1940), «Кавказский меловой круг» (1945) и другие.

Пьеса «Матушка Кураж и ее дети» – одно из наиболее важных театральных достижений Брехта, содержание и пафос которого выступают не только символом искаленной Германии, но и выходят далеко за рамки немецкой истории XX века. Судьба Матушки Кураж – строгое предостережение, адресованное не только немецкому народу, жившему в конце 30-х – начала 40-х годов, но и всем тем, кто смотрит на войну, как на коммерцию. А потому пьеса «Матушка Кураж и ее дети» по-прежнему остается актуальной.

Сюжет пьесы Брехта отображает жизнь маркитантки второго финляндского полка времен Тридцатилетней войны, которая сопровождает войска и относится к войне весьма прагматично. Героиня пьесы не питает никаких иллюзий относительно сути войны, для нее это лишь способ обогащения. Ей все равно – под каким флагом и с каким войском идти. Несмотря на то, что дети Мамаша Кураж – Эйлиф, Фейош и Катрин – выросли в бесконечной войне и так же приучены к коммерции, старший сын

героини – воплощение храбрости, младший – честности, а немая Катрин – доброты. Брехт подводит зрителей к тому, что в условиях войны добродетель гибельна: не случайно, картина расстрела Катрин – одна из самых эмоционально воздействующих на зрителя сцен пьесы. Немота Катрин воспринимается как аллегория беспомощной доброты: тем самым, драма Б. Брехта заставляет задуматься о том, что в современном мире добродетель должна измениться, а всю вину за гибель детей автор возлагает на их мать. Зарабатывая деньги на войне, она каждый раз теряет кого-то из своих детей: иными словами, Мамаша Кураж не только кормится войной, но и сама «кормит» войну своими детьми, несмотря на всю свою любовь к ним.

Особенности литературного текста, обобщенный характер действия, элементы эпического театра повлияли на музыкальное решение спектакля: в опере С. Кортеса нет конкретного места действия и времени, постановщики оперы – дирижер А. Гершфельд, режиссер Э. Константинова и художники В. Окунев и И. Пресс создали спектакль, идея которого созвучна замыслу композитора. Сценическое воплощение спектакля стало еще более обобщенным. Сцена была оформлена как некая полусфера, символизирующая всю планету, наполненную атрибутами различных времен и эпох. Это и придуманный художниками фургон, который в спектакле служил семье Кураж и домом, и импровизированным магазином. В качестве декораций на сцене валялись обломки странных предметов: поломанное колесо на

фоне крошечных домиков, часть современного автомобиля, – изображались земля, растоптанная войной, какие-то развалины и «закопченное», серое небо. По замыслу постановщиков, это было место, где непосредственно происходили военные действия, однако такая трактовка давала повод для обобщений: подразумевалась вся Земля, на которой то здесь, то там вспыхивают конфликты. Сценография спектакля представляла собой страшное, мрачное зрелище, которое действительно переносило зрителя в те ужасные времена войны.

Ранее в нашем театре уже осуществлялась постановка современной оперы аналогичного жанра: это была опера-памфлет «Дракон» Э. Лазарева, премьера которой состоялась за 8 лет до премьеры оперы С. Кортеса. Однако за это время изменился состав оперной труппы, и далеко не у всех солистов был опыт работы со спецификой музыкального и сценического воплощения современного оперного произведения. Поэтому для многих стиль музыки и характер сценических образов представляли нечто совершенно новое. Предстояли трудные поиски иных ресурсов для создания необычных, не свойственных классическим оперным певцам, образов. Поэтому возникали сомнения, в том, что театр не справится с этой задачей. Эти сомнения, к счастью, не оправдались.

«Маркитантка» получилась новым – и по стилю, и по жанру – оперным произведением, подчеркнувшим пафос драматургии Брехта. Опера о том, что такое зло, что пособничество ему жестко наказыва-

ется, а сами пособники являются его первыми жертвами.

Либретисты В. Халин и С. Штейн именно так трактовали содержание оперы. Только Кураж в музыке С. Кортеса стала добрее и ближе своим детям. Она очень сильно и с настоящей болью за свое дитя реагирует на насилие над Катрин и соперничает ей. В спектакле ярко прозвучали два основных мотива пьесы Брехта: первый – «Мамаша Кураж не извлекла уроков из судьбы своей семьи. ... она даже не понимает, что сама является виновницей гибели своих детей» [1, с. 19]. Квинтэссенция этой идеи так сформулирована самим Брехтом:

«Вам, матери, решающее слово.

*Вы дали детям жизнь, и вы
в ответе*

*за смерть, что угрожает вашим
детям.*

*Не допустите страшной бойни
новой!*

Вам, матери, решающее слово»

Другая идея оперы состоит в том, что «детей Кураж приводят к гибели их положительные задатки, их хорошие человеческие свойства» [idem]. Эйлиф погибает благодаря своей храбрости, Швейцеркас – честности, а «Катрин, совершив подвиг, умирает из-за своей доброты и жертвенной любви к детям» [idem]. Музыкальная драматургия оперы «Маркитантка» отражает сатирический и антивоенный пафос пьесы Брехта. Так, в музыкальной партитуре это проявляется благодаря элементам пародирования романса и церковной проповеди.

Центральной героиней оперы является Мамаша Кураж, чьи монологи отражают драматические

события и переживания героини и основаны на соединении ариозного стиля и элементов оперного речитатива. Вокальная партия дочери Кураж – Катрин – построена на вокализах без слов, но интонационно ее партия понятна и близка слушателю, настолько ярко и поразительно точно она отражает характер героини. Особая роль в опере отводится хору, который, как в античной трагедии, комментирует события, подчеркивая как светлые, так и наиболее скорбные моменты оперы.

Несмотря на то, что до изучения партии Катрин в опере «Маркитантка» у меня уже был опыт работы над современной музыкой (первой оперной партией такого рода была партия Эльзы в опере «Дракон» Э. Лазарева), партия Катрин отличалась от партии Эльзы и требовала более тщательной работы с дирижером и режиссером. Вокализы Катрин были очень сложны интонационно. В некоторых эпизодах приходилось жертвовать академическим звукоизвлечением, как того требовал музыкально-сценический образ Катрин и стиль оперы в целом. Поиск нужных вокальных красок велся самостоятельно, путем многократного повторения сложных интервалов, попыток петь по-разному, каждый раз меняя технику звукообразования и звукоизвлечения, нередко вопреки требованиям классической манеры пения. Например, в эпизоде, где Катрин после надругательства над ней появляется «дома» перед Кураж, плача и жалуясь, пытаюсь посредством вокализов и жестов объяснить матери, что с ней произошло, на первый план в вокальной партии выходят воющие, плачущие инто-

нации, переходящие в рыдания и передающие отчаяние героини. Надо сказать, что точные эмоции очень помогали интуитивно нащупать нужные краски в пении.

Проследим развитие образа Катрин – от первого ее появления до трагической развязки. Впервые героиня участвует в сцене из 1 картины 1 действия с участием Мамаши Кураж и ее детей. На текст песни Мамаши Кураж:

Эй, христиане, тает лед!

Спят мертвецы в могильной гле.

Катрин и ее братья исполняют мини-вокализы на гласных звуках (*о* и *а* затем на слог *па*), подчеркивающих немоту героини. Соотношение вокальных партий – иногда в октаву или в терцию, а иногда – параллельными квартами, что создает резкий, неприятный звуковой эффект (с.28 клавира, ц.11).

Песенка Катрин (ц 18, с. 43 клавира) основана на светлой, незатейливой мелодии в тональности *Соль мажор*, тесситурно распределенной между первой октавой и нижним тетрахордом второй октавы, диатоничной, в покачивающемся ритме сицилианы. Этот безмятежный образ героини еще сильнее оттеняет ужасы, происходящие на сцене. Лишь к концу номера в мелодическую линию проникает гармоническая VI ступень, которую нужно подчеркнуть вокальными средствами, красками голоса.

В *терцете* детей Кураж *riu mosso* (ц. 19, с. 47), партия Катрин основана на отдельных коротких репликах, устремленных восходящих фразах в высоком регистре (вплоть до звука *до* третьей октавы). Музыкальное решение партии подчеркивает наивность, детскость,

чистоту героини. На с. 71 в партии героини появляются короткие хроматические фразы, «стонущие» малосекундовые интонации, восклицания на долгих звуках, то есть вокальная партия очень выразительна даже без текста. На с. 71-72 выделяется вокализ шестнадцатыми нотами, с использованием квинтолей и триолей в диапазоне *соль* второй октавы – *фа* первой октавы. Хроматическая гамма в партии героини почти целиком должна быть исполнена на *glissando*.

Эта же интонационная особенность – вкрапление хроматизмов и преобладание нисходящего движения (на этот раз, четвертями) обнаруживается в партии Катрин из *Терцета* (Катрин, Мамаша Кураж, Священник) из 3 картины 1 действия (ц. 19, с.183 клавира). Это одна из наиболее объемных сцен с Мамашей Кураж, в которой концентрируются разные типы интонаций и ритмического движения мелодии, свойственные Катрин. Она выступает как эмоциональный резонатор, дает этическую оценку происходящему: по семантике ее мелодии ясно «прочитывается» авторское отношение к происходящим событиям.

В *Сцене с раненой Катрин* (конец 4 картины 2 акта) партия героини основана на раскачивающихся, словно от боли, секундовых интонациях, с дальнейшим расширением тесситуры и появлением сложных для интонирования скачков на большую септиму вниз *фа диез – соль, соль – ля* (ц. 101-104, с. 31-36, том 2 клавира).

В *Арии Катрин* (*Molto tranquillo*, ц. 147, с. 124) мелодическая линия опирается на нисходящую хроматическую гамму, но не цели-

ком, а лишь на отдельные ее сегменты. Мелодические фразы здесь более развернутые: как будто героиня силится что-то объяснить, но не может. Этот прием создает сильнейший выразительный эффект. Кульминация арии (с. 134-135) на «полетных» восходящих мотивах в мелодии воспринимается как протест, как внутреннее несогласие Катрин, показывающее силу ее воли и благородство. В *Сцене молитвы* из 6 картины (терцет с участием Катрин, Старого крестьянина, Старой крестьянки) в партии Катрин появляются *glissando*, интонации стога, плача (с. 171), которые будут усилены в партии героини из *Эпилога* (ц. 188).

Очень важное место в работе над партией Катрин занимало создание сценического образа. Поскольку Катрин была немой девушкой и общалась при помощи пения без слов, жестов, большое внимание в процессе работы уделялось пластике, мимике, жестикуляции, сценическому движению, костюму, сценическому декору. Когда я одела черное платье героини, кофту, изъеденную молью, чулки на круглых старомодных резинках, а главное, военные мужские ботинки 45 размера и вышла на сцену, я почувствовала атмосферу настоящего военного времени. Мои партнеры по спектаклю тоже были одеты в военную форму. Все это очень сильно действовало на эмоциональное состояние, и я почувствовала – моя Катрин стала совершенно другой! Благодаря ботинкам, которые были на 8 размеров больше, появилась нужная походка. Я заплела косички и, увидев свое отражение в зеркале, поняла,

что я и есть та самая Катрин – жалкая, бедная, обделенная Богом и судьбой девушка.

У меня в руках постоянно была тряпичная кукла, которая тоже помогла мне найти различные краски в пении и нужное душевное состояние для воплощения образа Катрин. Тряпичная кукла была единственным «богатством», которое принадлежало лично ей. Держа в руках куклу, видя убогость окружения и обстановки, я испытала особое отношение к происходящему, что естественным образом повлияло на вокал, на музыкальную сторону образа. На сцене, в определенной атмосфере, среди своих партнеров, которые воспринимаются уже не как артисты, а как настоящие люди, и рождалось то, что называется сценической правдой.

Тряпичная кукла вызывала у меня детские воспоминания, потому что у меня была такая же игрушка. Я обращалась с ней, как с ребенком, качая на руках, оберегая от опасностей, обнимая, целуя ее, благодаря чему образ Катрин приобретал еще большую трепетность, незащитность, раскрывая еще глубже образ этой немой, но по-своему счастливой девчонки, как бы ни парадоксально это не казалось. Жесты, которые мне нужно было освоить, дополняя свой образ и характер Катрин, я подсматривала на улицах, запоминала колоритные личности с яркой жестикуляцией и мимикой, большое внимание обращая на глухонемых людей. С каждой репетицией я набирала арсенал актерских приемов для раскрытия образа Катрин, а от моего поведения и чувств, ко-

торые я стала испытывать, преобразался и мой вокал. Появилась особая мимика, я перестала бояться выглядеть некрасивой – все это еще ярче подчеркивало сценический образ моей героини и помогало находить различные оттенки и краски в музыкальной партии когда я общалась с матерью и братьями, у меня было состояние спокойствия и какой-то защищенности, когда же я общалась с чужими людьми, с военными, я была «закрытой» и боязливой. Так я чувствовала, такой была моя Катрин.

Благодаря всем этим деталям, отрепетированные фрагменты превращались в естественные, органичные проявления героини по отношению к обстоятельствам и людям: я сама верила в то, что я Катрин, забывая, что я – на сцене, что я – актриса. Такое сценическое состояние, «выключенность» из реальности у меня бывает очень часто, особенно в окружении хороших певцов-актеров, с которыми можно импровизировать.

Наверное, это ощущение приходит с опытом, когда артист освобождается от вокально-технических трудностей, не думает о том, как нужно выстроить вокальную партию, взять высокую ноту и т.д., когда все технические задачи решаются автоматически. Поэтому вокальная техника, правильное дыхание в пении, звукообразование и звукоизвлечение очень важны. Над этим нужно серьезно работать, пока не наработаешь навыки, сосредоточив все внимание на создании сценического образа. Если вокальная и сценическая составляющие доводятся до автоматизма – приходит свобода: лишь тогда можно

говорить об идеальном сочетании музыки и актерского воплощения образа.

Органичное слияние музыкальных и сценических моментов в образе Катрин подтверждались многочисленными рецензиями музыкальных критиков. Приведем высказывание одного из них: «Ярко выраженной музыкой С. Кортеса и беспощадной по силе воздействия драматургией Брехта пронизана вся роль Катрин в исполнении Л. Аги. Партия Катрин в вокальном плане трудная и своеобразная – героиня немая, поэтому только голосом (без текста), пластикой Л. Ага передает сложный внутренний мир девушки, судьба которой искалечена войной. Мир страдающего человека создает певица в этой роли, отчетливо выражая стройность, строгость, сдержанность решения образа. Музыка, мысль композитора в пении Л. Аги получают яркое выражение, которое отличается инструментальной кантиленностью, мастерством регистровых включений, о чем единодушно говорят профессионалы. Зрители же получают наслаждение от красивого голоса певицы, их захватывает экспрессия, страстность, не высказанная словами печаль этой судьбы. Сначала Катрин Людмилы Аги – воплощение доброты и трогательной незащитности. Но именно эта немая и незащитная девушка дает матери урок бескомпромиссного мужества. Когда приходит час решения для бедной и жалкой Катрин, это обездоленное дитя жестокого мира, ввергнутого в пучину войны, находит в сердце своем отвагу. Тоненькие палочки, схватив которые, она взбирается на

крышу, лихорадочно и неумело выбивают барабанную дробь. Так спасает Катрин от гибели спящий город. Личное мужество каждого – вот что нужно в борьбе за жизнь, против войны. Эту мысль своей героини Людмила Ага выражает прекрасным, вдохновенным пением, всей сущностью своей актерской природы. Не только голос, но и актерский темперамент, жест, мимика помогают раскрыть музыкально-драматургический образ. Умный, талантливый певец может в опере сказать многое без слов. Такова Л. Ага в этой только одной из многих ее ролей» [2, с. 3].

Отдельного упоминания заслуживает актерский ансамбль этого спектакля. Моими партнерами были замечательные певцы-актеры, прежде всего, главная героиня оперы, Матушка Кураж в исполнении народной артистки СССР Т. Алесиной. Это была блистательная работа, пример для подражания для молодых певцов, в том числе и для меня. Ее актерский талант и прекрасное вокально-музыкальное воплощение образа отмечали все профессионалы и критики. Она жила на сцене и помогала нам, молодым певцам, своим профессионализмом. Мы, ее сценические дети, любили ее, как мать. В опере Т. Алешина создавала более мягкий образ любящей матери, отличавшийся от брехтовской Кураж.

Музыковед Е. Клетинич в своей рецензии так оценивал трактовку образа Т. Алесиной: «У Брехта стремление к наживе доминирует в характере Кураж. В опере она прежде всего мать, и антивоенная идея утверждается не осуждением, а пережитой трагедией.

Именно эту задачу ставит перед собой исполнительница главной партии, народная артистка СССР Т. Алешина. И решает ее с большой художественной силой. Сложен, богат, колоритен создаваемый актрисой образ. Поднявшая троих детей, прижитых в военных походах от разных отцов, ее Кураж по-прежнему жизнелюбива и полна энергии. Но война сгибает ее, отбирая одного за другим всех детей. Потрясает Т. Алешина в заключительной сцене, где Кураж баюкает убитую Катрин» [3, с. 3].

В «Маркидантке» весь исполнительский состав актеров-певцов был высоко оценен специалистами и критикой. Это, прежде всего, *Иветта* в исполнении Народной артистки СССР Л. Ерофеевой, которая очень точно и свободно интерпретировала свою роль, *Повар* – В. Мастицкий, *Эйлиф* – В. Драгош и Б. Годин, *Фельдфебель* – нар. артист МССР Н. Башкатов, *Священник* – нар. артист МССР И. Павленко и Н. Ковалев, *Фейош* – В. Негурэ, *Командующий* и *Полковник* – засл. артист МССР И. Гейль, *Вербовщики* – нар. артист МССР В. Закликовский и засл. артист МССР Б. Материнко.

Блестящий состав солистов был подготовлен постановщиками

оперы – дирижером, засл. артистом МССР А. Гершфельдом и нар. артистом МССР, режиссером Э. Константиновой. Хор под руководством А. Мовилэ комментировал, обобщал события, хоровые фрагменты звучали как предостережение человечеству. В одной из газет было отмечено: «наиболее ярко возможности труппы раскрылись в опере «Маркидантка» на музыку белорусского композитора С. Кортеса. Весь актерский ансамбль, как и спектакль в целом, оставил сильное впечатление» [4, с. 3].

Спектакль «Маркидантка» вновь подтвердил мысль, что в современной опере на первый план должен выйти певец-актер. Как писал знаменитый режиссер Б. Покровский, «Когда зритель приходит в театр, он все воспринимает через актера. Не через композитора, не через режиссера, а через артиста, который «исполняет партию». Он, артист, «присваивает» на время спектакля усилия, вдохновение, талант, мастерство либреттиста, композитора, режиссера, художника, костюмера, гримера, осветителя, – всех, кто участвовал в создании спектакля» [5, с. 2].

Библиография

1. Фрадкин, И. Бертольд Брехт. Бертольд Брехт. Стихотворения. Рассказы. Пьесы. Москва, Издательство «Художественная литература», 1972.
2. Дорош, Л. Пронзительная нота. Вечерний Кишинев, 27 марта, 1986 года, с. 3.
3. Клетинич, Е. Опера Протеста. Советская Молдавия, №77 (15235), 31 марта 1984 года, с. 3.
4. Искусство Молдавии на берегах Невы. Вечерний Кишинев, 2 августа 1986 г., с. 3.
5. Дорош, Л. Хранители красоты. Вечерний Кишинев, 13 августа 1984 года, с. 2.



PRACTICI EDUCAȚIONALE DE ASIGURARE A CALITĂȚII EVALUĂRII ȘCOLARE PE PLAN GLOBAL ȘI NAȚIONAL

EDUCATIONAL PRACTICES OF PROVIDING THE QUALITY OF GLOBAL AND NATIONAL SCHOOL ASSESSMENT

Ana APETROAIEI,

doctorandă, lector universitar,
Universitatea din Pitești, România

Abstract: *The pedagogical research devoted to the educational practice of quality assurance of school evaluation has contributed to the development of the educational theory and practice by positioning the conceptual and methodological quality of school evaluation on the national level in the process of education.*

Keywords: *school assessment, quality assurance, educational policy.*

Politicile educaționale ale României sunt corelate cu politicile educației ale Uniunii Europene, calitatea educației fiind asigurată atât prin procese interne, cât și prin procese externe. Procesele interne pentru asigurarea calității educației au în vedere planificarea și realizarea efectivă a rezultatelor așteptate ale învățării, monitorizarea rezultatelor, respectiv autoevaluarea și aplicarea măsurilor reglatoare. Monitorizarea și evaluarea externă a rezultatelor este realizată de către Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP), alte agenții private înființate legal și recunoscute de către MECTS și, respectiv, inspectoratele județene ale învățământului preuniversitar. O Europă a cunoașterii este unanim recunoscută drept un factor de neînlocuit pentru dezvoltarea socială și umană, un factor capabil de a oferi cetățenilor săi competențele necesare pentru a face față provocărilor noului mileniu.

Un moment de răscruce în învățământul european modern îl reprezintă Declarația de la Salamanca. Conform Declarației de la Salamanca (1994),

„Școala reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare”, un mijloc ce creează societăți și oferă educație pentru toți. Menirea școlii este de a asigura o educație eficientă pentru majoritatea copiilor și de a îmbunătăți eficiența și rentabilitatea întregului sistem de învățământ”. Cele două obiective generale ale acestei declarații sunt: asigurarea posibilității participării la educație a tuturor copiilor, indiferent de cât de diferiți sunt ei, calitatea educației – cu referire la găsirea acelor dimensiuni ale procesului, ale conținuturilor învățării și calității agenților educaționali care să sprijine învățarea tuturor, să asigure succesul, să facă sistemul deschis și eficient [5].

Prin aplicarea procedurilor introduse pentru calitate, politicile în domeniul educației se corelează cu cerințele europene privind calitatea în educație. Sistemul național de management și asigurare a calității educației cuprinde:

- Structuri instituționale – ARACIP la nivel național, Comisia de evaluare și asigurare a calității (CEAC) la nivel local, alte struc-

turi care vor fi stabilite la nivel național, județean și local (la decizia autorităților centrale și locale).

- Documente normative stabilite la nivel național, județean și local – legi, hotărâri de guvern, ordine de ministru, metodologii, regulamente, decizii etc.
- Documente reglatoare – ghiduri, manuale și proceduri, strategii, proiecte programe și planuri, analize și rapoarte etc.
- Instrumente de evaluare – chestionare, ghiduri de interviu, fișe de observare a activității, fișe de evaluare, liste de verificare, fișe de analiză a documentelor etc.
- Activități specifice – reuniuni, asistențe la activități educaționale, interviuri individuale și de grup etc.

Educația pentru toți copiii este un imperativ pentru politicile și practicile educaționale, se pot determina orientări și direcții noi, iar pentru practici, schimbările cerute sunt de profunzime și de orientare. Direcțiile sistemelor de educație și formare profesională converg spre a facilita și a asigura accesul complet la viața economică, politică și socială pentru toți cetățenii.

Exemplificăm două inițiative care au conturat imaginea calității europene în educație: Procesul de la Bologna și Procesul Lisabona. Primul (1999) a conturat spațiul european al învățământului superior (S.E.I.S.). În conferințele care au urmat acestuia, țările semnatare s-au angajat ca, până în 2010, să realizeze: adoptarea unui sistem bazat pe două cicluri; implementarea sistemului de credite; recunoașterea diplomelor; asigurarea dimensiunii sociale; învățarea pe tot parcursul vieții.

În anul 2006, se afirmă că pentru integrarea în Uniunea Europeană edu-

cația în România trebuie să iasă din mediocritate și să fie performantă, că „performanța sistemului de educație și cercetare din România, precum și competitivitatea acestuia pe piața europeană sunt lucruri extrem de importante pentru țara noastră” și că „educația și cercetarea sunt sisteme care creează valori”.

Procesul de la Lisabona a stabilit ca obiectiv principal până în 2010 o creștere economică rapidă. Cum acest obiectiv se poate realiza numai cu oameni, au fost necesare și schimbări în domeniul educației [2].

Educația este produsul acțiunii oamenilor; ea poate fi explicată și abordată prin prisma intențiilor urmărite și a rezultatelor obținute, activitate desfășurată în vederea realizării unor finalități clare și precise. Finalitățile educației reprezintă orientările asumate la nivel de politică a educației în vederea realizării activității de formare-dezvoltare a personalității umane conform anumitor valori vizate în proiectarea sistemului și a procesului de învățământ.

Modelul de personalitate umană se conturează și se realizează în trei ipostaze ale finalităților: *idealul educativ, scopul educației, obiectivele educaționale* [4, p. 36].

Idealul educativ este un model dinamic de personalitate definit și solicitat de către societate, pe care educația trebuie să-l formeze în procesul desfășurării ei. El reprezintă finalitatea educațională de maximă generalitate care orientează și dirijează procesul de instruire și educație dintr-o perioadă istorică.

Scopul educativ stabilește intenții, aspirații pe termen mediu cu un grad mijlociu de generalitate determinând, astfel, acțiuni, anticipând etape

și operații, echilibrând aspectele formative – informative – educative ale procesului de învățământ și, în final, imprimând o direcție precisă întregii activități instructiv-educative.

Obiectivele educaționale anticipează transformările care urmează să se producă în cadrul unui proces de predare – învățare – evaluare, asigură orientarea activității la nivelul procesului de învățământ și desemnează tipul de schimbări care trebuie realizat.

Atunci când se trece de la idealul și scopurile educației la stabilirea conținuturilor educației trebuie să se țină cont de profilul educațional așteptat la sfârșitul curriculumului. La stabilirea conținuturilor educației se precizează ce cunoștințe, deprinderi, priceperi sau comportamente concrete se vor realiza practic, cum anume și în ce mod.

Conținutul învățământului exprimă modul concret de realizare a scopurilor și obiectivelor educaționale. În didactica tradițională, conținuturile procesului de învățământ se exprimau prin cunoștințe. Astăzi, alături de cunoștințe, sunt incluse capacitățile și atitudinile ce trebuie formate prin experiențele de învățare organizate în școală. Este vorba de funcțiile informative, cât și cele formative ale învățământului modern. Perspectiva curriculară asupra procesului instructiv-educativ presupune definirea obiectivelor, stabilirea criteriilor de specificare și concretizare a conținuturilor și reorientarea proiectului didactic asupra obiectivelor formative ale instruirii *pentru transformarea materiei de studiu în sursă de experiență a elevului* [3, p. 28].

Conținutul învățământului preuniversitar este asigurat prin Curriculumul național. Curriculumul național este ansamblul coerent al planurilor-cadru de învățământ, al programelor și

al manualelor școlare din învățământul preuniversitar. Acest ansamblu cuprinde o componentă comună pentru toate școlile de același tip și o altă componentă aflată la decizia școlii.

În timp ce *conținuturile învățământului* sunt reprezentate numai de valorile propuse de școală, în cadrul orarului școlar (educația formală) și de valorile din cadrul activităților extrașcolare, organizate de școală, de genul cercurilor tematice, concursurilor școlare, cluburilor, excursiilor și vizitelor organizate sub îndrumarea școlii (educația nonformală), *conținuturile educației* au o sferă mai largă, ele înglobând și valorile asimilate de elevi din întregul lor univers existențial (educația informală). Un rol semnificativ, în acest registru de resurse educaționale, îl au diverse instituții sociale: familia, biserica, instituțiile culturale, artistice, muzeele, mass-media etc. Avându-se în vedere faptul că elevul este o persoană unică și că el învață într-un ritm și stil propriu, trebuie reconsiderat sprijinul pentru îmbunătățirea educației.

Educația este o componentă a existenței socio-umane, fiind un proces în desfășurare, un fenomen ce funcționează în cadrul sistemului social. „Educația poate fi concepută într-un mod mai larg ca o întâlnire între individ și societate, și întreaga viață socială poate fi marcată de acest schimb permanent” [4, p. 66].

Caracteristica socio-umană ocupă un loc distinct, incluzând ansamblul proceselor naturale și spirituale, care se constituie la nivelul societății, ca sistem, în urma activității membrilor săi și a interacțiunilor care se stabilesc între ei. În sistemul de învățământ românesc, cadrul activității educative școlare și extrașcolare constituie spațiul capabil de a răspunde provocărilor societății

actuale, în sensul în care conceperea flexibilă a acesteia permite o continuă actualizare a conținutului învățării și a metodelor didactice centrate pe elev, precum și o monitorizare și evaluare de calitate a rezultatelor învățării.

Totodată, particularitățile specifice facilitează implementarea noii abordări didactice prin care elevul devine resursă, producător, lider de opinie, deci participant activ. Pentru a stimula dezvoltarea cognitivă, spirituală, interpersonală și socială, activitatea educativă școlară și extrașcolară are mereu în atenție nevoia de adaptare la cerințele individuale, diverse, ale tuturor copiilor, la interesele de cunoaștere și la potențialul lor. Strategia accentuează importanța multiplicării experiențelor pozitive înregistrate în domeniul activității educative școlare și extrașcolare și impune extinderea spațiului de intervenție în procesul educațional curricular, în scopul valorificării tuturor valențelor educative ale conținutului învățării în interesul superior al copilului.

Evaluarea rezultatelor școlare se referă la totalitatea proceselor și produselor care măsoară natura și nivelul performanțelor obținute de elevi în procesul învățării, la corelația dintre finalitățile procesului de instruire și competențele enunțate de curriculum și la judecățile emise în vederea adoptării unor decizii educaționale. Este ușor de observat că performanțele școlare depind, în mare măsură, de implicarea profesorilor în procesului de predare – învățare – evaluare. La rândul său, modul de instruire ales de profesori este dependent de competențele educaționale, de standarde, de programele și de manualele școlare, de nivelul elevilor, de aspirațiile părinților și, nu în ultimul rând, de

cerințele economice și de exigențele societății.

Strategia activității educative școlare și extrașcolare este proiectată conform următorului set de principii: *principiul priorității educației*, ca responsabilitate asumată de guvernul României; *principiul accesului egal la educație* – conform Constituției și Convenției ONU a Drepturilor Copilului, fiecare copil are dreptul la educație; *principiul interculturalității*; *principiul continuității activităților care au caracter permanent și se bazează pe experiența anterioară*; *principiul complementarității formal – non-formal*; *principiul flexibilității organizaționale și informaționale*; *principiul descentralizării autorității educaționale și al asigurării unității demersurilor educaționale locale prin coordonare*; *principiul abordării globale, unitare, multidisciplinare și integrate*; *principiul transparenței implementării strategiei, cu participarea societății civile, alături de instituțiile guvernamentale în vederea realizării obiectivelor*; *principiul cooperării* – implementarea strategiei are la bază cooperarea instituțională, atât la nivel național, cât și internațional.

Constatăm că promovarea și implementarea unor politici educaționale, care reflectă principiile unui management descentralizat, constituie temelia unui învățământ care creează elevilor posibilitatea unei adaptări socio-educaționale reale. Strategia de descentralizare a învățământului preuniversitar aprobată prin *Memorandum în Ședința de Guvern din 20 decembrie 2005* definește descentralizarea învățământului preuniversitar ca fiind transferul de autoritate, responsabilitate și resurse, a managementului general și financiar către unitățile de în-

vățământ și comunitatea locală. Descentralizarea se adresează managerilor școlari, membrilor consiliilor de administrație și autorităților locale cu responsabilități în domeniul educației.

Descentralizarea vizează introducerea unor mecanisme decizionale autonome, eficientizarea ofertei educaționale în raport cu nevoile locale, implicarea în actul educațional a instituțiilor administrației publice interesate de îmbunătățirea actului educațional, consolidarea relației dintre școală și comunitatea locală.

O bună guvernare în contextul descentralizării școlare trebuie să aibă un *scop* împărțit de către tot personalul școlii, să respecte *legislația* în domeniu, să fie *transparentă*, să pună accentul pe *învățare* și pe un *climat favorabil* învățării, să fie *eficientă* și *responsabilă*.

Ordonanța de urgență OUG nr. 75/2005 se referă la înființarea celor două agenții ARACIP și respectiv ARACIS pentru asigurarea calității în învățământul preuniversitar și respectiv în învățământului universitar. Mecanismele și instrumentele introduse contribuie la sporirea calității serviciilor de educație și formare profesională din România. [7], [8].

Letiția Hanches, 2007, sintetizează dezbaterile actuale cu privire la rolul educației și al școlii în societatea contemporană, care au generat conturarea de politici educaționale prioritare pentru Uniunea Europeană. În același timp, există o serie de paradigme contemporane, care promovează adaptarea școlii la cerințele și posibilitățile elevului.

Paradigmele educaționale contemporane, cu privire la adaptarea școlii la cerințele și posibilitățile de instruire ale elevului constituie argumentul pentru a dezvolta accepțiunea adaptă-

rii socio-educăționale din perspectiva unor corelări cu noile reglementări ale sistemelor educaționale și ale politicilor curriculare contemporane.

Competențele-cheie europene s-au stabilit în programul de lucru „Educație și Formare 2010” adoptat de Consiliul Europei la Barcelona în 2002; acestea reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, abilități și atitudini de care fiecare individ are nevoie pentru dezvoltarea personală, incluziune socială și inserție pe piața muncii. Acestea ar trebui să fie dezvoltate până la sfârșitul școlarității/formării obligatorii și ar trebui să constituie o bază pentru formarea continuă. În cadrul Consiliului Europei de la Barcelona din 2002, „Comisia Europeană stabilește obiectivul de a face din sistemele educaționale și de formare din Europa o referință de calitate pentru întreaga lume până în 2010” [6].

Laura Șerbănescu evidențiază următorul plan de acțiune la nivel național cu privire la strategia de învățare pe tot parcursul vieții:

- promovarea participării la învățarea permanentă;
- regândirea parteneriatului sistemului de învățământ cu comunitățile locale;
- recunoașterea și validarea învățării nonformale și informale;
- orientarea educației și formării către dezvoltarea competențelor transversale la orice vârstă;
- modularizarea și acces la parcurșuri flexibile de educație și formare inițială și continuă;
- sisteme de învățare la locul de muncă etc. [10, p. 57].

Educația continuă/permanentă este un concept integrator, care înglobează toate dimensiunile actului educațional atât sub aspect temporal (educație pe

toată durata vieții – lifelong education), cât și sub aspect spațial, articulând toate influențele și acțiunile exercitate asupra educabililor într-o structură formală (școală, universitate), non-formală și informală (life – wide education).

În toate universitățile există un departament de pregătire (formare inițială și formare continuă) a cadrelor didactice și un departament de educație continuă, deschisă și la distanță, care oferă programe de formare continuă pentru diverse categorii de specialiști. Programele de formare continuă sunt supuse evaluării și acreditării de către ARACIS (Agenția Română pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior).

Elementele unei școli pot fi supuse procesului de dezvoltare, însă direcțiile strategice cele mai des prezentate în lucrările de specialitate sunt: dezvoltarea politicii educaționale a școlii; îmbunătățirea mediului fizic; dezvoltarea unei imagini pozitive a școlii; dezvoltarea unei culturi organizaționale și a unui climat pozitiv; dez-

voltarea resurselor umane; optimizarea comunicării și cooperării; stabilirea de proceduri de luare de decizii; stabilirea unor proceduri de conduită pentru toți membrii organizației școlare; realizarea unor legături mai strânse cu părinții și cu comunitatea. Măsura educației este capacitatea ei de a putea să satisfacă cerințele dezvoltării lumii contemporane. În acest sens, se are în vedere atât lărgirea ariei și conținutului educației, cât și inovațiile în conceperea și efectuarea proceselor educative.

În concluzie, evoluțiile politicilor educaționale ale evaluării impun re-examinarea conținuturilor specifice, care indică asupra obligativității respectării unui cod deontologic, etic în evaluare, în termeni de *cultură a evaluării* la nivelul unor valori specifice evaluării obiective care pot constitui un cadru de referință valabil pentru definirea, formarea și evaluarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice în perimetrul școlar.

Referințe bibliografice

1. Ilie Bădescu, *Timp și cultură. Trei teme de antropologie istorică*, București, Editura științifică și enciclopedică, 1988.
2. *Concepția Evaluării Rezultatelor Școlare*, aprobată de Colegiul Ministerului Educației nr. 12.2 din 26 octombrie, 2006.
3. *Consiliul Europei cu privire la revizuirea rezultatelor de parcurs ale Strategiei Lisabona*, 2006. Disponibil: <http://cor.europa.eu/en/activities/opinions/Documents/248da5a7-c271-4aeb-8100-722fd8e2cfa6.pdf>
4. Cristea, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010, 400 p.
5. Cucuș, C. *Pedagogie*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2006, 536 p.
6. *Declarația de la Salamanca*, 1994. Disponibil: <http://www.lagacetadesalamanca.es/>
7. *Declarația de la Barcelona*, Spania, 2002. Disponibil: www.gnac.ro/wp-content/download.php?id
8. *Legea nr. 87/13.04.2006, cu modificările ulterioare, privind asigurarea calității educației*. Disponibil: <http://www.edums.ro/precizari%20ARACIP2008.pdf>
9. *OUG nr.75/2005 privind înființarea celor două agenții, ARACIP și ARACIS*. Disponibil: http://unsr.ro/pdf/OUG75_2005_modif_prin_Lege87_2006_si_OUG75_2011.pdf
10. *Raportul de țară cu privire la Procesul Bologna*, 2005. Disponibil: <http://www.edu.ro/index.php/articles/text/8411>
11. Șerbănescu, L. *Strategia națională de învățare de-a lungul întregii vieți*. Timișoara: Eurostampa, 2010.



THE SCHOOL PRINCIPAL'S ROLE IN THE IMPLEMENTATION OF SOCIAL EDUCATION PROGRAMS

ROLUL MANAGERULUI ȘCOLAR ÎN IMPLEMENTAREA PROGRAMELOR DE EDUCAȚIE SOCIALĂ

Manal HASSAN,

PhD student,

Tiraspol State University, Chișinău

Rezumat: Implementarea oricărui tip de program educativ în cadrul școlii presupune implicarea intensă a managerului școlii. Acestuia îi revine responsabilitatea de a monitoriza implementarea programului atât la nivel organizațional, cât și la nivel de conținut. În acest context, în cazul programelor de educație socială, managerul trebuie să asigure elaborarea documentelor solicitate, circularilor necesare, ghidurilor educaționale, precum și organizarea trainingurilor tematice pentru profesori, cooperarea eficientă între grupul managerial, cadrele didactice, familie și elevi.

Cuvinte-cheie: manager școlar, educație socială, schimbare, factori de rezistență, oportunități de perfecționare, abordare proactivă etc.

The school principal should monitor any program implementation and student learning in order to determine the appropriate investment of time for specific strategies and activities. It is important that the principal should know how to manage and lead the implementation of any afterschool program. The principal should ensure that they have the necessary policy documents, circulars and guidelines on hand. They should study these documents and internalize all the fundamentals of the program curriculum. When choosing a suitable program the principal must work through the following phases with his staff:

- diagnosing the pupils' problem;
- planning for change;
- implementing change and reviewing developments.

Working as a team with the staff would ensure that those who are affected by the implementation of programs are involved from the beginning in the planning. Whoever makes the final decision, the staff

must feel that they were consulted as a group, as well as individuals, and that their opinions have had some influence on the final decision.

Principals should be aware of the fact that adapting any new program is in fact a process of change and most people resist change because it is threatening and uncomfortable especially when the outcomes of change are unknown or unfavourable.

It is important for the principal to know the factors of resistance in order to eliminate them. Resistance to change may be caused by different factors at different levels. The following factors may cause resistance to change:

- Some staff members may exhibit resistance to change if they perceive a lack of personal control over unfolding events;
- Other members may have attitudes towards change based upon their previous experiences of organizational change. Their attitudes may be based on lack of trust and misunderstanding the intentions of change;

- Staff members' resistance may be caused by group cohesiveness, social norms, participation in decision-making and autonomy for self-determination of actions. In this case, the distribution of organizational power and authority will mediate the levels of resistance experienced under different circumstances. Any change that emanates from outside the group is likely to be perceived as a threat to the status quo because the group will value highly its social interactions but will possess little power to influence the change process;
- At an organizational level factors such as organizational structure, climate culture and strategy, may contribute to resistance to change [9].

The principal should eliminate the barrier of feelings of loss of control by ensuring that the change process does not focus on just the technical aspects of the solution intended to produce change, but also on the staff members who must deal with the change. No matter how it is arranged, there are often members of the staff who miss account of change. Such people must be made to feel that the organization will be willing to spend much time and energy on their particular problem. The principal should create a psychologically safe environment that allows his staff to overcome their anxiety about change, the anxiety caused by fear of seeming incompetent, failing, or losing self-esteem. It is important also to mention that acceptance and commitment do not always just happen automatically when people are exposed to a good idea, but they are created through a process of involvement. Moreover,

teachers and staff members are more apt to support something they helped to create, are more willing to believe the information they helped to collect and more energized to work on problems they helped to define.

Additional thing that the principal can do is to provide training opportunities. Resistance towards change can be reduced by training which aims to make staff more flexible, honest and open with each other. The principal must work out a staff development program related to the proposed change. The training should have the effect of drawing out the individual from entrenched positions, forcing him/her to look at the problem from several angles, and making him/her more receptive in general. Moreover, staff members can move from the acceptance phase into the commitment phase if they perceive that the benefits of the change exceed the costs of disruption.

Training is a vital component in the acquisition of managerial competence as is a clear understanding of how to ensure the successful implementation of change. Previous studies have emphasized the importance of training before implementation of any program by stating that training is a prerequisite for meaningful and successful implementation of any program.

Staff members need to make sense of it before being able to take any control over the process. The principals should consider a fundamental shift in their developmental philosophy and practice [3].

Moreover, during the implementation of any program the principal should move from a reactive diagnostic-oriented performance improvement approach to a proactive, preventive approach that focuses on identifying what educators do well and creating

growth and development plans that maximize their contributions.

This approach suggests that excellence is the result of training that builds on strengths while managing their weaknesses. Thus, the principal should adopt a developmentally oriented philosophy whereby his/her efforts are dedicated to employees' continuous improvement based on their strengths [5].

Principals should consider the following when addressing a program:

- The soundness of the program because not all program proposals are authentic;
- Understanding the failure of well-intentioned programs. New policies may be sincerely hoped for, but adopted naively without understanding the specific programs needed for implementation;
- Guidelines for understanding the nature and feasibility of particular programs. Analysis is needed to understand the feasibility of the program. For curriculum change, this would mean checking if the goals, beliefs and teaching strategies involved in the change were mutually consistent and coherent, clearly understood and achievable;
- The realities of the status quo. The principal must understand the existing realities for all the people involved in order to assess the feasibility of the proposed programs;
- The deepness of the program. New programs can strike at the core of the learned skills and beliefs of educators, creating doubts about their sense of competence and purpose;
- The question of valuing. The principal must check if a particular program is valuable.

Therefore, it implies that in order to transform and improve the school, the principal should ensure that educators understand what they are going to do. The principal should also focus on changing the mindset of all stakeholders, improving the internal functioning of the school and improving the key function of the school, namely teaching and learning.

The principal and educators should take the opportunity of an era of change as a chance to achieve positive development in their curriculum. However, it is important for the principals to know that even if change is received enthusiastically, there is no guarantee that it will be satisfactorily implemented. The principal should have instructional leadership skills in order to manage the implementation of any new program effectively.

Training of principals and educators in any social program and its implementation is a prerequisite for successful implementation of the curriculum. Principals cannot manage the implementation of the curriculum successfully if they are not well trained. Like educators, principals need to be orientated in the new curriculum prior to implementation.

Moreover, the training of principals and educators is one of the key activities in a curriculum management process. The training of principals and educators in a new curriculum is deemed to be ineffective if it is concentrated and scheduled to take place prior to implementation only, like in the form of once-off training. The principals and educators' training and support in the curriculum should be continuous.

Strategies for monitoring and supporting teachers and tours:

- Continuous contact with teachers and tours to provide advice and

assistance, to encourage mutual contact between educators as well as effecting contact with learners and parents.

- Clear communication to illustrate roles, to explain terminology, illustration of possible means of evaluation and to supply answers to the frequently asked questions.
- Provision of a support service, for example, explaining time-tabling, support by supplying material, setting an example, creating a safe and trustful climate. Compensation such as praise and acknowledgement, but also intrinsic aspect of compensation, where successful implementation is regarded as sufficient compensation; this creating an opportunity for professional growth by means of improved perspectives and increased responsibility [14].

Adequate teaching and learning resources are some of the requirements for successful implementation of any program. Principals need to make significant decisions which determine the effectiveness of their schools in meeting their aims. The term 'resource' can be interpreted in a variety of ways depending on context, it can include teaching staff, support staff, materials, services, premises as resources, knowledge, technology, power, material, people, time, assessment, information and finance.

In order to achieve the core purpose of the school, which is teaching and learning, financial resources need to be transferred into other forms of resources. The most important resources in this context are the resources that will enable educators to implement the program. The principal must lead the process of drawing up the budget and prioritizing items on the budget as

part of resource allocation. The process of drawing the budget should consider the way in which learning outcomes will be achieved through the deployment of particular resources. Furthermore, the principal is responsible for the task of setting the budget, involving drawing together a range of information about the likely outcomes from the present budget period as well as requirements and expectations about the next one. The next step of the resource management is the resource utilization which is concerned with putting the budget plan into operation. The principal should ensure that enough human resources have been employed and teaching and learning materials have been supplied and distributed in such a way that curriculum implementation will be successful.

The final process in the resource management cycle (acquisition, allocation, utilization and evaluation) is the evaluation of the past use of resources with a view to informing future decision-making [6]. Teachers and tours should be informed of the intention to bring changes in the curriculum and be given reasons for such changes. The principal and the management team should embark on curriculum change awareness through meetings, seminars and pamphlets so that teachers and tours can accept the changes in the curriculum before they go for training. The curriculum change awareness campaign will help to instil commitment to the changes on one hand and to minimize resistance during curriculum implementation, on the other [14]. Principals may also organize workshops at school level and invite knowledgeable people in the implementation of the curriculum of tutoring programs to facilitate training.

In order to implement an effective program the principal should care for providing adequate facilities such as classrooms, halls, libraries, laboratories and playing fields. Schools should have adequate classrooms to alleviate overcrowding of learners. Proper implementation of the curriculum cannot take place if learners are overcrowded. Languages, especially the practice of individual reading cannot be treated fairly in overcrowded classrooms. Proper classrooms with adequate air ventilation are conducive for learning and teaching. Furthermore, the curriculum of programs should have life as a learning area which consists of a learning outcome that could be implemented on a playing field. As such, the availability of a proper playing field is a prerequisite for teaching and learning of this learning outcome. Thus, schools should have playing fields which enable learners to practice track events and various invasion games. Therefore, adequate facilities are a prerequisite for the implementation of the curriculum. Similarly, the availability of resources, funds, training of principals and educators and positive school climate are equally important for the success of the curriculum implementation [ibidem].

This position is based upon the assumption that teachers are the prime implementers of any program that is connected to pupils [2]. Numerous of previous studies have posited that the teachers' attitudes have a significant influence on students' performance. Negative teachers' attitudes cause lower expectations from the pupil while positive attitudes cause higher expectations [1], [12]. For instance, when teachers have negative attitudes towards a certain group of pupils this may lead to reducing the pupils opportunities to

learn and interact. Moreover, these negative attitudes may weaken pupils' self-beliefs and lead them to reduce their own expectations from themselves and the learning process in general. But positive teachers' attitudes may increase the student opportunities for learning and enhance the pupils' performance, self-expectations and self-esteem [15].

According to Principal's Guide to Effective Afterschool Programs, because outer school programs are inherently different from school programs, sites must successfully negotiate a role transition when the last bell rings. The coordinator is the appropriate staff member to fulfil such responsibilities; he or she is the "principal of outer school," with the school principal as his or her key support. This role transition requires deliberate negotiations on the principal's part to delegate responsibility and institutionalize this alternate leadership structure. As Liaison to the school day staff and families and as supporters of the program in general, principals must consciously initiate and follow through with this role transition [4]. Though coordinators are just as crucial in this transition, principals can empower the coordinators by allowing them space to take on responsibilities and assume leadership. The role of coordinator must be central to any discussion concerning outer school programming or leadership. Coordinators are responsible for everything from managing daily program operations to evaluating student progress, training staff, and fundraising. Given the wide range of requirements of the position, coordinators must be highly qualified individuals with the capacity to take on multiple roles [10]. First, principals must be

aware of the extensive demands on coordinators and the diverse skills set required doing the job effectively. This awareness should directly guide the process of hiring and selecting a coordinator. Even when the coordinator is hired by an outside lead agency, the principal should have input on the selection. Second, as Liaison and Supporter of the outer school program, principals must convey the complexity of the coordinator position to their regular day staff so that the staff values the coordinator as a professional. Finally, as Resource Providers, principals must do everything in their power to secure salaries for coordinators that reflect their qualifications. If the lead agency rather than the principal determines the coordinator's compensation, the principal can advocate on the coordinator's behalf. The more principals believe in the value of the position, the more likely they will be to allocate or advocate for sufficient funding [13].

The principal-coordinator relationship building is an essential component of successful outer school programs. Any discussion of principal involvement in programs must adequately reflect the critical nature of this relationship. Principals and coordinators who share common visions and expectations, who communicate regularly within a structure that work for both of them, and who collaborate to link the program with the classroom usually express satisfaction with their working relationships [7].

Program design and staffing decisions must take this relationship, and its implications, into serious consideration. Principals must be aware of the expectations they have for their coordinators and of the extent to which they want to maintain or let go the

program leadership. Principals should understand the collaborative nature of afterschool programming and expect to work closely and consistently with their coordinators. Outside agencies responsible for placing coordinators at school sites must dedicate adequate time to getting to know individual principals and coordinators so they can pair teams accordingly [8].

Coordinators need to understand potential principal roles as much as principals do. Coordinators stand to benefit from taking part in creating a model of effective principal involvement. Because an effective program depends on an effective coordinator, coordinators must take initiative in ensuring that they have the necessary resources, access, and information necessary to do their job. Taking an active part in determining the model of principal involvement at their site is one way to do so. Coordinators can help their principals to be effective communicators by requesting regular meetings and institutionalizing a structure to ensure such meetings take place. They can increase the likelihood of their principals' being effective resource providers by keeping principals abreast of program needs and of the potential consequences for pupils if these needs are not met. They can help their principals to be effective visionaries by discussing their own visions for the program with their principals and finding common ground. They can encourage their principals to be effective supporters and Liaisons by seeing that principals get copies of program memos, inviting them to all program events, and inviting themselves to regular day staff meetings and professional development opportunities. In sum, coordinators must devote

time and energy to developing effective working relationships with their principals and do everything in their power to ensure that their principals have confidence in the coordinators' abilities and qualifications [11].

Though programs are diverse in their designs, leadership structures, and school cultures, principal involvement is essential in any school-based

afterschool program. Programs must assess their unique strengths and challenges to determine a model of principal involvement that works for them. Effective principal involvement that supports program goals requires consistent input and buy-in from coordinators, agency partners, grant administrators, program managers, and principals themselves.

Bibliography

1. Angelides P. *Patterns of Inclusive Education through the Practice of Student Teachers*. International Journal of Inclusive Education, 12(3), 2008, pp. 317-329.
2. Cardona C. *Teacher Education Pupils' Beliefs of Inclusion and Perceived Competence to Teach Pupils with Disabilities in Spain*. The Journal of the International Association of Special Education, 10(1), 2009, pp. 33-41.
3. Cooter RB. *Perspectives on rescuing urban literacy education: Spies, Saboteurs, and Saints*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, pp. 47-49.
4. Diedrich K., McElvain C., Kaufman, S. *Principal's Guide to Effective Afterschool Programs: Tools for School Improvement*. the North Central Regional Educational Laboratory: Learning Point Associates, 2005, 124-129.
5. Du Plessis, LE. *The implementation of Outcomes-Based Education in the Eastern Cape. A management perspective at micro level*, (DEd thesis), Unisa, 2005, pp. 32-38.
6. Eres F. *Relationship between Teacher Motivation and Transformational Leadership Characteristics of School Principals*. International Journal of Education, 3(2), 2011, pp. 125-128.
7. Groblera B. *The school principal as Instructional Leader: A structural equation model*. Education as Change, 17(1), DOI:10.1080/16823206.2014.866002, 2013, pp. 177-199.
8. Kelly K., Devitt C., O'Keeffe D. & Donovan A. *Challenges in Implementing Inclusive Education in Ireland: Principal's Views of the Reasons Pupils Aged 12+ Are Seeking Enrollment to Special Schools*. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 11(1), pp. 68-81. DOI: 10.1111/jppi.1207, 2014.
9. King N and Anderson N. *Managing innovation and change. A critical guide for organisations*. London: Routledge, 2002, pp. 22-25.
10. Mendels P. *The effective principal*. Learning Forward, 33(1), 2012, pp. 54-58.
11. Mestrya R., Moonsammy-Koopasamma I. & Schmidt M. *The instructional leadership role of primary school principals*. Education as Change, 17 (1). DOI:10.1080/16823206.2014.865990, 2013.
12. Palmer D. *Durability of Changes in Self-Efficacy of Preservice Primary Teachers*. International Journal of Science Education, 28(6), 2006, pp. 655-171.
13. Too Ch., Keter K., Kosgei Z. *The Impact of Head Teachers' Supervision of Teachers on Pupils' Academic Performance*. Journal of Emerging Trends in Educational Research & Policy Stud, (3), 3, 2012, pp. 299-315.
14. Winter, E. & O'Raw, P. *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. National Council for Special Education, 2010, 132-135.
15. Woolfson L., Grant E., Campbell L. (2007). *A Comparison of Special, General and Support Teachers' Controllability and Stability Attributions for Children's Difficulties in Learning*. Educational Psychology, 27(2), 2007, pp. 295-306.



STAGES OF SCHOOL MANAGERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ETAPELE DEZVOLTĂRII PROFESIONALE A MANAGERILOR ȘCOLARI

Farhan HBOS,

PhD student,

Tiraspol State University, Chisinau

Rezumat: Dezvoltarea profesională a managerilor din domeniul educației parcurge diferite etape, în dependență de experiența anterioară, de personalitatea și de vârsta managerului. Articolul de față reflectă diverse abordări privind evoluția profesională a directorilor de școală, factor care determină, în esență, performanțele cadrelor didactice și, rezultatele elevilor.

Cuvinte-cheie: educație, manager școlar, dezvoltare profesională, management organizațional, necesități economice, necesități psihologice.

Choosing the job is a part of the professional career of managers. The term career which is common in daily language usually refers, as describes, to a wanted profession or to a person at the head of an organizational pyramid. Therefore understanding the career of staff management in an educational organization, it is important to understand the world of teachers and managers and their work at school. The professional career is dynamic and flexible according to environmental, personal and organizational factors. During their career the teachers experience changes in their needs, in their attitude to their profession and the organization. The professional development of teachers' career is also not linear and has its ups and downs or different courses for a certain person. [1], [3]. Beside this there are people that plan the stages they pass and influence in a way on their development sequence. It is common to assume that there are managers that arrive to management after they have professionally established and held positions at school.

They are very motivated and have a sense of mission and management is a natural continuation. On the other hand there are managers that arrive to management from the desire to escape from frustration and routine as teachers and management is a breakthrough for them.

According to the theory of choosing a position, candidates to a position are influenced by the position and organization characteristics. There are situations in which the candidate will tend to decide by objective factors like promotion, salary and benefits, and situations in which he will decide by subjective factors as a match between his psychological needs and personality patterns and the image of the organization. Others claim that a candidate is influenced by different factors on different occasions at the same time. Thus, management candidates are influenced by factors that match their economic needs, their psychological needs, especially the desire to improve education and the need to have informa-

tion about the job and the position concerning the time needed to fulfil it. In their research they found that women tend more to base their decision on subjective factors like their desire to be involved in leading teaching-learning processes [2].

There are many theories about the stages that the managers' experience, most of them describes three main stages: a meeting that include expectation and confrontation, adjustment, establishment and stabilization. Nevertheless, there are researchers that suggest a detailed model [4]: Formation – the early socialization is influenced by different factors that have designed the manager's personality. Joining – progress in the career and preparation to management. Conception – the management time from appointment to leaving. Further – leaving management. Nevertheless, it is important to remember, that managers begin at different stages, not all of them start at first stage, they develop in stages at different times and there is no unique factor that determines their development. Personality characteristics, previous connection between school and the manager, all take a role. Managers may be at more than one stage at a time.

Based on former models, it was built a more detailed model that shows the transfers on the way to leading [5]:

- Stage 0 – Preparation before leading. In their opinion, the formal training is important, but work experience as a vice manager is more significant to management.
- Stage 1 – Entrance and meeting (first month) - the first days and weeks are critical when the manager meets school reality. This

is the time when the managers start to develop a cognitive map of the situation's complexity, the people, the problems and school's culture.

- Stage 2 – Holding (3-12 months) – the new manager wants to take responsibility and starts to dispute obvious things at school. He develops deeper understanding and recognizes key subjects to determine priorities. This is also the "honey moon" period and the staff is more indulgent and open to changes. The period of time is changing and sometimes ends with a negative response of the staff to the manager's action.
- Stage 3 – Redesign (second year) – most of the managers are more confident. They learned the staff's strengths and weaknesses, the staff has learned to know him, and the expectations are more real. The term enables leading a significant change at school. This is a stage of significant changes.
- Stage 4 – Gentle (3-4 years) – Most of the structures at school changed and the changes have established. The manager has time to make changes in the curriculum.
- Stage 5 – Establishment and stabilization (5-7 years) – A period of legalization and exterior changes.
- Stage 6 – Plain (8 years and up) – Extraction, release from illusions. Some go to manage another school and go back to stage 1. Those who stay are less motivated but they still enjoy the job [7].

The attitude of career stages, as Oplatka describes, is based on the assumption that people advance through

a series of different stages during their career and that each stage is characterized by attitudes and behaviours, relationship patterns, development needs and unique work aspects [2]. The worker changes his attitudes to his work and his professional behaviour when he goes from one career stage to another. However, you can find several differentiated main stages in a school manager's career:

- The stage of entering the position – in which the new manager is going through a socialization process and deals with getting legalized by the staff, getting to know the organizational culture and more.
- The building stage – characterized by growing and enthu-

siasm. The manager feels that he controls the school.

- The middle of the career stage – the manager usually feels very little opportunities to grow.
- The loss of enthusiasm stage – usually before retirement. The manager feels trapped in his position.

In each organizational activity envelope the dilemma of the change renews compared to conservation and concern for stability. Every decision, especially concerning change and renewal opens for the organization a new chance but also exposes it to risk. Integration of the two axes (change – stability; chance – risk) can be used as a conceptual framework of four types of leadership and management.

Schematically the four basic styles will be:

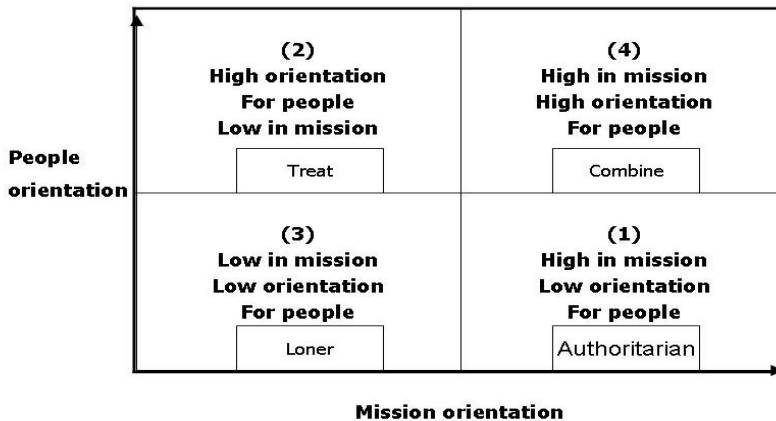


Figure no. 1

The Four orientations integrate in varying degrees both approaches, management and leadership, but at the same time create operating orientations themselves [2], [4]. **Challenging leadership** emphasizes first and foremost the creation of the vision of the school. This behavior focuses on expansion of the chance and it creates

all the time new challenges. Allowing leadership is an open and sensitive for casual options leadership, but it worries to reduce the risk. It doesn't see a change as a purpose, but relates to it as to an option. **Solving leadership** focuses on solving problems, on seeing the chance of the school, on coping with the problems rather than

ignoring or evading from them. Solving the problems will be directed toward maintaining the stability of the school and the relationships in it. Preserving leadership worries for the integrity of the school, reduces the risks that emerge and worries for stable work processes, for clarity, for normal labor relations, for a culture of collaboration and for relaxation [6], [7]. The distinction between the four types of leadership is of course conceptual. The reality is much more complex. In actuality there are no pure situations. The reality places the manager towards the need to make integrated decisions. Moreover, the future will be much more complex – there will be added paradoxes, dilemmas and crossing and contradictory administrative and educational processes that will set a new level of leadership challenges that we didn't habituate for it. These challenges will emerge from seven expected situations:

Autonomy without Monopoly:

The school is expected to receive a much more independent and important status in society, but simultaneously it is expected to lose its monopoly on knowledge and training. On the one hand, the school will be strengthened as an autonomous institution, but on the other hand it will lose the monopoly on providing knowledge.

Autonomy from Struggle for Legitimacy and Resources: Although the school is expected to be released to a great extent from the state frameworks and to gain greater autonomy, the weakening of the state casing that protects it from external pressures will require every school to be almost by itself in front of the crossing pressures

and to fight for its educational legitimacy for gaining resources.

Diversity of Specialization: The school will be required to gain more resources independently and will be compete with private and public factors, to study the market behavior and to react to it. This will expose the school to pressures: on the one hand it will be required to respond to diverse social demands, and on the other hand it will be exposed simultaneously to requirement for specialization – to provide the highest possible level in various fields.

Mass Technology and Individualized Teaching: The principle of variance in learning is the idea that different pupils need different learning processes, won't be changed with the entering of educational technology. Indeed the educational technology will enable to develop all – national, or even multi – national curricula from a wide variety of contents and levels, but there is no substitute for dialogical learning and for interpersonal and group discussion. The fear is that digital learning will be for the wide crowds and the dialogical learning will be for individuals with capability – analogical computer for poor people and dialogical learning – for rich people.

From Bureaucratic Authority to Leadership: The transition from bureaucratic authority to autonomy without monopoly with struggle for legitimacy requires the management of school based on bureaucratic – hierarchical legitimacy to management based on leadership and professional power.

From Proper Management to Professional Ethics: The transition from bureaucratic management to professional leadership is a transition

from activity that justifies itself through proper management and fulfilling of the standards for the activity that

justifies itself by taking personal responsibility and behavior according to ethical and professional codes [1], [3].

Bibliography

1. Inbar D. *About Leadership and Management and between them*. In R.A. Dror (ed.) *Policy and Management*. Jerusalem, the Hebrew University, 1997, pp. 28-30.
2. Oplatka Y. *Foundation of education management – management and leadership in the educational organization*. Haifa: Pardes 2007.
3. Pasternak, R. & Goldberg, A. *Is the style of management that directed to human relationships fostering hindrances the school effectiveness?* *Studies in Management and Organization of the Education*, 2007.
4. Romanic Dale, *Literature Review Performance, Appraisal of Public School Manager, Information Capsule*. Department Research Services, vol. 0201. Miami, Florida, 2002.
5. Zaleznik, A. *Manager and leader, are they different...?* *Harvard Business Review* 55, 1997, pp. 67-78.
6. Wallace Foundation, *Becoming a leader. Preparing school managers for today's schools*. New York: The Wallace Foundation, 2008.
7. Ministry of Education, *The Standard of School Management: Internal Draft to the Policy Document*.



MANAGEMENT OF TUTORIAL PROGRAMS FOR INTEGRATING PUPILS WITH LEARNING DIFFICULTIES IN PUBLIC SCHOOL

MANAGEMENTUL PROGRAMELOR TUTORIALE PENTRU INTEGRAREA ELEVILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE ÎN ȘCOALA PUBLICĂ

Kamli ATAMNI,

PhD student,

Tiraspol State University, Chisinau

Rezumat: *Articolul abordează corelația dintre implicarea directorului școlar în procesul de tutoriat și impactul tutoriatului reflectat în rezultatele academice ale elevilor cu dificultăți de învățare, precum și acceptarea elevilor cu dificultăți de învățare de către tutori, exprimată prin manifestarea unei atitudini pozitive față de integrarea lor în școala publică.*

Cuvinte-cheie: *elevi cu dificultăți de învățare, director școlar, management, tutoriat, tutori, necesități speciale, programe de tutoriat.*

The main purpose of the study below was to examine differences in the school principal's performance based on the reports of members of the school staff regarding the management of the tutoring program and its effect on achieving the program objectives.

The intervention in the current study consisted of tutors that were students in the regional secondary school. These students tutored students with learning disorders or special needs from the elementary school in their transition to the secondary school. The objectives of the tutoring program were to facilitate the integration in the regular school and prevent them dropping out from school or ending up in the special education classes.

To examine the effectiveness of the managing practices exercised by the school principal regarding the tutoring program, and the attitudes of the tutors towards the integration of the students with special needs into regular school, we examined these issues before and after the intervention. In

addition, differences in the tutees' level of anxiety during the transition period and their self-esteem were also examined before and after the program. The intervention focused on the significance of the school principal's active involvement in managing the tutoring program for integrating and empowering students with special needs. As expected, the results showed a statistically significant difference in administrative practices and forms of involvement of the school's principal in the tutoring process before and after the intervention with a positive effect on the tutoring program's achievements.

Based on increasing demands for accountability in schools regarding the multi-resources for supporting students with difficulties and disabilities, school administrators are seeking resources for improving performance of students and preventing their ending up in special education schools or classes. Although the Israeli Ministry of Education is investing many resources for supporting students with difficulties,

there is no significant decrease in the number of special education classes as well as an increase in the classes and schools for students with learning disabilities in the Arabic sector. Based on the findings, there is a need for evaluating and examining the effectiveness of those resources including tutoring programs using standardized testing assessment tools by the responsible administrative factors.

Mainstreaming and inclusion of students with special educational needs become a matter of priority in many countries around the world. The school's principal should have the commitment to educate and support all students without discrimination. In Israel, the Special Education Act (1988) declared regarding the inclusion: *"when the school professional committee decides to integrate a child with disability, the preference should be for the regular mainstream school... such school will be financially supported by the ministry of education, professional therapeutic team and individualized instruction"*.

The school principal has to recruit all the resources and professional staff for supporting these children to prevent their placement in special education classes or schools. Based on the Israeli special education law, these students have the right to be placed in mainstreaming education and integrated with their peers in the regular educational frames. Professional cooperation, teamwork and collaboration between the various systems involved in the process of inclusion of children with special needs, is an important factor for the success of the inclusion; it includes the principal, the teachers, the therapeutic staff members, the

parents and the relevant departments in the local municipality [2].

The role of the school's principal includes various responsibilities and it changes overtime seeking for more effective management practices. These responsibilities include planning, organizing, leading, and controlling the school: Planning means setting goals and objectives for the school and developing blueprints and strategies for implementing them; organizing means bringing together the necessary human, financial, and physical resources to accomplish goals efficiently; leading has to do with guiding and supervising subordinates; and controlling refers to the principal's evaluation responsibilities and includes reviewing and regulating performance, providing feedback, and otherwise tending to standards of goal attainment [17].

Thus, the role of the principal in improving the level of education and promoting the students' achievements is very important [20]. Since the school principal is considered to be a leader, school leaders play an important role in strengthening the ties between school personnel and the communities that surround them [8]. Hence, the principal's responsibilities should include ensuring that an effective collaboration takes place. The school principal should also acknowledge that collaboration is worthwhile, and it can work. However, it will not work if the leaders of the school do not put a great deal of work, planning, and trust into it. The collaborative process should begin with reviewing data and getting input from teachers, curriculum staff and consultants to outline or modify the action plan of the school. In addition, the school principal is responsible for the evaluation and the feedback processes of the schoolwork plan

and the effectiveness of the various projects and the educational interventions. The feedback process and evaluation of the schoolwork plan contribute to school strengthening as an organization. The process of assessing enables the educational staff to examine their work and accomplishments. This process might strengthen the school members as individuals as well as the school itself as an organization. Also, the school principal should be qualified for being an effective instructional leader, and his most significant role is to determine the educational vision of the school and its expected outcomes [10].

Since the middle of the 20th century, the objective of schools focused on the success of students and their education, learning and achievements (Elmore, 2004). Therefore, the main role of the school is to bring about the students' growth, and to empower their learning and achievements, thus principals should focus on these objectives and serve as instructional leaders, directing toward instruction and learning changes. In addition to his functions as an instructional leader, the school principal should operate to improve the level of education and to make learning efficient optimizing the students' achievements, as well as to improve teachers' level of teaching and their efficiency. Hence, the principal has to spend his time resources and educational capabilities in tutoring and counseling teachers and take in instructional important discussions.

The purpose of curriculum management is to ensure that all students will get the most out of their education. However, the most comprehensive function of curriculum management is for students to use all the knowledge and skills they have learned to contri-

bute to society in a meaningful and beneficial way. All stakeholders in any given school district contribute in ways that help to see that curriculum management is carried out as best as possible. The principal's roles include various areas such as leadership, teacher evaluation, student discipline and several others. However, being an effective principal involves hard work and time consuming. In this context, a successful principal operates based on a balance of all his roles and works hard to ensure that his educational vision is carried out for the best of all parts involved.

Many studies examined the effectiveness of various tutoring programs in terms of the achievements of students with various difficulties such as special needs or academic needs. Most of the programs were delivered by volunteers and often in an after school activity [14]. However, only a few studies examined the impact of the school principal's active involvement on the achievements of tutoring programs for students with special needs in regular schools, and there are no studies that examined managing tutorial programs for integrating students with special needs in Arabic regular school in Israel in their transition from elementary to regional secondary school.

Western psychology research focused on learning disabilities but had difficulties defining the emotional and social problems of these students, such as a lack of confidence, low self-esteem and social isolation. It was found that those students with learning disabilities, also experience social emotional problems including low self-esteem, isolation, unsatisfactory relationships with friends and academic failure [4], and a greater risk of experiencing anxiety and high levels of stress. Those students

are not aware that anxiety is normal and adaptive and that everyone experiences anxiety at specific times. For example, it is normal to feel anxious before an exam. Therefore, most students do not recognize their anxiety for what it is and think there is something "wrong" with them.

Difficulties in social skills among adults with learning disability are caused by low self-esteem, social alienation derived from exclusion and cognitive deficits. Self-esteem is the evaluative aspect of the self-concept that corresponds with an overall view of the self as worthy or unworthy [3]. The term reflects the overall emotional evaluation of an individual of his or her own worth and it is a judgment of oneself as well as an attitude toward the self, encompassing the individual's beliefs about himself [11]. People with low self-esteem are believed to be psychologically distressed and perhaps even depressed [19]. Therefore, developing and improving positive self-esteem is vital and important for affecting the individual's functioning in the various fields of life. Educators should try to instill students with high self-esteem, especially those who are known generally to be at risk, and empower them for preventing several societal and educational problems in the present and in the future. In that context, educators should assist students with special needs who experience low self esteem to be integrated with their peers in the general educational system. During the recent decade, we can notice that the number of special education schools and special classes for students with learning disability in the Arabic sector in Israel is raising, despite the increased resources for supporting students in general schools.

In the United States, the No Child Left behind Act (NCLB) was legislated in 2001 to create an educational policy for students with difficulties and disorders. A similar initiative was launched in Israel through New Horizon program. The program bases on principles that are designated to ensure all students will improve their skills in literacy and mathematics, maximizing their integration in regular education institutions.

The school principal has to work in collaboration with the professional relevant key people and use all resources for students educational benefit, considering their needs and general conditions. The after-school tutoring programs (ASTP) might be a precious resource that will contribute to the benefit of students with various difficulties or disorders and help them to receive the support they need with respect to the educational, social and economic situation of their families and the available resources at school.

In the current study, the ASTP (After School Tutoring Program) was carried out by tutors who are students from the regional secondary school, and it based on the reasoning of the potential benefit both to the tutees and the tutors. The tutors are two years older than the tutees, thus they can share their feelings and thoughts as well as the experiences they went through in the same stage of the transition from the elementary to the secondary school. Furthermore, the age gap between the tutees and the tutors requires the latter to take responsibility towards their tutees [1].

Cross-age peer tutoring is an educational model based on peer support and tutoring to assist younger tutees to enhance social relationships, deve-

lop cognitive skills and promote positive identity development. The *peer mentoring dyad* is defined as an interpersonal relationship between two students of a different age that reflects a greater degree of hierarchical power imbalance than in typical friendship, and in which the goal is for the older youth to promote one or more aspects of the younger's development.

In the current study, the intervention in the experimental group focused on active guidance, control, involvement and responsibility of the school principal in managing the tutoring program with the main professionals at school and other relevant professionals in order to achieve maximum realization of the tutoring goals for optimal educational integration of students with special needs in regular schools. The other relevant professionals in the schools included the educational counselor and the coordinator of the tutoring program. In addition, a further purpose of the intervention was to promote self-esteem of the tutees, and reduce their anxiety in their transition to the secondary school. Simultaneously, we conducted activities for making a positive effect on the tutor's attitudes towards the integration of students with special needs in the regular school. The activities were chosen from various known resources such as books, sites, international values and unique values of the Arab society, which were based on universal and religious values for instilling values that advocate respect to others who are different and realize their special needs.

The study's intervention focused on 3 modules. First, the involvement of the school principal and his responsibilities regarding the tutoring program: blueprinting the objectives of

the touring program to the educational staff at school, defining the role of all the participants in the program including the tutors'; allocating the needed resources; managing official relationship; defining the requested outcomes and assessment tools. Secondly, to activate the tutoring program activities in accordance with the tutees' needs. Finally, the third module included activities, instructions, information, and relevant literature. Each module is composed of subunits which contain essential activities, motivation, and information by various kinds of media, resources and modeling, strategies for increasing mutual trust, and creating an open positive atmosphere between tutors and tutees. As mentioned before, the purpose was to help students feel valued, giving them frequent and positive feedback. Additionally, the program was based on modeling positive behavior for both the tutors and the tutees by the instructor and the professional participants. The instructor has to show the tutors how and where to obtain the information or any kind of support they may need. Furthermore, tutors shared with their tutees their experiences in similar difficulties in their transition stage at the same age, talking about solutions and available supportive factors and resources in the new school.

The main technique was the transfer of knowledge and values in a structured program with active managing involvement of the school principal sharing the main professional staff members at school and the tutors. Moreover, the special education Israeli law was presented and explained to the tutees and the tutors emphasizing the rights of students with special needs. Each participant in the pro-

gram received an official letter that detailed the arrangements recommended by special needs. The educational counselor was asked by the principal to present information for raising the awareness of the school academic staff, of tutors, and of all other students in both schools (the current elementary school and the futuristic secondary school) regarding the difficulties of the students with learning disabilities and expanding knowledge about the phenomenon. The objectives of the program focused on the development and promotion of raising awareness of the environment, building partnerships and advocating the rights and services of students with special needs. Furthermore, it was designated to empower the tutees and to facilitate their integration in the regular educational system. As mentioned before, the program was based on an active involvement of the school principal in managing a structured tutoring program together with the main professional staff and the tutors, cooperating with the secondary managerial staff in which the tutees will study the following year. Secondary objectives aimed to reduce the level of anxiety among the tutees and improve their self-esteem, as well as change the tutors' attitudes positively towards the integration of students with special needs in regular school and in general. To achieve these objectives, the school principals prepared for the meetings of the tutors and the tutees a structured tutoring program that included social activities based on educational theories. Before their meetings with the tutees, the tutors experienced these activities led by the educational counsellor or the tutoring coordinator once a week for an hour after school. The tutors reported their experiences

to the tutoring coordinator and to the educational school counselor orally or in a written report. Both principals gave the young tutors their approval for an open door for questions or any support they needed, and gave them a feedback regarding their experiences in the program. The tutees reported also to their class educator. Additionally, the tutors and the tutees filled in questionnaires before and after the intervention.

The program was based on four stages: defining the final product of the program with the participants; organization (confronting ideas, choosing strategies, identifying and planning actions, meetings, literature, activities, assessments tools); achieving objectives (studying documents, information, studying thoroughly a problem, social and inter-personal activities etc.); and assessing the final achievements of the intervention (presentation and evaluation), getting general feedback from the participants and conclusions. The results of the current study indicate that the practices of involvement in managing the tutoring program exercised by the school principal have a significant effect on the effectiveness and achievements of the tutoring program.

As a result, after the intervention improvement was noticed in the three domains compared to the results before. However, regarding the managerial practices of the school principals, it was found that teachers and other professionals at school reported more changes than the tutors. Regarding the second domain that refers to the effectiveness and the achievements of the tutoring program, the results were almost similar in all the groups who filled in the questionnaire, and showed that there was a positive correlation between the school principal's practices and the re-

quested achievements of the tutoring program. As to the team work and professional cooperation, we found more change among the professionals at school than among the tutors. In addition, an explicit improvement was found within the tutees' self-esteem after the intervention in comparison to the pre-implementation stage. Regarding anxiety reduction, although the sample was small, a support for post anxiety reduction in two aspects was found among the tutees: lower fear from possible separation; and reduction in social anxiety. Hence, after the intervention the tutees reported that they were not afraid of the transition since they were more aware of their rights, and knew who to turn to at the new school when any kind of support was needed. In addition, they expressed how happy they were because they already made new friends who can understand and respect them.

The findings revealed that tutoring achieved positive changes including attaining new friendships, empathy for feelings others and acceptance of others, thus it is significant for a safe future for the tutees and the tutors [22]. Furthermore, positive attitudes constitute a significant element for integrating students with special needs because negative attitudes may be just as obstructive as physical barriers, limiting those with disabilities from participating fully in schools and communities [18]. In addition, the tutors' attitudes towards the integration of students with special needs in regular schools became more positive after the intervention, and that finding might also be of significance. Using students who volunteer in peer cross-

aging tutoring programs to facilitate the transition of the students with special needs in regular high-schools is not very expensive and might benefit and help them in achieving better results if the process is managed and controlled well by the school principal along with relevant professionals that might contribute positively to the tutoring process. Young volunteer tutors in the current study reported that the professional guidance, support and encouragement by the principals from the two schools and the program coordinator were important during the program and helped them to accomplish what was expected of them.

Based on the findings, we might argue that there is a positive correlation between the success of the tutoring programs and the school principal's active involvements and management practices such as planning, defining responsibilities of the participants, setting objectives and defining requested results for the participants with appropriate assessments tools. The school principals as well as the tutors reported that explanation, knowledge of disabilities and meetings during the program showed positive effect on their attitudes. Moreover, the study proved that for a more effective, successful tutoring program designated for integrating students with special needs and preventing their dropping out of school, collaboration is needed not only between the school principal and its professional staff, but also with the other school principal, as well as its professionals. Hence, it is the principal's responsibility to ensure that an efficient collaboration takes place.

Bibliography

1. Allen V. L., & Feldman R.S. *Studies on the role of tutor*. In V.L. (Ed.), *Children as teachers: Theory and research on tutoring*, New York, NY: Academic Press, 1976, pp. 114-129.
2. Almog A., Shechtman Z. *Relations between teachers' behaviors and the performance of children with special needs in their inclusive classes*. *Issues in Special Education and Rehabilitation*, 19, 2004, pp. 79-94.
3. Baumeister R. F. The self. In: D. Gilbert S. Fiske, G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology*. pp. 680-740, New York: Random House, 1998.
4. W.N., Wall M.E. *Social-Emotional Development of Students with Learning Disabilities*. *Learning Disability Quarterly* November 1994 vol. 17 no. 4, pp. 323-341.
5. Bincymol S. *Effectiveness of self instructional module on learning disabilities of school children for school teachers in selected schools at Mangalore*. PG dissertation. Rajeev Gandhi University. 2007.
6. Fullan M. *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001.
7. Gordon E. E., *Five ways to improve tutoring programs: Evidence on tutoring points to practices that are found in the most successful tutoring programs*. *Phi Delta Kappan*, Vol. 90, pp. 440-445, 2009.
8. Hallinger Ph., *Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership*. *Cambridge Journal of Education*. Vol. 33, No. 3, November, 2003.
9. Hewitt, J. P., *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2009, pp. 217-224.
10. Ploessl D., Rock M. L., Schoenfeld N. A., Blanks B. *On the same page: Practical techniques for enhancing co-teaching interactions*. *Intervention in School and Clinic*, vol. 45, suppl. 3, 2010, pp. 158-168.
11. Raykov Tenko. *Estimation of Composite Reliability for Congeneric Measures*. *Applied Psychological Measurement*, 21 (2), 1997, pp. 173-184.
12. Ritter G. W., Barnett J. H., Denny G. S., *The effectiveness of volunteer tutoring programs for elementary and middle school students: A meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 79(1), 2009, pp. 3-38.
13. Rosenbaum PL, Armstrong RW, King S.M. *Determinants of children's attitudes towards disability: A review of evidence*. *Care of Children's Health*; 17, 1988, pp. 32-39.
14. Rosenberg M. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton university press, 1965.
15. Sergiovani T. G. *School management: Theoretical and practical aspects*. Tel Aviv: Open Works in English University, 2002.
16. Stoneman Z. *Attitudes toward young children with disabilities: Cognition, affect and behavioral intent*. In MD: Paul H. Brookes disabilities in a community program: From research to implementation, 1993, pp. 223-248.
17. Tennen H., & Affleck, G. *The puzzles of self-esteem: A clinical perspective*. In R. Baumeister (Ed.). *Self esteem: The puzzle of low self regard*, 1993, pp. 241-263.
18. *Becoming a leader: Preparing school principals for today's schools*. New York: The Wallace Foundation, 2008.
19. Wang Jichuan and Wang, Xiaoqian. *Structural Equation Modeling, Applications Using Mplus*. Wiley, West Sussex, 2012.
20. Willis P., Bland R., Manka L. & Craft C. *The ABC of peer mentoring*, 2012.



REPERE METODICE DE FORMARE A DEPRINDERILOR DE REZOLVARE A PROBLEMELOR LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

*METHODICAL MARKS OF PROBLEM-SOLVING SKILLS FORMATION
TO PRIMARY SCHOOL PUPILS*

Liubov ZASTÎNCEANU,
doctor, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The basic principles of textual problem-solving skill are created in primary school. The present article specifies the stages of this skill formation, the contents and the teaching methods that could be used at each stage. Factors influencing the ability to solve a problem are analyzed. Applications of presented teaching methods illustrate the practical part of problem-solving skills formation to primary school pupils.*

Keywords: *arithmetic problems, primary school, problem-solving skill, teaching methods, didactics of mathematics.*

Conținutul activităților de învățare la orele de matematică în ciclul primar se axează pe formarea a două deprinderi foarte importante pentru integrarea socială și educațională ulterioară a absolvenților acestui ciclu. Este vorba despre deprinderea de calcul și deprinderea de rezolvare a problemelor. Standardele de învățare eficientă a matematicii în domeniul *Rezolvare de probleme* pentru învățământul primar stipulează prezența la absolventul clasei a IV-a a următorilor indicatori de calitate [adaptat după 1, pag. 71]: rezolvarea cu plan, justificări și exercițiu a problemelor cu 1-3 operații; formularea și rezolvarea problemelor simple și compuse (cu implicarea numerelor naturale, a fracțiilor și/ sau a mărimilor). Analizând competențele specifice prezentate în curriculumul la matematică pentru treapta primară [2, p. 59], de asemenea, depistăm că, dintre cele patru competențe formulate, două se referă direct la formarea deprinderii de rezolvare a problemelor, iar celelalte – tangențial, prin indicarea diferitor

contexte pentru aplicarea conceptelor matematice și a operațiilor aritmetice. Astfel, una din activitățile cele mai frecvente și cele mai importante din cadrul orelor de matematică în clasele primare este activitatea de rezolvare a problemelor. Mai mult ca atât, am putea spune că rezolvarea de probleme de diferite tipuri este în sine scopul studierii matematicii la orice etapă.

În responsabilitatea învățătorilor claselor primare se află etapele inițiale și fundamentale a formării deprinderii de rezolvare a problemelor matematice:

- formarea conceptului de problemă și structură logică a ei;
- formarea deprinderilor de rezolvare a problemelor simple;
- formarea deprinderilor de rezolvare a problemelor compuse aritmetice.

În general, atunci când se pornește la formarea la elevii mici a capacităților de rezolvare a problemelor, se evidențiază două tipuri de activități, orientate spre formarea diferitor priceperi: primul din ele este orientat spre formarea

la elevi a deprinderilor de rezolvare a unor probleme de anumite tipuri, iar al doilea spre formarea la elevi a deprinderilor de analiză semantică și matematică a problemelor textuale, a stabilirii legăturii dintre condiții și cerințe și reprezentarea acestor legături în formă de modele schematice și simbolice. Diferența de scopuri condiționează și diferența de metode folosite. Astfel, în primul caz, elevii învață să rezolve, mai întâi, probleme simple, apoi compuse. În al doilea caz, procesul de rezolvare a problemelor reprezintă transferul de la modelul lingvistic la modelul matematic.

Sintetizând opiniile diferitor specialiști în domeniu și experiența activității practice de rezolvare a problemelor în ciclul primar, concluzionăm că rezolvarea problemelor textuale în ciclul primar are următoarele repercusiuni asupra formării personalității elevului mic:

- formează și dezvoltă capacitatea de a analiza unele situații din diferite puncte de vedere, paralel abstractizându-se de la momentele neimportante ale situației și selectând cele necesare;
- formează și dezvoltă capacitatea de a construi modele matematice ale diferitor situații practice, perseverând în structurarea acestor modele și selectarea celor relevante;
- inițiază și dezvoltă capacitatea de a construi raționamente în baza modelelor construite, reieșind din diferite condiții inițiale;
- învață elevii a integra cunoștințele acumulate din diferite activități pentru soluționarea situațiilor cotidiene.

Capacitatea de a rezolva o problemă este influențată de o serie de factori. Mihaela Neagu și Mioara Mocanu îi clasifică în [3, pag. 62]:

- *Factori care depind de sarcina dată* – exersarea rezolvării problemelor dintr-o categorie dată tinde să întărească transferul în ceea ce privește astfel de probleme și obligă subiectul la atenție concentrată, la generalizări, la transferul soluției de la altă problemă înrudită, pe când caracterul eterogen al exemplelor descurajează.

- *Factori motivaționali* – decurg din relația ce se creează între elev și informație, depind de strategiile didactice de predare – învățare utilizate, vizând cele trei tipuri de orientări ale învățării, în general: de activizare, de menținere și de dirijare. Rezolvarea unei probleme trebuie să ofere elevului o motivație puternică pentru a se angaja în sarcină.

Anume aceste categorii de factori trebuie puși în aplicație, pentru a iniția formarea capacității de rezolvare a problemelor. Acest lucru poate fi realizat prin utilizarea unor strategii didactice bine selectate, care includ metode didactice, procedee, resurse materiale oportune. Se cunoaște că cele mai remarcabile valențe formative, în acest sens, o posedă conversația euristică de diferite tipuri: de precizare, când se stabilește structura problemei; analitică, sintetică sau analitico-sintetică, când se determină planul de rezolvare; de reflectare, când se precizează nivelul de înțelegere a rezolvării.

Inițial, elevul clasei întâi rezolvă problemele mai mult empiric, plasându-se în situația descrisă în problemă, vizualizând-o, fără a aplica o strategie concretă. Acest lucru este foarte dificil de realizat, dacă situațiile descrise în problemă nu îi sunt cunoscute elevului, nu sunt ilustrate sau nu sunt explicate. În cazul problemelor compuse, începând cu clasa a II-a, situația se agravează, elevul fiind nevoit să construiască raționamente în doi pași. Por-

nind de la datele problemei, elevul caută în bagajul de informații anterioare acele cunoștințe, care sunt în relație cu datele pe care problema i le oferă. În acest proces de analiză și sinteză a unor informații și de valorificare a experienței sale rezolutive, copilul de vârstă școlară mică trebuie ajutat, întrucât acea capacitate de a folosi cunoștințele anterioare, de a descoperi relații noi prin valorificarea celor vechi este încă insuficient dezvoltată. De cele mai multe ori, elevul pierde ideea conducătoare, care l-ar duce la rezolvarea problemei, nu mai știe ce trebuie să facă cu un rezultat parțial obținut. Rezolvarea unei probleme solicită un efort al gândirii și o atitudine creatoare, care vor fi cu atât mai susținute, cu cât cheia problemei se găsește în relații mai complexe cu datele inițiale.

Reieșind din aceste particularități de vârstă a elevilor mici pentru formarea capacității de rezolvare a problemelor textuale în ciclul primar, în Republica Moldova este adoptată următoarea succesiune de acțiuni metodologice:

1. *Introducerea noțiunii de problemă și structura ei.* Această acțiune se realizează în cadrul studierii primelor probleme simple în clasa întâi. În perioada propedeutică, pe parcursul studierii primelor două-trei module în clasa întâi, se rezolvă, în special, probleme ilustrate, de genul: „Analizați imaginea. Observați că inițial în coș erau 6 pere. Ariciul a mâncat una. Câte pere au rămas?”. Nu se folosește noțiunea de problemă, ci se realizează doar o analiză a imaginii și corespondența situației cu operația respectivă. Conform curriculei de matematică pentru ciclul primar, noțiunea de problemă și structura ei se studiază concomitent cu studierea problemelor simple de aflare a sumei. La această

oră învățătorul trebuie să explice ce este o problemă, care este structura ei, să evidențieze împreună cu copiii în mai multe probleme condițiile și cerințele (pentru copii din clasa întâi – întrebarea). În acest sens, manual de clasa întâi oferă un suport foarte clar ilustrat. În continuare, pe parcursul studierii celorlalte probleme, în special, a celor simple din clasa întâi, învățătorul este obligat de a evidenția de fiecare dată, care e structura problemei, care sunt datele, care sunt condițiile etc.

2. *Formarea deprinderii de rezolvare a problemelor simple.* Problemele simple reprezintă cărămizile, din care, ulterior, se construiesc problemele compuse. Din acest motiv o studiere eficientă a problemelor simple este un garant al însușirii ulterioare a problemelor compuse. Problema simplă este problema care se rezolvă printr-o singură operație aritmetică, aplicată o singură dată. În curricula claselor primare se prevede studierea a circa 20 de tipuri de probleme simple cu o multitudine de variații de formulare. Spre exemplu, problema de aflare a sumei din start are două forme: „Ana are 3 caiete, iar Maria – 4. Câte caiete au fetele în total?” și „În curte se jucau 5 copii. Au mai venit încă 3. Câți copii se joacă acum în curte?”. Astfel, putem atesta două tipuri de analiză semantică a textului și accente diferite în structurarea discuției. Scopurile pe care le urmărește învățătorul atunci când studiază un nou tip de probleme simple sunt următoarele:

- separarea împreună cu elevii a condițiilor și cerinței în tipul dat de problemă și realizarea unei scheme a problemei respective;
- argumentarea și explicarea selectării operației, prin care se va

rezolva problema, adică realizarea transferului „cuvânt-cheie – operație aritmetică”;

- scrierea și aranjarea în pagină a rezolvării tipului dat de problemă.

Ținând cont de consecutivitatea studierii operațiilor aritmetice, studierea problemelor simple suportă două cicluri: clasa întâi – începutul clasei a II-a – probleme simple de adunare și scădere; clasa a II – probleme simple de înmulțire și împărțire. Între ele se studiază probleme compuse cu două

operații combinație de adunări și/sau scăderi. Ca suporturi didactice pentru învățători și elevi pot fi recomandate scheme ale diferitor tipuri de probleme simple pe planșe, ilustrate, desene etc. Metodele didactice recomandate sunt cele tradiționale: explicarea, demonstrarea, conversația euristică de diferite tipuri, dar și cele moderne își găsesc loc: metoda cadranelor, știu – vreau să știu – am aflat, puzzle matematic, rezolvarea în lanț etc.

Nr. 1. Cocoșul a înghițit 19 monede dintr-un cufăr – 13 de aur și restul de argint. Câte monede de argint erau?
Organizez datele problemei în schemă:
Rezolvare:
Verificare:
Răspuns:

Fig.1. Fișă pentru realizarea metodei Rezolvare în lanț

3. *Formarea deprinderii de rezolvare a problemelor compuse.* În sursele metodice, problema aritmetică compusă este definită ca problemă ce se rezolvă prin două sau mai multe operații. Conform curriculei modernizate de matematică pentru ciclul primar, ele încep a fi studiate din clasa a doua cu probleme, ce se rezolvă prin două scăderi, două adunări sau o adunare și o scădere. În cadrul acestei etape, învățătorul are ca scop următoarele:

- să învețe elevii să analizeze și să structureze date problemei, combinând structurile învățate de copii în cadrul studierii problemelor simple;
- să formeze la elevi capacitatea de construire a raționamentelor inițial în doi pași, apoi în trei pași, folosind pentru aceasta anumite

tipuri de raționament (analitic, sintetic sau analitico-sintetic);

- să formeze la elevi capacitatea de a scrie rezolvările problemelor cu plan și cu justificări, iar ulterior și prin exercițiu.

Anume la această etapă elevii încep a sesiza, și învățătorul trebuie să evidențieze clar acest fapt, etapele procesului rezolutiv al unei probleme în toată complexitatea sa: citirea conștientă a problemei; analiza textului; structurarea datelor în schemă, dacă e necesar; elaborarea planului de rezolvare; realizarea rezolvării; verificarea răspunsului și scrierea lui.

Metodele didactice utilizate sunt aceleași ca și la etapa precedentă, dar se limitează simțitor utilizarea materialelor didactice și se accentuează utilizarea limbajului matematic, atât de către învățător, cât și de elevi. În-

deosebi de importantă și dificilă pentru elevi este însușirea etapei de elaborare a planului de rezolvare a pro-

blemei și, în acest sens, ar fi utilă crearea unui memorator pentru elevi, pentru a elabora acest plan:

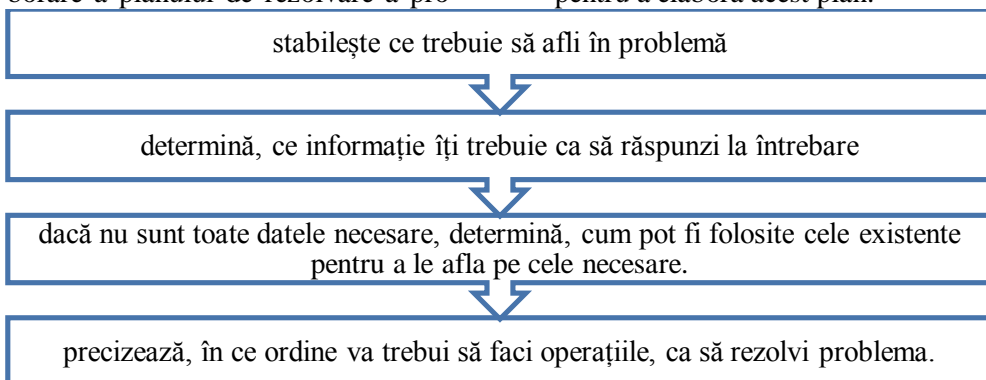


Fig. 2. Memorator pentru elaborarea planului de rezolvare

4. *Formarea deprinderilor de rezolvare a problemelor-tip.* Printre problemele aritmetice studiate în clasele primare se evidențiază așa-numitele problemele compuse tip, care se caracterizează printr-o formă specifică de scriere a schemei și / sau o metodă deosebită de rezolvare. Printre aceste tipuri de probleme putem menționa: problema de reducere la unitate; problema cu trei sume; problema de mers invers; problema rezolvabilă prin metoda grafică; problema de adunare a două diferențe sau de scădere a două sume etc.

Se consideră că elevul posedă capacitatea de rezolvare a problemelor-tip, dacă el deja la etapa de citire o recunoaște, poate aprecia care este tipul ei și cunoaște metoda de rezolvare. Anume acestea și sunt scopurile învă-

țătorului la această etapă de studiere a problemelor textuale. Procesul de însușire a rezolvării problemelor tip se caracterizează printr-o evidențiere clară a specificului de rezolvare a acestor probleme, în special al algoritmului (metodei de rezolvare).

Pentru a susține formarea deprinderilor de rezolvare a problemelor, atât simple, cât și compuse și tip, este necesară o anumită perioadă de timp, dar pentru fiecare copil în parte această perioadă are o durată diferită. Din acest motiv, din momentul studierii primare a unui anumit tip de probleme, în mod repetat, în fiecare centru numeric nou studiat, la fiecare procedeu nou de calcul, în fiecare modul nou se insistă pe repetarea și rezolvarea problemelor studiate anterior, ele primind denumirea de „aplicarea în diferite contexte” a materiei noi studiate.

Referințe bibliografice

1. *Standarde de învățare eficientă*, aprobat de Ministerul Educației în anul 2012, sursa electronică www.edu.md
2. *Curriculum școlar clasele I-IV-a*, aprobat de Ministerul Educației în anul 2010, sursa electronică www.edu.md
3. Neagu, M., Mocanu, M., *Metodica predării matematicii în ciclul primar*, Iași, Ed. Polirom, 2007.



PARALLEL DEVELOPMENT OF LANGUAGE SKILLS COMPONENTS TO ELEMENTARY SCHOOL PUPILS

DEZVOLTAREA PARALELĂ A COMPONENTELOR COMPETENȚEI LINGVISTICE A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Niva SHTRAL,

PhD student,

Tiraspol State University, Chisinau

Rezumat: *Procesul de literație începe cu mult înaintea educației formale. Literația se dezvoltă zi de zi, face parte din realitatea fiecărui copil, fiind parte integrală a perioadei de copilărie. Copiii asimilează competența lingvistică în procesul studierii unei limbi scrise, prin diverse activități, fiind susținuți de persoane importante pentru ei: părinți, profesori etc. În acest context, articolul accentuează importanța dezvoltării paralele a componentelor competenței lingvistice prin activitățile practice desfășurate în perioada asimilării competenței de citire.*

Cuvinte-cheie: *competență, literație emergentă, citire, scriere, modelul stupului.*

The findings of the study have proven that the intervention program for writing development, that is delivered with a close accompanying and instruction and relates to each study subject, including lessons of learning how to read, will significantly increase achievements in reading, writing and lingual skill. The study clarifies and confirms that there is a correlation between formation of lingual skill, reading and writing, and the three have a communicative function, and children that begin to read, naturally employ the same strategies as a skilled reader with speed and ease with the purpose of achieving meaning from a written text, in their natural language [2, 9, 19, 23]. Reading is thus perceived as a complex process in which a reader constructs a message which has been encoded by the writer in a graphic language [8]. In this definition, the graphic input and the exact identification of components that appear in print are partial and the main point is focused on the process

of collection of information and in production of meaning out of a text. The intervention program constructed from the hive model [18] is based on studies, and indeed the acquisition of beginning reading is comprised of two processed: the process of perception of print, that includes graphic awareness, phonemic awareness and the graphic-phonemic adjustment and the process of production of meaning from the text. These processes constitute a single holistic interactive unit and this is due to the fact that all dimensions of a written language are interrelated and develop in the same way and at the same time. In fact, a combined process takes place here that integrates expanding of the repertoire and lingual knowledge of children, and is not a transition from one separate process to another [10, 1]. Thus, spoken language and written language are inseparable [14, 15, 20, 25]. In literate societies, such as the Western societies, a child is exposed to a written language from eth start, and

emergent literacy is expressed even prior to the child has acquired his world and making it into a meaningful one. Children even prior to school age, use writing which in part is their personal invention. They do so, one way or another, by means of judgment that are usually different from those of their parents and teachers [6, 7, 12, 13, 22, 24, 25]. "A child is like a scientist. He is born to be a nature researcher. In his every step and every expression, he has an assumption of a guess which he confirms or negates in his further activity" [27]. Learning of reading and writing is acquired while a socialization processes, in which traditions of culture, verbal communication and attitudes regarding the written text are reflected. In these societies, a child internalizes the functional characteristics of literacy as part of learning of reading and writing. Reading is closely related to familiar activity and situations; the children learn to produce meaning from their literacy environment. The term of emergent literacy first coined by Clay [5], indicated the process of literacy development that takes place while reciprocal relations between a child and the print.

In fact, children arrive to school with a variety of skills that might assist them in acquisition of reading, writing and lingual skills. Differences in these skills in young children predict later differences in acquisition of reading, writing competence and lingual skills [17] as well as academic achievements in general [3], that he has the competence to "read" stories that are familiar to him from listening [22] and "write" messages and stories on his own [31, 22, 26]. Nonetheless, researchers assume that at the time this development occurs, something new appears in a child, something that has not been in him before.

They emphasize, that children learn, change their motives and strategies, and even develop new strategies, and improve their lingual competence. This is a result of use of writing and reading in daily contexts at home and in school, as well as a result of stimulation and arousing in a child's environment. This experimental study emphasizes that there is much importance of the time devoted to writing, and in the way of teaching and instruction at early reading that would teach the contexts and rules of orthography, graphemes, and distinction between them and their duties, as part of executing tasks and writing assignments at the time of reading acquisition [11].

The importance of interaction between a teacher, a parent and a pupil is a key motive in child's development. Differences in the perception of teachers of themselves as mediators, and differences in quantity and quality of mediation explain variance in functioning of young children. According to these approaches, the experiences a child has experienced with an adult that responds to him are of most significance in development of awareness [29, 30]. Just like at time of reading books, at time of writing with children, mediation for writing promotes the same skills. The quality of mediation is measured by the extent of separation of a word into its sounds by the teacher or a parent and encouraging a child to relate sounds to names of letters and their graphic forms. Indeed, children who have been encouraged to separate a word into sounds, to relate sounds to names of letters and their form, related to morphology and final letters, exhibited a higher level of reading, writing and lingual skill in current study. Every literacy activity has its own unique character and thus, in the process of

activity unique characteristics of the activity receive an extensive attention. Thus, it is likely to assume that those skills that receive focused attention at the time of the activity will be especially reinforced. Learning of reading with the intervention program for writing development testifies to the fact that it is important to diversify in the writing activity of teachers, parents with children. There is a separate importance to the various activities. Reading of books allows for a child an exposure to a way of writing of the language, to its orthography and development of his lingual skills, and also to spread out before the child a rich language and a vocabulary which he does not encounter in daily life [4, 16].

In summary: literacy begins long time before the beginning of formal studies in school. A child evolves and develops lingual skills, his reading and writing at the same time. Reading, writing, listening and speech are skills that develop in reciprocity, as different aspects of the language, rather than one after the other. Literacy develops in the daily reality of a child. Thus, its function is an integral part of the childhood period. Children learn to read and write and improve their lingual competence while studying a written language and by active activity, and in that process, they research the print and are assisted by significant adults in their life, their parents and teachers.

Method

In current study, it has been suggested, that in light of the main research findings, that an attempt will be made to implement the intervention program for writing development on the "Telling Sounds" method [28] that is approved by the Ministry of Education, which would include the following characteristics: increasing

the instruction system for a teacher, depth of intervention and conduct in the intervention program.

"Telling sounds" [28].

The purpose of the "Telling Sounds" reading method is to instil the fundamentals of reading and writing skills in a most simple and short way. Through two booklets for a pupil, he gradually learns how to read the sounds of letters and vowels and to write them with print letters and then in a cursive script. The method is a significant phonetic method (the learner composes, constructs and build words, sentences and stories from consonants and vowels) which is presently a method that includes all of the recommended components by the reading committee. This way allows for a key to accurate and meaningful reading. In order to get the child to it, we must arouse his awareness of the existence of letters and vowels, their combination and separation; to teach him in a clear, light and correct way and not to confuse him with duplicity of "messages". We shall prevent him from the need to improvise and cover up on reading omissions (such as bypassing of an unassimilated vowel and spare him the creation of improper reading patterns. For example, a pupil who has not internalized the "Holam Haser" ("o" in Hebrew that is written only in the diacritics and thus can be missed) reads the word "Madhom" like this:

1. Madhem (what could it be)
2. Oh... Madhom.

A pupil is to be allowed a time period (which is individual for each person) for a segmented reading (however accurate) and he is not to be hastened to reading rapidly before he is ready for it. The stage of segmented reading is not to be skipped in learning

how to read. This stage is important to the process of learning how to read (Bar-ba-ra – Barbara). In a short period of time, which is individual to each person, a pupil stops on his own, to segment and fluency of reading increases with the reading. Fluency of reading that is achieved after study period of 3-5 months is dissimilar to the fluency of reading after 10 months just as the fluency of reading at the end of first grade is dissimilar to the fluency of reading at the end of second grade.

The fluency of reading of pupils, who finished learning of reading, is not uniform. By this method, there is much attention to the emotional side that accompanies the acquisition of reading. Any difficulty in acquisition of reading might deter a pupil and give him a sense of failure which can delay his progress. Thus, an easy method has been chosen that guarantees the children a feeling of control over the material and of success. The children understand the process, know what is required of them and feel that they progress. The texts are simple and taken from a child's world. It should be stated that each child advances according to his maturity, with close supervision. In the learning process, an attempt has been made to prevent frustrations. For this purpose, individual examinations are performed every few days in order to assist a pupil to acquire the building blocks in an accurate manner and prevent reading disabilities. A child that is familiar with the alphabet letters, the sounds they represent, decodes combinations, consonants and vowels in an exact and easy manner, and he can direct attention resources to reading comprehension. The uniqueness of the method: in the process of instilling of reading, various factors are integrated both in separate and combined.

- The visual factor – observing a picture and the sound that correspond it and the boards that hang in the class.
- The hearing factor – listening to sounds a teacher reads, pronouncing the sounds by the pupil, various games.
- The motor factor – writing of the studied sound and its pronunciation.
- The associative factor – by pictures that accompany the reading process and arouse associations for the sounds (B – big) associative pictures for each sound.

Alongside with instilling of reading and writing a pupil is exposed to:

- Cultivation of verbal discourse as preceding reading and writing.
- Lingual enrichment as a supporting basis for the teaching of reading – enrichment of vocabulary, understanding the structure of the Hebrew language that is built upon roots and families of words.
- Development of reading comprehension competence: sorting, prediction of events, drawing conclusions, locating items, etc.
- Operating diverse reading and writing strategies that cultivate understanding and thinking.
- The learning environment that encourages reading and writing – games, books, etc.

Recommendations for teachers/parents:

- Parents must understand that without a controlled individual drilling, there will be no mastery of the material. Thus, a child needs to read aloud every day, with the presence of an adult, the text that is being studied in class. It is of importance that the text will be read twice: first time by a

technical reading and the second time by comprehension reading. The length of time to invest in the practice is about 5-10 minutes a day. After the story, the child can be asked questions about the content of the story and a conversation can be developed.

- Guessing of a word a child has difficulty in reading is to be avoided and the child is to be allowed to read accurate reading according to diacritics.
- Stressing a child to read rapid reading is to be avoided before he has internalized the building blocks of reading in an accurate manner in order to prevent incorrect reading patterns.
- The child is not to be let reading first silently and then aloud as this condition creates: a. lack of concentration; b. he might err without supervision and disrupt the meaning.
- The child is not to be let run through the material and “allegedly” advance without criticism. These children create gaps in mastery of building blocks.
- It is important to read the child additional stories, but one should not read from the study book.
- One is to make sure that the child writes with diacritics, this strengthens acquisition of reading in an accurate manner and additionally, the child internalizes patterns of words in a correct manner without guessing.
- Parents should check whether their child writes letters and numerals in the right directions and whether he has difficulties in the writing thereof. In case of incorrect writing, the teacher is to be approached and consulted.

The purpose of current study examines the differences and achievements between pupils who study in the customary and approved methods by the Ministry of Education [55], and between pupils who study with the customary methods in which the intervention program would be integrated for emphasizing of the component of teaching of writing.

1. In reading competence manifestation.
2. In writing competence manifestation.
3. In diagnosing linguistic competences manifestation.
4. In identifying the correlation between reading, writing and linguistic competences.

Research question

To what extent development of writing according to the recommendations of "teaching program for implementation of linguistic education targets" parallel to instilling of reading amongst first grade pupils, would improve writing competence and improve achievements in reading and linguistic competence?

The study included 20 first grade pupils, of a medium-high socioeconomic condition similarly to pupils who have participated in the main study, half boys and half girls.

The intervention program for writing development was operated with increasing of instruction system for a teacher, depth of intervention and conduct in the intervention program for a period of one month by teachers of the class. The addressing of teachers of the writing was throughout the entire school day, and in every subject. The teachers initiated different writing opportunities, while giving attention to reading, correct writing, and en-

richment of lingual competence in various forms, in groups, individually and in class. The teachers made sure to talk to pupils after they have written, and give feedbacks to every pupil, for correct writing and writing that enriches lingual skill. Parents were partners to the writing process. Prior to beginning of the program, the pupils were given a series of tests examining lingual skill, reading competence, and writing competence. A test battery identical to that which served the main study was used. At the end of the intervention program, a second test battery was given to the pupils. After that, the rate of change of pupils in various research indexes was examined and the findings are reported.

The two tests were also given the main research. The tests for evaluation of level of reading, reading comprehension and writing in first grades has been designed by a team of the committee for teaching of reading and of a steering committee for reform in reading in Shomron committee. The test has been intended to evaluate the achievements of first grade pupils after several months of studying in first grade. For examination of skills, national standards have been formulated for execution of assignments.

The first test includes seven assignments that examine different aspects of skills of reading, writing:

- First assignment – reading names of letters;
- Second assignment – reading sounds of letters;
- Third assignment – reading combinations of consonants and vowels;
- Fourth assignment – reading of meaningless words with diacritics;
- Fifth assignment – reading of words;

- Sixth assignment – reading aloud of a text;
- Seven assignment – writing.

The second test for examination of linguistic competence is based on pictures in sequence test. A pupil must first organize the information from a picture into a narrative scheme, and then, to transfer that scheme into a narrative text he writes. Understanding of a story and the linguistic level of the storyteller can be expressed when a pupil tells it independently. The story chosen in current study is comprised of 4 pictures. It has been presented to pupils in proper sequence, (details of the test are shown in the main study).

Discussion and conclusions

The findings in the applied research study indicated the fact that the intervention program for writing development, on a teaching method has the following characteristics: increasing the instruction system for a teacher, depth of intervention and conduct within the intervention program, indeed improve the competence of lingual skill and abilities of reading and writing in parallel, similarly to the “Power to the Reader” method operated in the main study. Additionally, it can be seen that in large part of the abilities, the achievements implementation group, amongst pupils, were higher and more homogeneous (lower standard deviation implementation group). The correlations between indexes of lingual skill and indexes of reading and writing abilities that were found to be high indicate the advantage of the intervention program that integrated development of writing in applied research study over the program operated in main study. Although the correlation between lingual skill in use of tenses and the non-word reading

tasks was not found to be significant, this can be explained by their young age and lingual maturity. And, as mentioned earlier, rest of correlations were also found, in part, to be very high, and it indicated the advantage of this intervention program. Observing the findings presented in table 3, indicates intense and significant correlations between all the indexes of lingual competence and the indexes of reading and writing as opposed to the correlations presented in table 9, which did not reveal significant correlations between causality, tenses and reading and writing competence.

Findings of current study indicate the advantages of first grade pupils, who have learned how to read with inclusion of an intervention program for writing development. These advantages were prominent in abilities of reading, writing and the competence of lingual skill. Nonetheless, a reservation should be made, that the experimental sample is relatively small and that a teaching method existing in one of the schools was addressed. The study arouses further questions such as: to what extent, if any, the inter-

vention program for writing development would supply a response to needs of children that require cultivation, who do not come with a literacy background to the first grade. This point was not examined. Another aspect that needs to be examined is, to what extent there is importance to prolong the process of reading acquisition until the end of first school year and not to continue the process in the second school year as well, as this process is a developmental one, that is build layer by layer and this is to prevent failures and study difficulties in higher grades. In summary, the intervention program for writing development that was put to use in the applied research study improves the correlations between lingual competence and reading and writing competence, even more than the intervention program employed in main study. It might be that the close instruction received by the teachers, the depth of intervention, time devoted to the program and the conduct with the intervention program, indicate the fact that this program is effective for improvement of abilities of first grade pupils.

Bibliography

1. Altwerger B., Goodman K.S. *Studying Text Difficulty through Miscue Analysis*. Program in Language and Literacy, 1981, 30 p.
2. Altwerger B., Edelsky C., Flores B.M. *Whole language: What's new?* The Reading Teacher, 1987, pp. 144-154.
3. Baydar N., Brooks-Gunn J., Furstenberg F. F. *Early warning signs of functional illiteracy: Predictors in childhood and adolescence*. Child development, 1993, 64.3: pp. 815-829.
4. Bus A.G., Van I.M.H., Pellegrini A.D. *Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy*. Review of educational research, 1995, pp. 1-21.
5. Clay M.M. *Emergent reading behavior*. PhD Thesis. Auckland, 1966, <http://hdl.handle.net/2292/778>
6. Clay M.M. *What Did I Write? Beginning Writing Behavior*. Heinemann Educational Books Inc., 1979, 78 p.

7. Dyson A.H. *The role of oral language in early writing processes*. Research in the Teaching of English, 1983, pp. 1-30.
8. Goodman K.S. *Reading: The key is in children's language*. The Reading Teacher, 1972, pp. 505-508.
9. Goodman K.S. *The know-more and the know-nothing movements in reading: a personal response*. Language Arts, 1979, pp. 657-663.
10. Goodman K.S., Goodman Y.M. *Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading*. Harvard Educational Review, 1980, 47 p.
11. Harste J., Short K., Burke C. *Creating classrooms for authors: The reading-writing connection*, 1988, pp. 1931-1958.
12. Mason J.M., Stewart J.P. *Emergent literacy assessment for instructional use in kindergarten*. Assessment for instruction in early literacy, 1990, pp. 155-175.
13. Morrow D.G., Bower G.H., Greenspan S.L. *Updating situation models during narrative comprehension*. Journal of Memory and Language, 1989, 28.3: pp. 292-312.
14. Ninio A., Bruner J.S. *The achievement and antecedents of labeling*. Journal of child language, 1978, pp. 1-15.
15. Schieffelin B.B., Cochran-Smith M. *Learning to read culturally: Literacy before schooling*. Awakening to literacy, 1984, pp. 3-23.
16. Sénéchal M., LeFevre J., Thomas E.M., Daley K.E. *Differential effects of home literacy experiences on development of oral and written language*. Reading Research Quarterly, 1998, 33, pp. 96-116.
17. Shatil E., Share D.L., Levin I. *On the contribution of kindergarten writing to grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew*. Applied Psycholinguistics, 2000, 21.1: pp. 1-21.
18. Shtral N. *The contribution of language to reading and writing, reading comprehension in elementary school*. Carmel College, Hifa Israel, 2014, pp. 1-15.
19. Smith F. *Psycholinguistics and reading*. Holt, Rinehart Winston, 1973, 211 p.
20. Snow C.E. *Literacy and language: Relationships during the preschool years*. Harvard Educational Review, 1983, 53.2: pp. 165-189.
21. Sulzby E., Teale W.H. *Writing Development in Early Childhood*. Educational Horizons, 1985, 64.1: pp. 8-12.
22. Sulzby E. *Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study*. Reading research quarterly, 1985, pp. 458-481.
23. Sulzby E., Teale W.H. *The development of the young child and the emergence of literacy*. Handbook of research on teaching the English language arts, 1991, pp. 273-285.
24. Taylor D. Orsey-Gaines C. *Growing up literate: Learning from inner-city families*. Heinemann, 361 Hanover Street, Portsmouth, NH 03801-3912, 1988, 234 p.
25. Teale W.H. *Home background and young children's literacy development*. Emergent literacy: Writing and reading, 1986, pp. 173-206.
26. Teale W.H., Sulzby E. *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series. Ablex Publishing Corporation, Chestnut St., Norwood, NJ 07648, 1986. 355 p.
27. Darin A. *The Story of the Nahlieli Class*, 1989, pp. 6-30
28. Hochenberg M. *Telling Sounds* method approved by the Ministry of Education, 2014, 101 p.
29. Klein P.S. *More intelligent and sensitive child [MISC]: A new look at an old question*. International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning, 1992, 2: pp. 105-116.
30. Rogoff A. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press, 1990, 242 p.
31. Tolchinsky L.L. *Literacy development and pedagogical implications: Evidence from the Hebrew writing system*. How Children Construct Literacy. Newark, Delaware: International Reading Association, 1990.



TRASEELE INDIVIDUALE ȘI ACTIVITATEA COMUNĂ DE ÎNVĂȚARE A STUDENȚILOR

INDIVIDUAL PATHWAYS AND JOINT LEARNING ACTIVITY OF STUDENTS

Ghenadie CABAC,
doctorand,

Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău)

Abstract: *Over the centuries the training in universities was organized mainly into two main forms: individual and frontal. The heterogeneity of the groups of students, on the one hand, dictates the need for individual training; on the other, involves joint activities (cooperation, collaboration) in which each student has the opportunity to "enrich" the colleagues with his/her uniqueness. The paper proposes a variant of organizing the training in which the idea of students' joint work is preserved and at the same time, each student has the opportunity to realize his/her potential of learning, following an individual learning pathway.*

Keywords: *individualization, individual learning pathway, elementary knowledge block, personalization, instructional design.*

În cei aproape 360 de ani de la apariția „Didacticii Magna” a lui I. A. Komensky, în conștiința practicienilor s-a cristalizat ideea că o grupă de studenți poate fi instruită ca și un singur student. Pentru aceasta este necesar de a selecta în componența grupei studenți care au aproximativ același nivel de pregătire.

Instruirea în grup are un șir de avantaje, printre care pot fi evidențiate următoarele: (a) posibilitatea pentru profesor de a expune un conținut structurat; (b) posibilitatea pentru studenți de a interacționa în cazul discuției a unor probleme, situații complexe; (c) economicitatea instruirii, deoarece un singur profesor poate lucra cu un număr mare de studenți; (d) asigurarea unui proces de instruire consecutiv și sistematic.

În același timp, instruirea în grup nu este lipsită de neajunsuri: (a) o asemenea instruire este convenabilă pentru un student cu o pregătire medie, la care se orientează profesorul; studentul

cu un nivel de pregătire slab se confruntă cu dificultăți de învățare, iar studentul cu nivel de pregătire înalt este „frânat” în dezvoltare sa; (b) instruirea în grup generează anumite dificultăți în organizarea lucrului individual cu studenții; (c) ritmul instruirii este determinat de profesor; acest ritm doar în rare cazuri coincide cu ritmul firesc de lucru al studentului; (d) în pofida eforturilor depuse de profesor, rezultatele instruirii, în multe cazuri, nu sunt înalte.

Instruirea în grup a apărut relativ târziu, când tânăra formație capitalistă (începutul sec. al XVIII-lea) a creat o mulțime de locuri de muncă, a căror ocupare presupunea cunoștințe elementare. Instruirea în grup a fost precedată de instruirea individuală, apărută încă în societatea primitivă. Fiind mult timp forma principală de organizare a procesului de învățământ, instruirea individuală a pierdut treptat acest statut, dar nu a dispărut. Menținerea instruirii individuale în atenția

teoreticienilor și practicienilor din domeniul educației se datorează avantajelor importante ale acestei forme de instruire. Avantajul principal al instruirii individuale constă în posibilitatea individualizării conținutului, metodelor și ritmului activității de învățare a studentului, în posibilitatea de a introduce corecțiile necesare în activitatea studentului, dar și al cadrului didactic, în adaptarea eficientă la situațiile care se schimbă, dar rămân controlate de student și de profesor. În consecință, studentul are posibilitatea de a-și optimiza activitatea și a obține rezultate înalte în învățare. În același timp, datorită comunicării și, în general, a interacțiunii cu o singură persoană, instruirea individuală limitează posibilitățile de socializare ale studenților, dezvoltarea la ei a competenței de lucru în grup (importante în activitatea profesională, în special, la realizarea proiectelor). Care ar fi modalitățile de organizare a instruirii care ar permite de a depăși neajunsurile instruirii în grup și a celei individuale și a beneficia de avantajele ambelor forme?

În literatura de specialitate noțiunea de individualizare a instruirii este definită (și numită) în mod diferit. Ideea de bază constă în existența particularităților individuale la studenți. Studenții se deosebesc unii de alții printr-un șir de calități (nivel de pregătire, interese, predilecția pentru a activa de unul singur sau în colaborare etc.). În continuare, totul depinde de faptul, pe cine este centrat procesul de instruire. Dacă acesta este profesorul, atunci el poate selecta conținuturile, modurile de prezentare a conținuturilor, formele de organizare a procesului de instruire (individual, în perechi, în grup) etc., luând în considerație particularitățile individuale ale studenților. Un aseme-

nea mod de organizare a instruirii poartă denumirea de *abordare individuală* a instruirii. Dacă procesul de instruire este centrat pe student și el participă la elaborarea propriului program de formare, atunci se vorbește despre *individualizarea* instruirii. În viziunea modernă, individualizarea instruirii semnifică implicarea studentului în procesul de formare prin oferirea posibilității de a dirija acest proces [1, p. 205].

Mult timp, în cadrul abordării individuale a instruirii, cadrele didactice luau în considerație stilurile de învățare ale studenților. Stilul de învățare este un construct teoretic cu ajutorul căruia profesorul încearcă să explice regularitățile în comportamentul de învățare a studentului și diferențele între acest student și alți studenți. Există variate clasificări ale stilurilor de învățare. L. Curry [2] a distribuit modelele stilurilor de învățare în trei clase:

- (a) În prima clasă se regăsesc preferințele pentru condițiile de predare și învățare (luminozitatea pieșelor, nivelul zgomotului etc.);
- (b) În clasa a doua sunt situate stilurile de tratare a informației, care corespund caracteristicilor studentului în termeni de mijloace privilegiate pentru asimilarea informației (de exemplu, modalitatea senzorială cea mai performantă);
- (c) În clasa a treia se află stilurile cognitive (caracteristicile de asimilare a informației în funcție de trăsăturile de personalitate: modul de acțiune, luarea deciziilor etc.).

În rândul practicienilor, dar și a cercetătorilor, cea mai populară s-a dovedit a fi clasificarea după modalitatea senzorială implicată. Conform acestui criteriu deosebim stilul de învățare vizual, stilul de învățare auditiv și stilul de învățare tactil-kinestezic.

Au fost realizate sute de cercetări care demonstau importanța luării în considerație a stilurilor de învățare în procesul de instruire. Teoria stilurilor de învățare a intrat în categoria „cunoștințelor comune” a cadrelor didactice, în „folclorul pedagogic”. Cu atât mai surprinzătoare a devenit publicarea, începând cu anul 2009, a unei serii de articole în care existența stilurilor de învățare a fost pusă sub semnul întrebării [3-6]. Concluzia psihologilor este următoarea: studenții diferă unul de altul prin abilități, interese, cunoștințe de bază, dar nu prin stiluri de învățare. În prezent nu există dovezi științifice credibile referitoare la existența stilurilor de învățare.

Pot fi aduse și unele argumente de ordin logic referitoare la imposibilitatea abordării individuale prin luarea în considerație a modurilor preferențiale de percepere a informației de către studenți. Fiecare persoană este înzestrată cu cinci sisteme de reprezentare senzorială: vizual, auditiv, kinestezic, olfactiv și gustativ, cele mai folosite fiind primele trei. Aceste sisteme sunt, de fapt, *canale* de intrare sau *percepere* a informațiilor. *Percepția* este un proces psihic cognitiv senzorial prin intermediul căruia se reflectă unitar și integral însușirile obiectelor și fenomenelor, când acestea influențează nemijlocit asupra organelor de simț. Percepția este un proces psihic elementar, care are tangențe foarte îndepărtate cu procesele de gândire.

Argumentele de mai sus, cât și centrarea din ce în ce mai evidentă a procesului de formare pe student au reorientat interesul cercetătorilor de la abordarea individuală la individualizarea instruirii.

Există un șir de cauze care determină necesitatea trecerii de la siste-

mul preponderent frontal de instruire (prelegeri-seminare/lucrări practice/lucrări de laborator), care domină în învățământul superior, la alte sisteme de instruire [7].

- (a) Sistemul de instruire respectiv și-a epuizat posibilitățile în obținerea *calității* instruirii. Numai o parte din studenții existenți se alege cu o formare calitativă.
- (b) Oamenii tot mai frecvent învață unul de la altul, nu de la cadre didactice profesioniste. Devin populare *comunitățile de învățare în rețea*.
- (c) Cu cât termenul de instruire este mai mare cu atât mai exacerbată devine contradicția dintre caracterul *individual* al asimilării conținuturilor de către studenți și dominarea formelor *frontale* de organizare a instruirii (mișcarea lor concomitentă de la o temă la alta, de la un an de studii la altul).
- (d) Apariția unităților de curs *opționale* și la *liberă alegere* în planurile de învățământ universitare, apariția posibilității de a obține credite în altă instituție de învățământ, a le transfera și a le recunoaște în Alma mater.

Pentru expunerea de mai departe este importantă, în opinia noastră, interpretarea semnificației noțiunii de „centrare pe student” în procesul de instruire. În multe cazuri, centrarea pe student este interpretată ca o asemenea modalitate de organizare a instruirii în care studentul ocupă locul central, iar cadrul didactic – rolul secundar. O asemenea interpretare este eronată. După cum menționează R. Marzano [8, p. 10], alături de asemenea elemente, cum ar fi un curriculum clar, un mediu sigur și ordonat, componenta cea mai importantă a unei școli performan-

te rămâne profesorul. Or, centrarea pe student a procesului de instruire semnifică „înălțarea” studentului până la nivelul profesorului, egalarea celor doi actori în drepturi și în responsabilități privind organizarea instruirii, crearea condițiilor pentru un dialog „orizontal” între ei. Această egalare în drepturi conduce la implicarea studenților în proiectarea instruirii.

Cadrul didactic nu poate fi indiferent față de diferențele individuale ale studenților, față de eterogenitatea grupelor de studenți. A ține cont de aceste diferențe se poate prin crearea condițiilor de parcurgere individuală a programului de formare/cursului de către fiecare student. Elaborarea programei de formare revine, în mare parte, studentului. Pentru ca această activitate să nu degenereze în una formală, este necesară o activitate *reflexivă* a lui. Calitățile studentului (atât cele formate, cât și cele în curs de formare) se manifestă în activitate lui, rămânând, adesea, neconștientizate. Conștientizarea calităților, inclusiv a celor lipsă, devine posibilă numai dacă studentul se plasează în poziția reflexivă și leagă succesele și dificultățile sale în procesul de formare cu calitățile actuale: cunoștințe, abilități, experiență. Reflecția permite studentului să determine nevoile sale de formare, care sunt apoi reformulate în obiective de învățare.

Elaborarea programelor individuale de formare nu rezolvă complet problema eterogenității grupelor de studenți. Este necesar de a crea condiții pentru ca fiecare student să-i poată „îmbogăți” pe colegi prin unicitatea sa. În acest scop, trebuie prevăzute activități de învățare comune prin utilizare diverselor forme de cooperare și colaborare. Activitățile respective îi ajută pe

studenți să realizeze programele individuale de instruire.

Vom explicita, în continuare, noțiunea de program individual de formare. Pentru aceasta, vom avea nevoie de încă o noțiune – traseu de învățare. Vom numi *traseu de învățare* un set de consecutivități admisibile (potențial posibil) de asimilare a elementelor de conținut a unui plan de învățământ sau a unei discipline. O consecutivitate anumită de însușire a elementelor de conținut, selectată pentru un student concret, poartă denumirea de *traseu individual de învățare*. Traseul realizat, rezultatul concret și sensul personalizat al asimilării conținutului poartă denumirea de *traiectorie individuală de formare*. *Programa individuală de formare* constituie reprezentările studentului despre realizarea traseului de învățare (obiectivele, conținutul, rezultatele, timpul, locul, mijloacele de învățare, situațiile de interacțiune cu cadrul didactic (tutorele) și colegii. Este important de a realiza traseul de învățare nu atât prin activitatea individuală a studentului, cât prin intermediul diverselor situații de interacțiune cu colegii. Perfectarea documentară ulterioară a programei individuale de formare reprezintă o activitate secundară în raport cu conștientizarea etapelor, metodelor, formelor, mijloacelor necesare pentru atingerea obiectelor de învățare.

Vom descrie succint modalitatea de elaborare a traseelor individuale de învățare. Primul pas în această activitate constă în determinarea setului de competențe dezvoltate în cadrul unui curs (în cazul nostru, acesta este cursul „HTML5”). În cercetare, pentru determinarea competențelor, au fost utilizate trei tipuri de surse: (a) managerii companiilor care oferă servicii de Web design; (b) curricula cursurilor

de Web design, oferite de diverse universități; (c) fișele de post în diverse companii pentru funcția de dezvoltator Web. Analiza informației obținute din sursele menționate a permis identificarea următorului set de competențe:

- de identificare, analiză și fixare a nevoilor clienților referitoare la caracteristicile produsului Web;
- de cunoaștere și înțelegere a elementelor structurale și atributelor limbajului HTML5;
- de stabilire a proprietăților elementelor HTML prin utilizarea limbajului de stilizare CSS;
- de dezvoltare a aplicațiilor Web și offline, utilizând HTML5 și CSS;
- de utilizare a elementului Canvas din HTML5 pentru grafică și animare;
- de creare a aplicațiilor Web, care utilizează video și sunetul;
- de dezvoltare a aplicațiilor Web pentru diverse dispozitive mobile;
- de utilizare a interfețelor pentru programarea aplicațiilor (API) pentru geolocalizare, comunicare în timp real, virtualizare;
- de utilizare a capacităților de stocare a datelor locale, a bazelor de date Web SQL;
- de elaborare a paginilor Web interactive, utilizând limbajul JavaScript (JS);
- de utilizare a tehnologiilor HTML5, CSS, JS pentru realizarea sarcinilor colaborative și a proiectelor;
- de elaborare a proiectelor Web avansate, utilizând diverse tehnologii HTML5, CSS, JS, cu centrarea pe securitate și performanță.

Majoritatea competențelor identificate sunt competențe specifice. A fost identificată o singură competență

transversală: competența de lucru în grup, ea fiind o competență extrem de importantă pentru activitatea în companiile de programare.

Competențele selectate reprezintă niște competențe „virtuale” [4, p. 52]. Pentru a fi dezvoltate pe parcursul orelor, ele trebuie transformate în competențe efective (reale). Transformarea poate fi realizată prin „transcrierea” competenței sub forma unei familii de situații complexe. Situația este un ansamblu contextualizat și complex de circumstanțe și de sarcini. Situațiile dintr-o familie sunt mai mult sau mai puțin izomorfe între ele.

Aducem un exemplu de situație complexă, care poate fi utilizată pentru dezvoltarea competenței „de elaborare a proiectelor Web avansate, utilizând diverse tehnologii HTML5, CSS, JS, cu centrarea pe securitate și performanță”.

Sarcina complexă

În legătură cu lansarea unui nou proiect, ONG „Moștenitorii” s-a adresat la compania „USA Link System” de a-i oferi servicii de design, proiectare, dezvoltare și finalizare a unui sit Web. Organizația respectivă a formulat următoarele condiții generale de realizare:

- asigurarea unui echilibru între atractivitatea elementelor grafice în sit și utilitatea lor;
- existența componentelor de interactivitate, care să faciliteze accesul la informații;
- design-ul va fi scalabil, pentru a permite dezvoltări ulterioare;
- paginile interioare vor respecta un șablon unitar și bine definit;
- aranjarea elementelor în pagină într-un mod care asigură utilitatea și atractivitatea sitului;
- posibilitatea accesării sitului de majoritatea browser-elor Web;

- accesibilitatea sitului indiferent de rezoluție prin implementarea metodologiei „responsive design”;
- obținerea unui timp bun de răspuns la încărcarea paginilor din sit, atât în modul public, cât și în modul administrare;
- dezvoltarea unui sistem de gestiune a conținutului care permite editarea vizuală a conținutului sitului;
- crearea unor conturi de administrator cu drepturi de postare a articolelor, imaginilor, filmelor, etc. în interiorul sitului, care oferă flexibilitate și rapiditate în procesul de actualizare a conținutului digital al sitului;
- posibilitatea de afișare a conținutului în cel puțin două limbi;
- posibilitatea aplicației de a-și reveni din erori (toleranța la eroare);
- aplicația va avea o structură modulară, bazată pe componente independente;
- aplicația trebuie să rămână stabilă și să opereze la parametrii ceruți în condiții de stres, să tolereze input impredictibil sau invalid (robustețe).

Structura sitului: situl va conține următoarele pagini: 1 Acasă; 2. Despre

proiect; 3. Resurse; 4. Comunicare; 5. Media; 6. Implică-te; 7. Contact.

Celelalte caracteristici ale sitului – la discreția executantului.

Al doilea pas în elaborarea traseelor individuale constă în determinarea unităților de învățare ale disciplinei. Prin *unitate de învățare* vom înțelege un element structural al disciplinei, unitară din punct de vedere tematic, pe parcursul căruia se lucrează asupra dezvoltării unei competențe specifice. Unitatea de învățare se finalizează cu o evaluare.

Pentru determinarea conținutului unităților de învățare va fi utilizat un instrument propus de cercetătorul canadian Ph. Jonnaert [10] și denumit „matricea acțiunii competente”. Vom explica modul de utilizare a acestui instrument.

Se alege o competență specifică concretă. Ea poate fi definită printr-o familie de situații complexe. Se consideră prima situație din familie și se formulează întrebarea: cum ar acționa o persoană competentă pentru a trata situația respectivă? Acțiunile respective sunt fixate, apoi pentru fiecare acțiune se determină resursele (cunoștințe, abilități) pe care se sprijină acțiunea. În consecință, este obținut un tabel (tabelul 1), care și este matricea acțiunii competente.

Tab. 1. Matricea acțiunii competente.

Cadrul situațional		Tratarea competență	
Competențe (familii de situații)	Situații	Acțiuni	Resurse (cunoștințe, abilități)
Familia A	Situația a	Acțiunea a1 Acțiunea a2	Resursa a11 Resursa a12 Resursa a21 Resursa a22 Resursa a23 ...
...

Reuniunea resurselor din ultima coloană și cea de treia linie a tabelului

1 constituie conținutul unității de învățare pe parcursul căreia va fi dez-

voltată competența definită de familia de situații A. În mod analogic sunt determinate conținuturile celorlalte unități de învățare. În rezultatul tratării competente a tuturor familiilor de situații, au fost identificate conținuturile următoarelor unități de învățare:

1. Introducere. Istoria creării și posibilitățile de bază ale limbajului HTML5.
2. Elementele structurale și atributele HTML5.
3. Limbajul de stilizare CSS.
4. Strategii potrivite pentru elaborarea siturilor Web.
5. HTML5: grafică și animare. Elementul Canvas.

6. Implementarea video și a sunetului în aplicațiile Web.
7. Interfețe pentru programarea aplicațiilor (API).
8. Stocarea datelor. Baze de date Web SQL.
9. Pagini Web interactive. Limbajul JS.
10. Aplicații Web pentru dispozitive mobile.
11. Elaborarea proiectelor Web avansate: HTML5+CSS+JS.

Pasul al treilea în elaborarea traseelor individuale de învățare constă în construirea structurii logice a disciplinei pe unități de învățare (fig. 2).

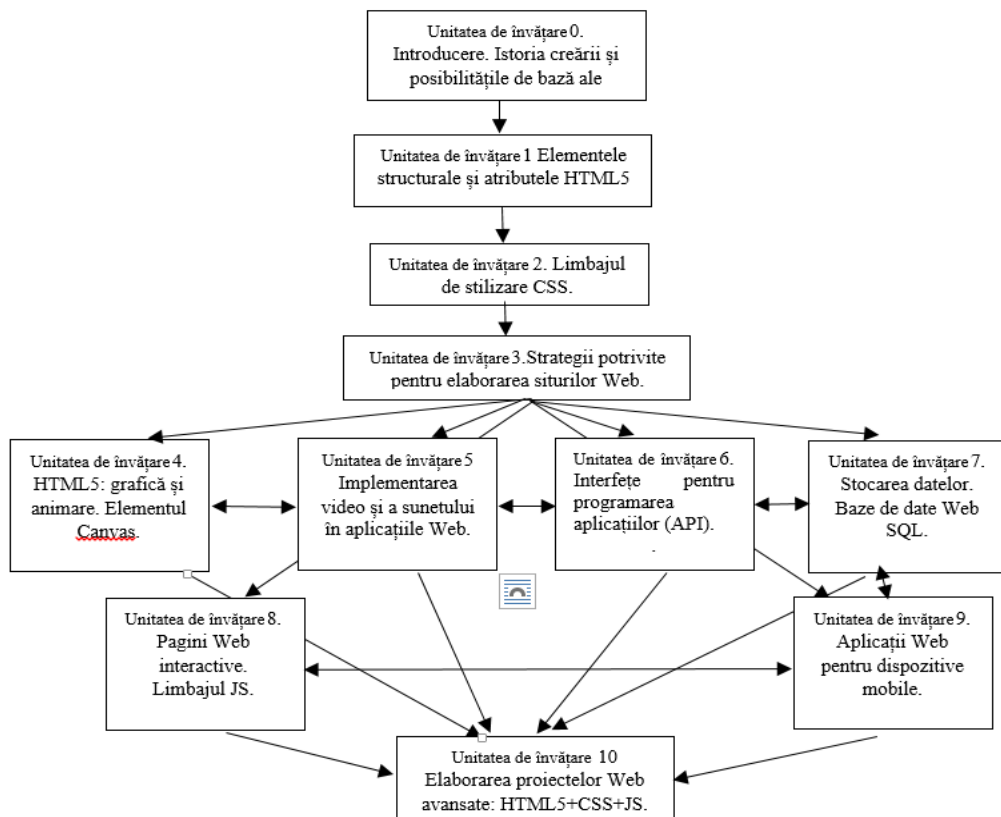


Fig. 2. Structura logică a disciplinei HTML5.

Unitățile de învățare ce se află pe orizontală sunt independente una de alta. Unitățile de învățare ce se află pe

verticală depind una de alta. Prin urmare, în fig. 2 sunt prezentate legăturile logice între unitățile de învățare,

ordinea studierii lor sau independența relativă.

Structura logică a disciplinei

- facilitează orientarea studentului în conținutul disciplinei;
- facilitează construirea traseului individual de învățare;
- contribuie la formarea unei reprezentări integrale la student despre conținutul disciplinei de studiu.

Conținutul propus mai sus pentru disciplina „HTML5” reflectă majoritatea posibilităților limbajului, însă volumul disciplinei nu se înscrie în limitele de timp, prevăzute în planurile de învățământ ale specialităților în care este prevăzută studierea ei. Pentru a se încadra în limitele de timp, studentul trebuie să facă o alegere. Din punct de vedere logic, apar mai multe consecutivități posibile de studiere a unităților de învățare. Ele constituie *trasee posibile de studiere* a disciplinei. Fiecare

student poate avea nevoi personale de formare (ele pot fi determinate fie de faptul că studentul respectiv este angajat la o companie specializată în Web design, fie de faptul că studentul dorește să se angajeze și cunoaște cerințele postului de lucru). Drept consecință, studentul poate alege din unitățile de învățare, aranjate orizontal în structura logică a disciplinei, acele unități pe care el le consideră necesare. În anumite cazuri (când unitățile de conținut nu sunt dependente), studentul poate alege și ordinea studierii unităților de învățare. Această dublă alegere (a conținutului disciplinei și a ordinii de studiere a conținutului) reprezintă un prim pas spre individualizarea instruirii. Alegerea realizată de student este discutată cu cadrul didactic și, în cazul când ea este realizabilă, devine traseu individual concret de studiere a disciplinei (tabelul 2).

Tab. 2. Fragment al traseului individual de studiere a disciplinei.

Studentul B. A.		
Nr. d/o	Unitatea de învățare	Perioada
1.	Introducere. Istoria creării și posibilitățile de bază ale limbajului HTML5.	7.02 – 14.02
2.	Elementele structurale și atributele HTML5.	14.02 -7.03
...

Pentru a duce evidența și a monitoriza realizarea de către studenți a traseelor individuale de studiere a disciplinei, a planifica activitatea de

învățare în comun a studenților, cadrul didactic utilizează un tabel special (tabelul 3).

Tabelul 3. Tabloul de evidență, monitorizare a realizării traseelor individuale.

Nr. d/o	Studentul	Unitatea de învățare										
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	B. A.	1/+	2/+	3/+	4+	8/+	7/+	9/s	6	5	10/c	11
2.	C. C.	1/+	2/+	3/+	4/+	5/s	6	7/c	8	9	10	11
3.	D. R.	1/+	2/+	3/+	4/+	6/s	5	7/c	9	8	10/c	11
...

Semne convenționale: „+” – unitatea de învățare studiată; „s” – unitatea de învățare în studiu; „c” – activitate de învățare în colaborare.

Studentilor, care în anumite perioade lucrează asupra unei și aceleiași unități de învățare, li se propun activități comune. Acestea pot fi: învățarea în perechi (un student îndeplinește rolul de profesor și explică colegului conținutul unui fragment din unitatea de învățare, apoi studentii se schimbă cu rolurile); verificarea reciprocă a fragmentelor de cod; evaluarea reciprocă a produselor realizate.

Traseul individual, constituit din unități de învățare, reprezintă un traseu la nivel macro.

Următorul nivel în individualizarea instruirii îl constituie modurile de parcurgere a unităților de învățare. În acest scop vom utiliza noțiunea de bloc elementar de cunoștințe.

Blocul elementar de cunoștințe reprezintă un element de conținut format din:

- a) definiții de noțiuni;
- b) exemple;
- c) sarcini de învățare.

În afară de blocuri elementare de cunoștințe există blocuri de control, care conțin teste. Exemplele și testele formative sau de autocontrol dirijează succesiunea parcurgerii blocurilor elementare de cunoștințe. În dependență de răspunsurile la teste diferiți studenți vor fi dirijați spre blocuri elementare de cunoștințe diferite.

Utilizarea „blocurilor elementare de cunoștințe” oferă posibilitatea de generare dinamică a conținuturilor didactice. Cu cât mai mare este numărul de blocuri, cu atât mai larg este spectru traseelor individuale de învățare. Astfel, se poate vorbi despre două nivele de trasee individuale de învățare: ni-

vel macro (ordinea de parcurgere a unităților de învățare) și nivel micro (modalitatea de parcurgere a fiecărei unități de învățare).

Din perspectiva blocurilor elementare de cunoștințe, unitatea de învățare poate fi definită ca o agregare a acestor blocuri, care urmează să fie prezentate studentului, și a blocurilor de control. Unitatea de învățare poate fi de orice dimensiune și poate fi folosită pentru obiective multiple. În opinia noastră, acest lucru sporește flexibilitatea adaptării unităților de învățare la nevoile de organizare a materialului didactic. Unitățile de învățare furnizează structura pentru asamblarea blocurilor într-o unitate mai mare.

Structura unității de învățare este concepută ca o structură ierarhică a blocurilor elementare de cunoștințe. Proiectarea acestor fragmente poate fi efectuată prin utilizarea unui conspect semantic. Conspectul semantic este un sistem de fapte semantice care reprezintă cunoștințe obiectuale. Mai precis, un set complet de fapte semantice sau declarații, aranjate în ordinea de învățare a materialului, poate fi numit *conspect semantic*. Astfel, conspectul semantic este un set complet de prezentări succinte ale cursului, în care nu sunt calcule, dovezi și explicații. Cu toate acestea, conspectul conține toate prevederile cursului.

Pentru ca unitățile de învățare să poată fi agregate coerent, ele ar trebui să posede un nivel similar de granularitate. Granularitatea blocurilor elementare de cunoștințe se bazează pe tipuri de conținut didactice (definiții, exemple, exerciții etc.), care sunt folosite pentru a atinge un singur obiectiv, cum ar fi un fapt, un concept, un principiu, o procedură sau un proces și se bazează pe (predicatele) conspectul semantic al cursului.

Tipurile de conținut didactic organizate într-o ierarhie în funcție de complexitate: generarea de răspuns, utilizarea terminologiei, formarea conceptelor, aplicarea regulilor și rezolvarea problemelor etc. se referă la unu dintre cele nouă evenimente de instruire propuse de R. Gagné [11]. Legătura secvențelor de conținut cu aceste evenimente pot servi ca bază a schemei de agregare și să asigure condițiile optime pentru învățare.

Blocurile elementare de cunoștințe trebuie să fie suficient de flexibile pentru a fi reutilizate în predare la diferite discipline științifice și:

- pot servi ca material de construcție pentru unitățile de învățare;
- pot fi agregate în unități mai mari;
- sunt autonome;
- reprezintă un tip de conținut didactic unic, care se referă la un singur obiectiv (un fapt, un con-

cept, un principiu, o procedură, un proces),

- sunt reutilizabile în multiple contexte de instruire (reutilizabile pentru alte obiective de învățare sau unități, precum și de unică folosință).

Posibilitățile mediilor digitale de învățare contemporane în generarea conținuturilor didactice sunt modeste (din punct de vedere a comodității). Spre exemplu, în platforma de învățare MOODLE este nevoie de a crea structuri ramificate și condiții destul de sofisticate în modulul lecție, iar în platforma SILVA, care se poziționează ca un sistem de generare a conținuturilor dinamice, e necesară o bună cunoaștere a limbajului de ontologii OWL. Publicația dată, dar și publicațiile ce vor urma pot fi privite ca o tentativă de generare a discuțiilor privitor la problema dată.

Referințe bibliografice

1. Cabac, Gh. *Individualizarea formării în medii digitale prin construirea traseelor individuale de formare*. În: Formarea universitară în medii digitale: cercetări teoretico-experimentale: Omagiu doctorului habilitat în pedagogie, profesorului universitar Ilie Lupu / Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți; red. șt. Valeriu Cabac. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2015. 278 p.
2. Лебединцев В. Б. *Необходимость перехода к нефронтальным системам обучения*. În: Педагогика, № 2, 2015.
3. Marzano, R. *Arta și știința predării: un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă*/Robert J. Marzano; trad.: Nadina Vișan. București: Editura Trei, 2015. 365 p.
4. Jonnaert, Ph.; Vander Borght, C. *Créer des conditions d'apprentissage: Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. 2^e édition. Bruxelles: De Boeck, 2006. 431 p.
5. Jonnaert, Ph.; Barrette, J.; Masciotra, D.; Yaya, M. *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée ou la nécessité de passer de ce concept à celui de „l'agir compétent”*. Genève, Suisse: Bureau international d'éducation de l'UNESCO, 2006. 29 p.
6. Gagné, R.; Briggs, L.; Wager, W. *Principles of Instructional Design* (4th Ed.). Fort Worth, TX: HBJ College Publishers, 1992.



PROIECTAREA ȘI VALIDAREA UNUI INSTRUMENT DE EVALUARE A MOTIVAȚIEI STUDENȚILOR CE UTILIZEAZĂ O PLATFORMĂ DE ÎNVĂȚARE (I)

*THE DESIGN AND VALIDATION OF A TOOL FOR ASSESSING
THE MOTIVATION OF STUDENTS USING
A LEARNING MANAGEMENT SYSTEM (I)*

Nicoleta BLEANDURĂ,

asistent universitar,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Using computers in the educational process contributes to improving not only students' performance, but also to the enhancement of their motivation. In this research main motivation theories were analyzed. Based on them, a tool to assess the motivation of students who use computers in education, especially students using a learning management system (LMS) was developed.*

In this first part of the article, the design of such an instrument is described. The validation of this tool by statistical analysis of data, obtained from its implementation on a pilot sample will be presented in the 2nd part of the article, published in a subsequent issue of the journal.

Keywords: *motivation, performance, LMS, evaluation, tool, ability, value, expectancy.*

Pentru tânăra generație utilizarea tehnologiei informației și a comunicației (TIC) constituie o parte a vieții lor cotidiene. Este firesc ca această predilecție pentru TIC să fie folosită de cadrele didactice în procesul de instruire/formare. Analiza publicațiilor recente în domeniul educației [1], [7], [10], [14], [17], [18], [20], [23], [27] a demonstrat că utilizarea calculatoarelor și a TIC în procesul de predare-învățare-evaluare, în majoritatea cazurilor, are un impact pozitiv asupra acestuia, contribuind la îmbunătățirea performanțelor, dar și a motivației studenților. Rolul cel mai important, în acest sens, revine strategiilor didactice, utilizate concomitent cu diversele instrumente informatice de către profesori, dar și promovarea învățării prin colaborare și feedback-ul. O parte considerabilă din cercetători susțin că utilizarea cal-

culatoarelor contribuie esențial la sporirea motivației. De regulă, în cercetările lor motivația este considerată o variabilă dependentă. În caz contrar, aceasta apare neapărat ca o variabilă mediatore, adică ca factor ce influențează semnificativ procesul de studiu și rezultatele lui. Se poate presupune că utilizarea frecventă a calculatorului în viața cotidiană incită studenții să-l folosească și în situațiile de învățare. Verificarea acestei ipoteze implică elaborarea unui instrument specific pentru determinarea motivației studenților care utilizează calculatorul în procesul de studii. În articol este realizată o trecere în revistă a diverselor teorii referitoare la conceptul de motivație, fiind evidențiate cele mai importante caracteristici. Este descris procesul de proiectare, elaborare și validare a unui instrument pentru evaluarea motivației-

ei studenților care utilizează un sistem de management al învățării (LMS).

Coeficientul influenței motivației asupra performanței

John Hattie, autorul cunoscutului model de învățare și dezvoltare „*Visible learning*”, pe parcursul a 15 ani a studiat mai mult de 800 meta-analize, referitoare la factorii ce influențează performanțele studenților. În încercarea de a măsura rezultatele obținute din mii de cercetări diferite, Hattie a introdus noțiunea de „*effect size*” – coeficient al influenței asupra performanței, ce poate lua valori de la 0 la 1. Setarea indicatorului acestui coeficient la 0 s-a considerat incorectă, deoarece fiecare student se dezvoltă individual și obține, în medie, o performanță cu un coeficient $d \approx 0,35$. Profesorul într-un an de studiu poate influența în mediu o creștere a performanței studenților ce se află între $d=0,20$ și $d=0,40$. Astfel, factorii ce au coeficientul de influență mai mare decât $d=0,40$ sunt acei care „fac diferență”. Dacă coeficientul de influență este $d > 0,60$, atunci se vorbește despre excelență în creșterea performanței.

Hattie a studiat o serie de meta-analize referitoare la influența personalității studentului asupra performanței. Dintre variabilele cercetate s-a dovedit că auto-eficacitatea și concepția despre sine, ca aspecte ale motivației, corelează cel mai mult cu performanța. Coeficientul mediu al influenței motivației asupra performanței determinat de către Hattie este de $d=0,48$, ceea ce demonstrează indubitabil rolul marcant al acesteia în procesul educațional. [12, p.7]

Diverse teorii asupra conceptului motivației

A fi motivat înseamnă „*to be moved to do something*” – a fi incitat,

inspirat, stimulat să acționezi [16, p. 54]. Cuvântul motivație provine de la lat. *movere* – ceea ce înseamnă a se mișca, deci motivația reprezintă o variabilă ce dinamizează comportamentul. Există numeroase teorii în ceea ce privește motivația în educație, unele dintre acestea fiind descrise în continuare.

Teoria social cognitivă, susținută de către Al. Bandura, explică funcționarea psihologică din punct de vedere a unei legături de cauzalitate reciprocă triadică dintre: factorii interni personali, comportament și mediu (Figura 1). Motivația, ca factor intern, este determinată de mecanismul prin care *auto-eficacitatea* influențează *auto-reglementarea*. [5, p. 23] *Auto-reglementarea* reprezintă capacitatea de a exercita influențe asupra propriului comportament. Ea este determinată de *auto-eficacitate* – încrederea oamenilor în abilitățile personale de a acționa pentru a obține performanțele dorite. Încrederea în propria eficacitate determină: alegerile, aspirațiile, efortul, perseverența, nivelul de stres, cauzele percepute ale succesului/eșecului, stabilirea scopurilor. [4, p. 248]

Auto-motivația se bazează pe auto-control. Printr-un *control pro-activ* indivizii sunt motivați să-și stabilească standardele personale. Când performanța actuală nu corespunde standardului nou stabilit, se creează o stare de dezechilibru. Necesitatea de a reuși în atingerea standardelor este asociată cu stabilirea scopurilor. Motivația apare datorită faptului că indivizii se auto-evaluează pozitiv în cazul atingerii scopurilor. După atingerea standardului dorit dezechilibrul se reduce. Ia naștere un sentiment de eficacitate și satisfacție personală, care provoacă un *control re-activ*, prin creșterea inspirației și stabilirea unor standarde mai înalte. [4, p. 248] [26, p. 664]

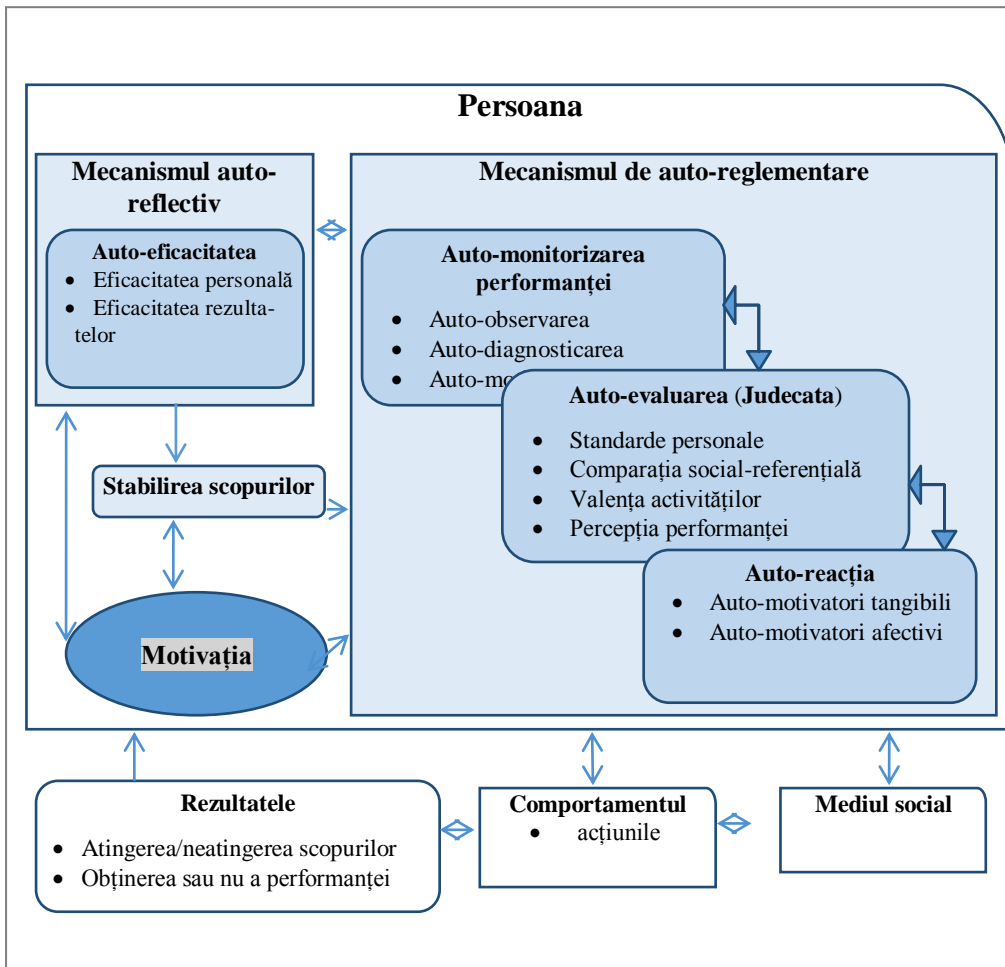


Figura 1. Teoria social-cognitivă a motivației.

Teoria valorii și așteptării de motivare a realizărilor este, de fapt, o extindere a teoriei social-cognitiviste. Dezvoltată de către A. Wigfield și J. Eccles [25, p. 68], teoria susține că motivația este determinată de credința oamenilor în succesul propriu într-o anumită activitate și măsura în care ei o valorifică. Teoria evidențiază trei dimensiuni ale motivației [25, p. 70] [19, p. 392]:

1. *Convingerea în abilitatea proprie* descrie percepția personală a abilității curente referitor la auto-eficacitatea într-o situație dată pentru a obține performanța.

2. *Așteptările* reprezintă convingea persoanei în faptul că o acțiune va avea succes. Dacă persoana crede că ea va reuși într-o activitate ce va avea rezultat în viitor, ea este motivată să continue să adopte asemenea sarcini. Așteptările influențează alegerile făcute.

3. *Valorile* descriu modul în care persoana atribuie valoare unei activități și țin de atractivitatea unui rezultat. Valorile pot fi: *importanța* de a reuși într-o activitate, *utilitatea* unei activități în viitor, *plăcerea* primită, *costul* referitor la efortul depus pentru a realiza activitatea.

Teoria atribuirii susține că la baza motivației stă convingerea că persoana este/nu este responsabilă pentru rezultatele obținute în funcție de cauza atribuită. Printre *cauzele* atribuite succesului/eșecului se numără: abilitatea, efortul, dificultatea sarcinii, norocul, ajutorul altora, boala,

dispoziția, strategia. Dacă distincția fundamentală a inițiatorului teoriei – F. Heider s-a axat pe cauze personale (interne) și situaționale (externe) ale comportamentului uman, atunci B. Weiner a dezvoltat un model tridimensional (Figura 2) al teoriei atribuirii [24, p. 551]

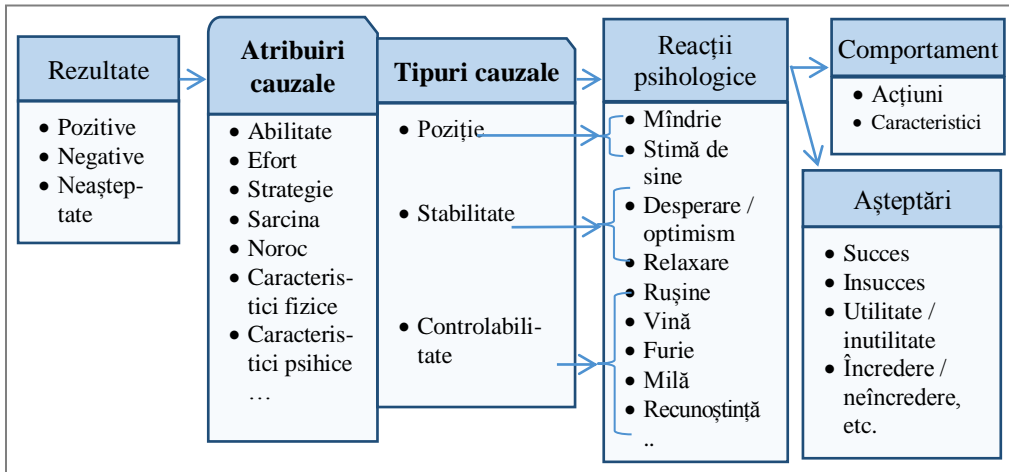


Figura 2. Teoria atribuirii.

Există trei factori ce determină persoanele să reacționeze diferit la cauzele stabilite:

1. *Poziția („locus of causality”)* – originea motivului perceput al rezultatului. Poate fi *internă* – intrinsecă (abilitate, efort, dispoziție, personalitatea, sănătatea) sau *externă* – extrinsecă (dificultatea sarcinii, norocul, ajutorul).
2. *Stabilitatea* – natura neschimbătoare a unei atribuiri cauzale. Poate fi *stabilă* – oferă același rezultat (abilitate, dificultatea sarcinii) sau *instabilă* – nu garantează rezultatul (efortul, norocul, dispoziția, ajutorul).
3. *Controlabilitatea* – posibilitatea cauzei de a fi modificată. Poate fi *controlabilă* (efort, strategie) sau *necontrolabilă* (altele).

Teoria susține că atribuirea motivului reușitei provoacă reacțiile emo-

ționale ce influențează așteptările și motivația, determinând un anumit comportament. Dacă scopul a fost atins, persoana va atribui cauzei un efect pozitiv. Aceasta va provoca dorința de a obține realizări similare, determinând așteptări ale succesului și în viitor, persoana fiind motivată să reinstaureze rețeaua causală. [24, p. 563] [11, p. 150]

Teoria scopurilor explică motivația persoanelor, reflectată în sarcina aleasă și energia depusă pentru realizarea acesteia în baza satisfacerii necesităților și realizării scopurilor. La baza acestei teorii se află piramida lui Maslow, considerată înăscută pentru om și conform căreia persoanele sunt motivate să-și satisfacă necesitățile, pornind de la deficiențe fiziologice, de siguranță, de dragoste/afecțiune și stimă ca apoi să urmeze necesitățile de creștere: necesitatea de

a cunoaște și înțelege, necesități estetice și necesități de auto-actualizare.

Teoria motivației prin realizări (achievement motivation theory) dezvoltată de către D. McClelland încă din 1940 [15, p. 25] susține că persoanele sunt motivate diferit în funcție de necesitățile lor legate de succes precum realizare, afiliere și putere, numite „needs for achievement”. În afara necesităților, C. Ames distinge două orientări care stau la baza stabilirii scopurilor:

1. „*Mastery (learning) goals*” – scopuri intrinseci orientate spre cunoaștere pentru sine, pentru a îndeplini o sarcină provocatoare sau a-și dezvolta niște competențe.
2. „*Performance goals*” – scopuri de a obține rezultate pozitive, de a fi mai bun decât altcineva sau a obține note mari. [2, p. 261]

Teoria auto-determinării susține că la baza motivației se află *auto-determinarea* – procesul de utilizare a voinței personale pentru a decide cum

să acționezi. [19, p. 426] R. Ryan și E. Deci, adepți ai acestei macro-teorii [9, p. 182], inițiată de cercetătorii canadieni, începând cu lucrările lui R. J. Vallerand din anii 80, disting diferite tipuri de motivație (Figura 3):

1. Motivația *intrinsecă* – descrisă prin acțiunea din interes și plăcere pentru satisfacția inerentă.
2. Motivația *extrinsecă* – înseamnă acțiunea pentru careva rezultate și consecințe externe.

Motivația are la bază comportamentul *auto-determinat* – ales de sine stătător, sau *controlat* – determinat de forțe externe. Activitățile motivate intrinsec oferă satisfacerea *necesităților* și prezic *bunăstarea psihologică*. Pentru a îndeplini activități neinteresante, persoana trebuie motivată extrinsec. Teoria susține că este posibilă trecerea de la nemotivare la motivație prin *interiorizare* (cuprinde etapele de reglare externă, introiecție, identificare și integrare). [9, p. 182] [16, p. 61]

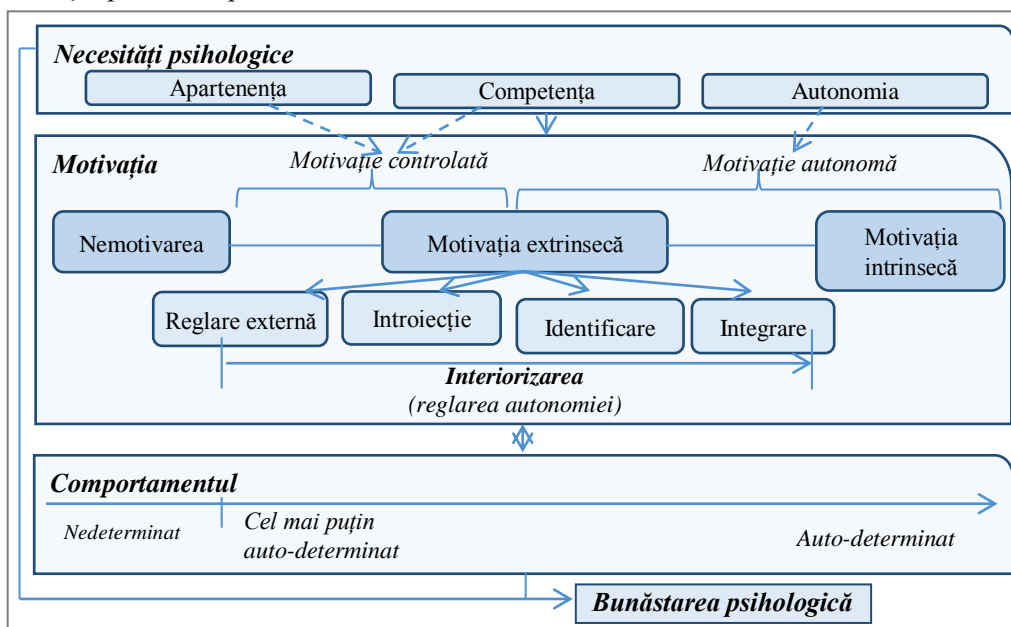


Figura 3. Teoria auto-determinării.

Posibilitățile de a spori motivația de învățare

J. Brophy propune două soluții pentru crearea situațiilor motivaționale de învățare:

1. Corespundere motivațională optimă cu caracteristicile curente ale studentului.
2. Conținut și activități relevante, adică curriculumul trebuie să fie alcătuit în jurul situațiilor semnificative, aplicabile în viața profesională a studenților. [3, p. 75]

R. Viau, fiind preocupat de influența motivației asupra învățării a creat

un model al dinamicii motivaționale bazat pe teoria social-cognitivă și cea a atribuirii (Figura 4). Motivația studentului reprezintă un fenomen dinamic ce se naște din interacțiunea dintre percepțiile sale și mediu (*sursele motivației*). Percepțiile motivatoare (*determinanți ai motivației*) se referă la: *valoarea* unei activități privind importanța, utilitatea și interesul în funcție de scop; *competența* sa de a îndeplini o sarcină și *controlul* asupra derulării activității de învățare. [21, p. 2] [13, p. 223]

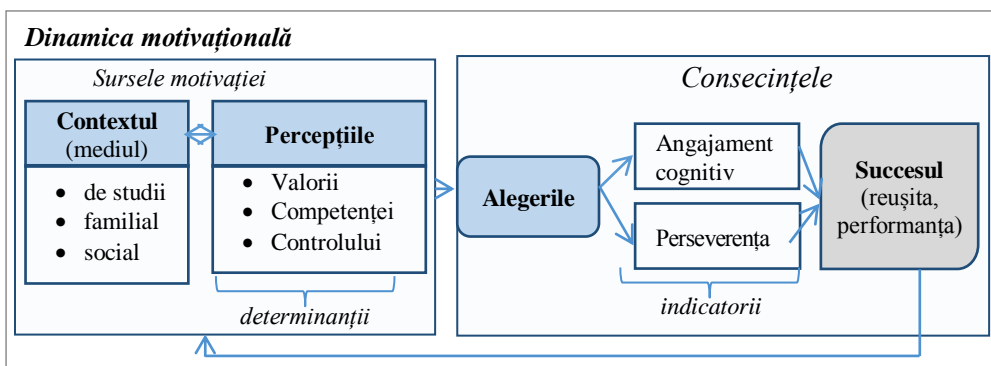


Figura 4. Modelul lui R. Viau.

Studentul motivat are aspirații clare, percepe valoarea activității propuse și se consideră capabil de a o îndeplini și de a controla derularea ei, *alegând* de a se *angaja cognitiv* și de a *persevera* într-o activitate; pe când cel nemotivat „*face totul pentru a nu face nimic*”. *Succesul* influențează pozitiv percepțiile, sporind motivația studentului. [21, p. 2] Dinamica motivațională poate fi influențată. *Factorii externi* de influență sunt: societatea, viața personală, instituția de învățământ și clasa. Profesorul poate controla factorii clasei, utilizând în acest sens *activități de învățare motivante* care să: ofere ocazia de a face alegere, să favorizeze colaborarea dintre stu-

denți, să aibă obiective și sarcini clare, să țină cont de interesele studentului, să reflecte ceea ce vor face în profesia lor, să deruleze în timp suficient, să conducă la un produs finit ș.a. [22, p. 5]

Din nefericire, nu există o formulă magică unică pentru motivarea studenților. Există însă numeroși factori, care pot contribui la acest proces, precum: entuziasmul profesorului; relevanța materialului studiat; *feedback-ul* operativ; asigurarea oportunităților pentru studenți de a avea succes, oferind sarcini de dificultate corespunzătoare; pornirea de la necesitățile și interesele studenților; implicarea activă a studenților în procesul de studiu; evitarea creării competiției; oferirea posibili-

tății studenților de a alege; varietatea metodelor de predare etc. [8, p.193]

Proiectarea instrumentului de evaluare a motivației

Instrumentul a fost proiectat (Figura 5) în baza teoriei social cognitive și teoriei valorii și așteptărilor. În acest scop, motivația a fost examinată prin intermediul a trei categorii de percepții:

1. Percepția abilității (*ability beliefs*) – numită și “*self-efficacy*” sau “*self-concept*”, ce reprezintă credința studentului în capacitatea (forțele) proprie la un moment dat.
2. Percepția așteptărilor (*expectancy beliefs*) – reprezintă așteptările (aspirațiile) studentului referitor la succesul obținut în viitor.

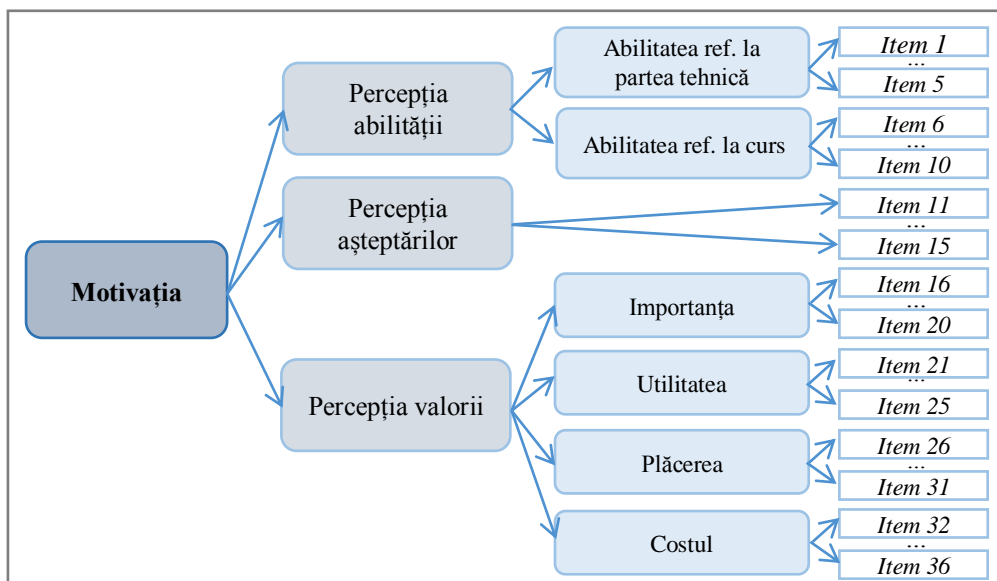


Figura 5. Modelul inițial al instrumentului de evaluare a motivației

Percepția valorii (*value beliefs*) – reprezintă valoarea subiectivă atribuită de către student anumitor sarcini. Valorile pot fi: importanța, utilitatea, plăcerea și costul. [6]

Itemii ce măsoară **percepția abilității** conțin:

Abilitatea referitor la partea tehnică – convingerea studentului de a putea utiliza tehnic un LMS:

1. Sunt capabil de a înțelege ușor cum să utilizez un LMS.
2. Pot obține informația de care am nevoie pentru curs prin intermediul LMS.
3. Pot găsi ușor materialele prezentate pe LMS.

4. Sunt capabil să utilizez toate posibilitățile LMS.
5. Pot utiliza ușor un LMS.

Abilitatea referitor la cursul plasat pe o platformă de învățare (convingerea studentului referitor la pregătirea de a utiliza un LMS în modul corespunzător pentru a satisface cerințele cursului):

1. Utilizând LMS, sunt capabil să răspund satisfăcător cerințelor cursului.
2. Sunt capabil să rezolv chiar și cele mai dificile sarcini în cadrul cursului folosind LMS.

3. Sunt destul de capabil pentru a reuși în cadrul cursului, utilizând LMS.
4. Sunt capabil să progrez în procesul de studiere a cursului, utilizând LMS.
5. Pot să-mi îmbunătățesc procesul de construire a cunoștințelor și dezvoltare a competențelor în cadrul cursului prin intermediul LMS.

Itemi pentru măsurarea **percepției așteptărilor** referitor la utilizarea LMS pentru a avea succes:

1. Utilizând LMS, voi avea succes în cadrul cursului.
2. Utilizarea LMS mă va ajuta să obțin rezultate pozitive în cadrul cursului.
3. Utilizarea LMS ar trebui încurajată de asemenea și în cadrul altor cursuri.
4. Aș recomanda prietenilor utilizarea LMS pentru cursurile lor.
5. Intenționez să utilizez acest LMS și pe viitor.

Itemi pentru măsurarea **percepției valorii. Importanța:**

1. Este important pentru mine că utilizarea LMS mă ajută să obțin cunoștințe.
2. Este important pentru mine să reușesc în cadrul acestui curs.
3. Am utilizat LMS la acest curs pentru a satisface așteptările profesorului.
4. Este important că LMS mă ajută să răspund așteptărilor personale referitor la curs.
5. Este important pentru mine ca utilizând LMS să fiu satisfăcut de performanța mea la curs.

Utilitatea:

1. LMS oferă suport atât pentru novici, cât și pentru experți, întrucât conține toată informația necesară pentru curs.

2. Este util de a avea posibilitatea să colaborezi cu colegii/profesorul prin intermediul LMS.
3. *Feedback*-ul de la colegi/profesor oferit prin intermediul LMS este de folos studiilor.
4. LMS servește nu doar ca un mediu favorabil pentru învățare, dar și ca o bază de date prețioasă pentru păstrarea și împărtășirea resurselor de predare-învățare-evaluare.
5. LMS reprezintă un instrument util pentru procesul de studiu, pentru că oferă oportunitatea de a înțelege mai bine domeniul cursului.

Plăcerea:

1. Îmi place să studiez în cadrul cursului, utilizând LMS.
2. LMS este foarte interesant pentru studierea în cadrul cursului.
3. Studierea în cadrul cursului prin intermediul LMS mi-a părut provocatoare.
4. LMS are potențialul de a crea studenților o atmosferă plăcută de lucru.
5. Mă simt bine cu privire la îmbunătățirea competențelor mele în cadrul cursului prin intermediul LMS.
6. Sunt curios să studiez în cadrul cursului prin intermediul LMS.

Costul:

1. Am utilizat LMS foarte des cu mare plăcere.
2. Pentru mine utilizarea LMS nu a reprezentat un efort.
3. Utilizarea frecventă a LMS nu mi-a răpit foarte mult timp.
4. Nu am nevoie de mult timp pentru a învăța să utilizez LMS pentru studierea cursului.
5. Utilizarea LMS la curs nu necesită efort.

Referințe bibliografice

1. AMES, C. Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of educational psychology*. 1992, 84 (3), p. 261-271.
2. BROPHY, J. Toward a model of the value aspects of motivation in education. *Educational psychologist*. 1999, 34(2), p. 75-85.
3. BANDURA, A. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behaviour and human decision processes*. 1991, 50, p. 248-287.
4. BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, F., URDAN, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Age Publishing, 2006, p. 307-337.
5. DECI, E. L., RYAN, R. M. Self-determination theory: a macro theory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*. 2008, 49(3), p. 182-185.
6. HATTIE, J. A. C. *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London: Routledge Taylor & Francis Group, 2009. 379 p. ISSN 10: 0-415-47617-8, ISSN 13: 978-0-415-47617-1.
7. MOORE, L. L. ș.a. Using achievement motivation theory to explain student participation in a residential leadership learning community. *Journal of leadership education*. 2010, 9(2), p. 22-34.
8. RYAN, R. M., DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2000, 25, p. 54-67.
9. TUCKMAN, B. W., MONETTI, D. M. *Educational psychology*. USA: Wadsworth, Cengage learning, 2011. 651 p. ISSN 13: 978-0-495-80838-1.
10. VIAU, R. La motivation: condition essentielle de la réussite. *Sciences Humaines*. 1996, 12.
11. VIAU, R. La motivation: condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. *3^e congrès des chercheurs en Éducation, Bruxelles, mars 2004*.
12. WEINER, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*. 1985, 92(4), p. 548-573.
13. WIGFIELD, A., ECCLES, J. S. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*. 2000, 25, p. 68-81.
14. ZIMMERMAN, B. J. ș.a. Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*. 1992, 29(3), p. 663-676.



O VIAȚĂ ȘI UN DESTIN DE ARTIST: MAESTRUL ION PAULENCU LA 75 DE ANI

*LIFE AND DESTINY OF AN ARTIST:
MAESTRO ION PAULENCU AT THE 75th ANNIVERSARY*

Emilia MORARU,

doctor, conferențiar universitar,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

Artistul și profesorul Ion Paulencu este cunoscut publicului meloman, dar și specialiștilor din domeniu nu doar prin vocea inconfundabilă, prin evoluțiile remarcabile în spectacole de operă sau în concerte de muzică folclorică. Distinsul muzician, exponent al culturii naționale, este cunoscut și prin discipolii pe care i-a ghidat de-a lungul carierei sale pedagogice, la catedrele *Muzică populară* (secția Canto popular) și *Pedagogie Muzicală* ale Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice, precum și la Colegiul Republican de Muzică „Ștefan Neaga”.

În acest context, nu putem să nu menționăm dragostea și grija maestrului pentru învățăceii săi, dăruirea de sine puse pe altarul artei și, mai ales, pe cel al promovării valorilor autentice.

În ceea ce privește activitatea didactică la catedra *Pedagogie Muzicală* (în anii '90 ai secolului trecut, catedra avea denumirea de *Dirijat coral a Institutului de Arte*), mărturisesc că am avut fericitul prilej să urmăresc lecțiile maestrului și evoluările în examene ale discipolilor din clasa Domniei sale încă din perioada de studenție. Un lucru mi-a fost clar de pe-atunci: profesorul Ion Paulencu este unul charismatic, îndrăgit și urmat cu mult devotament de discipoli, un profesor care știe să ofere încredere, să lucreze

cu mială nu doar asupra tehnicii vocale, ci, mai ales, asupra spiritului. Când Maestrul intra la catedră, cu chipul său luminos și vocea-i profundă, aduna imediat în jurul său și studenții, și profesorii. Discipolii îl așteptau cu mare drag la ore, se considerau norocoși și-i purtau un deosebit respect. Au fost mai mulți studenți care și-au exprimat opțiunea de a fi repartizați în clasa de canto a Domniei sale. Cu mulți dintre ei maestrul menține legătura, fiind întotdeauna dispus să le ofere sprijinul necesar.

Un mare cunoscător al folclorului, al tradițiilor și obiceiurilor populare, Ion Paulencu, pe parcursul celor trei decenii de activitate pedagogică, educă tineri cântăreți de muzică populară, adevărate talente, pe care știe să-i valorifice prin participarea lor în concerte, în concursuri sau festivaluri de cântec folcloric și de române de mare prestigiu.

Astfel, unele dintre aceste evenimente artistice, la care au participat discipolii profesorului Ion Paulencu în repetate rânduri, au avut loc atât în Republica Moldova, cât și în unele orașe din România. Printre ele amintim: Festivalul-Concurs al interpreților de cântec folcloric „Maria Drăgan”, Concursul Național al Interpreților de cântec folcloric „Tamara Ciobanu”, Festivalul-Concurs de creație și inter-

pretare a romanței „*Crizantema de Argint*”, Festivalul-Concurs de romanțe „*Crizantema de Aur*” și multe altele.

Maestrul Ion Paulencu poate fi mândru de discipolii domniei sale, care au reușit să atingă performanțe deosebite și să devină laureați ai concursurilor și festivalurilor sus-menționate. O să dau câteva nume de cântăreți, care au devenit cunoscuți grație participărilor în cadrul acestor evenimente de mare rezonanță culturală.

Așadar, *Neonela Duplei* este deținătoarea Premiului Mare la Festivalul „*Maria Bieșu*”, în 2004, și a Premiului Mare la Festivalul-Concurs de creație și interpretare a romanței „*Crizantema de Argint*”, în 2011; *Tatiana Straistă-Burlac* – deținătoarea Premiului Mare la Festivalul-Concurs de creație și interpretare a romanței „*Crizantema de Argint*” și a Premiului I la Festivalul-Concurs de romanțe „*Crizantema de Aur*”, ambele în 2009; *Dumitru Caulea* – deținător al Trofeului „*Irina Loghin*” la Concursul Național de muzică populară „*Serbările Toamnei la Vălenii de Munte*”, în 1999, și al Premiului Mare la Festivalul-Concurs de muzică populară românească „*Din cântecele neamului*”, Cernăuți, în 2001; *Irina Ciubaciuc* – deținătoarea Premiului Mare la Festivalul-Concurs de creație artistică „*Floarea omeniei*”, al Premiului II la Concursul Republican de Interpretare instrumentală și vocală „*Ștefan Neaga*”, în 2011, și al Premiului II la Festivalul-Concurs internațional de folclor românesc „*În grădina cu flori multe*”, în 2012; *Diamanta Paterău* – deținătoarea Premiului I la Concursul Republican al interpreților cântecului folcloric „*Tamara Ciobanu*” și al Premiului I la Festivalul-Concurs de romanțe „*Crizantema de Aur*”, în 2004; *Mihaela Tabură* – deținătoarea

Premiului Mare la Festivalul-Concurs al interpreților cântecului folcloric „*Maria Drăgan*”, al Premiului II la Concursul Național al interpreților de cântec folcloric „*Tamara Ciobanu*” și al Premiului II la Festivalul Internațional de Folclor „*Cântecele neamului RO – UA – MD*” – toate în 2014.

Maestrul Ion Paulencu este fondatorul faimosului ansamblu folcloric „*Bucovina*” al Colegiului Republican de Muzică „*Ștefan Neaga*”, care, de asemenea, a participat în cadrul unor concursuri și festivaluri municipale de gen și s-a învrednicit de mai multe premii. Astfel, formația deține, din anul 2004, titlul de „colectiv model”. Ghidată cu multă pasiune de maestrul Ion Paulencu, ansamblul folcloric „*Bucovina*” a devenit Laureat al Festivalului-Concurs municipal al tradițiilor și obiceiurilor de iarnă „*Florile dalbe*”, în 2002, 2003 și 2005, al Festivalului-Concurs municipal de cântec popular pascal „*Pentru Tine, Doamne*”, în 2004 și al Festivalului-Concurs de folclor os-tășesc „*La onor, la datorie*” în 2005.

Preocupările profesorului Ion Paulencu pentru pregătirea vocală a viitorilor cântăreți sunt reflectate într-un șir de articole, apărute, în special, în ziarul *Făclia*, în care maestrul abordează probleme de tehnică și estetică vocală.

De asemenea, Domnia sa este autorul unui manual de canto popular (nepublicat încă), în care profesorul Ion Paulencu face apel atât la experiența artistică a unor cântăreți de seamă, precum și la vasta lui experiență pedagogică și artistică, acumulată în timp, împărtășind-o, astfel, tuturor celor interesați de tainele cântului vocal. Manualul cuprinde două capitole, *Aspecte teoretico-practice privind pregătirea profesională a cântă-*

reșilor de muzică populară și Recomandări metodice și de repertoriu, sistematizate după programul de patru ani de studiu, în care autorul descrie etapele de însușire practică a cântului vocal, însoțite de exerciții și recomandări metodice pentru fiecare treaptă de studiu. Printre cele mai prețioase sfaturi ale maestrului, menționăm cel legat de genurile folclorice cu care trebuie să înceapă un studiu serios la canto popular. Astfel, Ion Paulencu consideră că doina, balada și cântecul liric (în tempo hora rară, lent) sunt cele mai potrivite genuri vocale, care aparțin folclorului nostru autentic și care cultivă, în mod ideal, eficient și prodigios, vocea umană. „Încercând să caut o explicație pentru acest fenomen, am conchis că, deși sunt considerate a fi foarte dificile pentru interpretare, totuși, genurile menționate sunt cele mai aproape de sufletul uman, iar arta cântării – se cunoaște – este o artă care vine din sufletul omului”.

O contribuție esențială la valorificarea, promovarea tradițiilor și obicei-

iurilor populare o constituie elaborările științifico-didactice ale profesorului Ion Paulencu, destinate studenților vocaliști din instituțiile de învățământ artistic superior și mediu de specialitate. Este vorba despre trei suporturi de curs, intitulate *Tradiții ale nunții în Bucovina, O perlă a teatrului popular – IROZII, Obiceiul PLUGUȘORUL în satul Voloca, raionul Hlibocă (Adâncata), regiunea Cernăuți*, care au fost publicate în 2013.

Așadar, experiența pedagogică a Maestrului Ion Paulencu este una vastă, bogată în evenimente artistice, trăite împreună cu discipolii domniei sale, cărora a reușit să le cultive dragostea de folclor, de cântecul popular, de valorile autentice, de tot ce înseamnă frumos și se înscrie în patrimoniul cultural al neamului.

La ceas aniversar, Vă felicit, Maestre drag, și vă doresc multă sănătate, inspirație, cât mai multe realizări artistice, discipoli talentați, o viață prosperă și binecuvântată!

Sa ne trăiți, Maestre! La Mulți Ani!