

ISSN 2457-8428
ISSN-L 2457-8428

REVISTA EDUCATIA AZI

Despre Revista Colegiul Redactional Arhiva Revistei Numarul Curent Anul I Apel articole Indexari

Vasile Chifan

e-mail: vasilechifan@yahoo.com

Școala cu clasele I-VIII „Ioan Vicoveanu” Vicovu de Jos

Curriculumul pentru Educație Muzicală la nivel gimnazial

Rezumat: Curriculumul Național este structurat în arii curriculare. Educația Muzicală și Educația Plastică formează aria curriculară Arte. Asocierea celor două discipline oferă o viziune interdisciplinară a componentelor curriculumului: Cadrul conceptual al disciplinei; Competențele generale; Competențe specifice; Exemple și sugestii metodologice de predare – învățare; Sugestii de evaluare a randamentului școlar.

Cuvinte cheie: educație muzicală, curriculum, școală, cor, programă școlară

Expresia „curriculum educațional” s-a impus în pedagogia europeană în perioada anilor 1970. În România, se poate vorbi despre curriculum după anul 1990, o dată cu înființarea Consiliului Național pentru Curriculum. Termenul provenit din limba latină, înseamnă „întrecere,” „drum,” „cursă.” După Mialaret, 1979 – „Curriculum indică lista de conținuturi ale disciplinelor școlare.”

În viziunea lui D. Hainant, 1981, - „Curriculumul este considerat un proiect care definește țelurile, scopurile, și obiectivele unei acțiuni educaționale, căile, mijloacele și activitățile folosite pentru atingerea acelor scopuri, metodele și instrumentele necesare evaluării rezultatelor obținute.”

Alexandru Crișan consideră că în sens larg „se desemnează prin curriculum, ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului școlar, care include în sine tot (sau aproape tot) ce ține de procesul devenirii umane prin intermediul învățării.” Planul cadru, care stă la baza Curriculumului Național, este conceput care are un sistem de principii generale: Principiul egalității școlare; Principiul desconggestionării, al selecției și al esențializării conținuturilor programelor școlare; Principiul descentralizării; Principiul selecției și ierarhizării culturale, care a dus la consacrarea conceptului de arie curriculară.

Curriculumul Național este structurat în arii curriculare. Educația Muzicală și Educația Plastică formează aria curriculară Arte. Asocierea celor două discipline oferă o viziune interdisciplinară a componentelor curriculumului: Cadrul conceptual al disciplinei; Competențele generale; Competențe specifice; Exemple și sugestii metodologice de predare – învățare; Sugestii de evaluare a randamentului școlar.

Cadrul conceptual al disciplinei

Educația Muzicală, ca proces complex și unitar, ce se desfășoară stadal, are drept scop, dezvoltarea sensibilității estetice a elevilor, a capacității de exprimare și receptare muzicală, îmbogățirea experienței proprii prin participarea la diverse tipuri de activități artistice, vizează toate resorturile personalității umane, atât afective cât și cele psihomotorii și intelectuale. Educația Muzicală, parte componentă din educația estetică, este un proces continuu, care în asociere cu educația plastică, coregrafică, teatrală, poate fi realizată în cadre formale de educație cât și nonformale sau informale. Educația estetică, prin definiția ei are drept scop dezvoltarea capacității de a înțelege frumosul din natură și societate. Prin ea omul își cultivă aptitudinile și capacitatea de a cunoaște realitatea efectivă.

Din aceste argumente, rezultă că scopul Educației Muzicale este de a educa omul și nu muzicianul. Datoria cadrului didactic este de a aduce valorile autentice, să asigure o educație muzicală sistematică și temeinică, clădită și împlinită prin voința celor două părți și numai așa, elevul va înțelege și va îndrăgi muzica, tradițiile poporului său și va aplica la justa valoare cultura muzicală universală.

Programele școlare, sunt documente care fac parte din grupul componentelor Curriculumului Național, având funcția reglatoare între planul cadru și manuale. Programa ariei curriculare Arte cuprinde orientări necesare predării-învățării-evaluării de către profesorii celor două discipline de învățământ. Programele școlare au avut un rol determinant în evoluția învățământului românesc, în toate perioadele istorice. În perioada 1934-1935, programa școlară era considerată „minimală uniformă, fără amănunte analitice ce conferea profesorului să stabilească singur numărul orelor. Programa analitică era o tablă de materii și conținuturi ce preciza analitic sau în succesiune, titluri și capitole, lecții și repartitia lor pe număr de ore. Termenul de

programă analitică a avut o perioadă lungă de funcționare și a aparținut învățământului tradiționalist, centrat pe acumulare de cunoștințe, prin memorare, analize și clasificări.

Programa actuală este numită „școlară” și este structurată din perspectiva Curriculumului Național, înțelegând că între documentele componente ale acestuia – plan cadru, programă școlară, manuale, ghiduri metodologice, materiale suport – există o corelare și o condiționare reciprocă.

Societatea civilă pe de o parte și o mare parte a cadrelor didactice, pe altă parte susțin că programele de Educație muzicală aflate în uz, ar trebui revizuite, actualizate, la cerințele actuale. Nu se fac referiri însă care sunt „cerințele actuale.” Faptul că programele actuale, au conținuturi ce necesită o mare aplecare către studiul conștient al muzicii, este un mare câștig al acestora. Gradul de percepere al celor implicați în actul didactic, este ceea ce face a înțelege că acestea ar fi stufoase și în dezacord cu realitatea. Se dorește de către foarte mulți profesori, învățarea muzicii instrumental în detrimentul muzicii vocale, motivându-se apetitul crescut pentru învățarea unui instrument. Schimbarea ar da un câștig de apreciere din partea elevului, dar renunțarea la muzica vocală ar însemna automatism, nivel scăzut de percepere și conștientizare a muzicii.

O schimbare, ar fi benefică, dacă s-ar studia elementele de folclor în clasa a VIII-a, iar Genuri și forme muzicale, elemente de Istoria muzicii începând cu clasa IX-a. Vârsta mai mare a elevilor, ar permite o participare mai atentă și mai conștientă în ceea ce presupune Folclorul românesc. Principala carență a sistemului de învățământ în ceea ce privește Educația Muzicală, o reprezintă numărul mic de ore alocate studiului acesteia, precum și lipsa orelor de Ansamblu coral. Este meritul exclusiv al profesorilor care găsesc resurse fizice, materiale și spirituale pentru a organiza o largă paletă de activități, menite să sporească gradul de percepere a rolul artelor în educația tinerilor, într-o societate confuză în ceea ce privește exprimarea artistică.

Manualele școlare, constituie o altă componentă care a făcut obiectul reformei curriculare din România. În condițiile ofertei de 3 manuale pentru fiecare clasă, alegerea manualului optim, revine cadrului didactic, care de multe ori nu are o sarcină ușoară. Întrucât manualul, trebuie să reflecte cerințele programei, dar și realitatea în ceea ce privește nivelurile colectivelor de elevi, necesită o atenție sporită din partea profesorilor.

Manual optim trebuie să se adreseze elevului, pentru al putea introduce în lumea muzicii, dar și profesorului, care trebuie să găsească în el un mijlocitor modern pe traseul predare-învățare-evaluare. După Ioan Nicola manualul trebuie să îndeplinească câteva funcții, menite să ajute elevii: Să informeze prin mijloace grafice speciale; Să formeze, să modeleze cunoștințe, competențe, atitudini; Să antreneze diverse tipuri de activități; Să dea posibilitatea instruirii.

Din perspectiva profesorului, acesta poate să omită unele conținuturi, substituindu-le cu materiale suport, să înlocuiască părți din oferta de conținuturi sau să adopte și să adauge conținuturi.

Cât privește omogenizarea și calitatea interpretării manualele ar trebui să cuprindă standarde repertoriale care ar permite elevilor din toate școlii românești, să intoneze un repertoriu comun, pentru a putea șanse egale tuturor elevilor. Manuale școlare de clasa a VII-a care au conținuturi despre folclor, sunt în general bine cotate și răspund cerințelor actuale în ceea ce privește gradul de percepere din partea elevilor. O notă în plus putem acorda manualelor editurii Aramis, realizate de doamnele Mihaela Marinescu și Sofica Matei, pentru acuratețea și prezentarea grafică.

Materiale suport, sunt resurse materiale pentru lecții, destinate predării-învățării-evaluării, documentării profesorilor sau elevilor, ghiduri metodologice pentru profesori; caiete, culegeri de cântece, solfegii pentru elevi.

Bibliografie:

- 1.Constantin Cocoș, Pedagogie, editura Polirom, Iași, 1998;
- 2.Gabriela Munteanu, Didactica Educației muzicale, editura fundației România de mâine Buc.2005;
- 3.Paşca Eugenia Maria, Educația Muzicală din perspectiva interdisciplinară, editura. Pim, Iași, 2006;

*Profesor: Hagiu Violeta Alina
e-mail: alinapreda84@yahoo.com
Liceul Tehnologic nr. 2*

Cultura școlară

Rezumat: Acest articol încearcă să definească într-un mod cât mai clar semnificația conceptului de „cultură școlară” și, totodată, încearcă să surprindă rolul pe care școala îl are în formarea și dezvoltarea societății. Scopul acestui articol este acela de aduce în atenția opiniei publice importanța culturii școlare ca factor de evoluție socială și nu numai.

Cuvinte cheie: cultură școlară, elevi, societate, profesori, model comportamental

Înțeleasă ca formă distinctă a culturii în funcție de sistemul organizațional și instituțional în care se manifestă cultura școlară poate fi definită printr-o primă perspectivă având ca element dominant conținutul culturii în general.

Școala creează un prim nivel al conținutului culturii școlare, care, ca un sistem organizațional își proiectează acțiunile cu scopul de a acumula și

transmite sisteme de idei, cunoștințe, concepții, convingeri, teorii pe care elevii le surprind, învață preluându-le prin relația educațională educator-educat și le adoptă ca forme, nivele operaționale în dirijarea și evaluarea acțiunilor lor.

Concepția cultural-cognitivă promovată de W.H. Goodenough, susține înțelegerea culturii ca un sistem de cogniții funcționale, structurate într-un sistem de cunoștințe care-i dau posibilitatea individului să știe și să poată să se comporte în mediul social în care trăiește.

Pornind de la definirea educației din perspectivă inter-relațională elev-educator dar și evidențiind permanența relațiilor și raporturilor dintre elevi, dintre elevi și alți indivizi implicați în procesul educațional se susține un alt nivel al funcționării culturii școlare e-nivelul relațiilor și raporturilor interpersonale ca mod de edificare și acțiune al unui nou status al tânărului - cel de elev și/sau student. Asemenea relații se manifestă dominant într-un cadru formal dar nu putem neglija și tipuri cu caracter informal, de relații stabilite și acționând fie pe orizontală fie pe verticală, fie în sensul exercitării unor roluri de autoritate, fie drept colaboratori spre satisfacerea unor sarcini și finalități. Modul cum sunt percepute, înțelese și acceptate aceste relații ne propune o imagine asupra percepției și înțelegerii statutului tânărului ca subiect educațional care pătruns într-o școală - instituție educațională, după ce și-a dobândit un asemenea statut și rol se vede nevoit să-l accepte și mai puțin îl poate schimba.

Ca orice formă de acțiune umană și organizare socială, școala funcționează după anumite norme, reguli, principii care constituie un alt nivel de funcționare a culturii școlare. Definite în diverse moduri, în funcție de obiectivul analizei, normele care acționează ca și conținuturi ale culturii școlare pot fi înțelese ca reglementări care direcționează în sensul acceptării sau delimitării unor forme de acțiuni, activități specifice instituțiilor educaționale. Asemenea reglementări pot forma sisteme instituționalizate, regulamente, coduri etc., care fiind adoptate formează cadre care dirijează, reglează, controlează și sancționează comportamentul indivizilor încadrați în asemenea forme educaționale.

Adoptând modul prezentat de E. Păun, există două tipuri de norme specifice culturii școlare:

- Norme instituționale;
- Norme consensuale.

Normele instituționale sunt formulate în reglementările cu caracter instituțional legislativ care vizează organizarea și funcționarea școlii ca instituție socială. Asemenea norme sunt cuprinse și în „ Legea învățământului” și în „ Statutul personalului didactic”.

Spre deosebire de acestea care au un câmp de acțiune exhaustiv cuprinzând întregul sistem educațional există și norme care vizează evoluția procesului educațional dintr-o instituție școlară și sunt cuprinse în regulamente, precizări etc.

Normele consensuale sunt elaborate de o instituție educațională și au un caracter intern fiind respectate doar în acest cadru ca urmare a unor înțelegeri, demersuri consensuale între „părțile” participante la procesul educațional.

Fiecare școală își desfășoară activități specifice ocazionate de diverse evenimente, situații, fapt ce creează condiții instituirii unor obiceiuri, tradiții care formează un alt mod de funcționare al culturii școlare, care asemenea primelor nu-l acceptă pe tânăr delimitându-se decât în măsura în care își asumă riscul unor pierderi pe planul integrării.

Valorile culturii școlare constituie formele de exteriorizare ale acestui tip de cultură care o pot impune în societate, fie în competiție fie în completare consensuală cu alte forme de cultură văzute din perspectiva sociologică și raportate la școală, ca formă de organizare socială, valorile pot fi considerate ca expresii individuale și colective ale unui mod de organizare a școlii ca sistem funcțional. Valorile culturii școlare nu pot fi văzute doar preferințe individuale ci fiind cunoscute, adoptate și respectate de către membrii acestui tip de instituție reprezintă aprecieri socializante cu caracter supraindividual. Pe plan acțional valorile dimensionează tipuri, moduri, forme acționale la care indivizii aderă și prin care alături de funcțiile normativ-dirijiste, asigură evoluția normală a instituției și prin aceasta atingerea unei funcționalități conforme unei ordini specifice. Valori ca: onestitate, adevăr, altruism, cooperare, competiție, toleranță, egalitate, respect de sine ș.a., specifice întregii societăți pot funcționa și pe plan educațional alături de altele specifice: respect față de educat, încredere, exigență, atașament profesional, respect față de școală, spirit cognitiv, spirit critic, deschidere ș.a..Acest tip de cultură acționând fie ca subcultură, acționează în corelație cu alte tipuri de subculturi specifice unor organizații sau instituții sociale.

Ca și școala,și cultura școlară acționează în continuarea familiei, fie în prelungirea acesteia, fie delimitându-se și distanțându-se, fie în opoziție cu aceasta. Așa cum educatorii aduc în școală forme comportamentale specifice rolurilor paterne, la fel putem spune că și tinerii educabili pot continua să se comporte după rolurile de fii și fiice învățate și adoptate în familie. Multe din asemenea roluri au un caracter preșcolar, altele au un caracter anti-școlar diminuând funcționalitatea demersului specific. Subcultura școlară, în multe situații se opune tendinței evoluției personalității tinerilor prin caracterul coercitiv, conservator, dar poate acționa și în sensul evoluției acesteia când formele specifice corespund așteptărilor și aspirațiilor tinerilor. Subcultura școlară poate acționa ca o contracultură, determinând schimbări în acțiunile axiologice și de aici pe plan comportamental pentru unii tineri cu anumite convingeri, concepții nefundamentate. De altfel, această subcultură, poate acționa ca o contracultură, în raport cu alte subculturi (politică, religioasă, etnică) și chiar în raport cu cultura dominantă din societate, dacă aceasta cunoaște sensuri și modalități contrare în evoluție.

Prin adoptarea și recunoașterea pe plan social a modelului comportamental specific culturii școlare exteriorizat de către actorul care a parcurs o etapă educațională putem să-l recunoaștem pe acesta ca un subiect activ care a înclinat dinspre inferiorul reușitei spre un miraj al acestei reușite cerut și așteptat de el și de societatea din care face parte.

Bibliografie:

1. Ward H. Goodenough, *Socioculture Theory in Anthropology*, lucrare în PDF;
2. Paun Emil, "Școala – abordare sociopedagogică", Polirom, Iasi, 1999;
3. **Legea Învățământului**, accesată online la http://www.fen.ro/legea_educatiei_final.pdf;
4. **Statutul personalului didactic**, accesat online la http://www.cjraebuzau.ro/wp-content/uploads/edd/sp_didactic.pdf;

DICU-ȘERBAN ALEXANDRA
e-mail: alexandra.dicu.serban@gmail.com
COLEGIUL NAȚIONAL "AL.I.CUZA" FOCSANI

Profesor - între meserie și vocație

Rezumat:

Ce înțelegem prin „profesor”? O persoană calificată care predă o materie de studiu, sau o persoană care îndrumă, învață, educă?

Definește o funcție - o meserie, sau o profesie - o vocație?

Este un simplu generator de informații mai mult sau mai puțin abstracte, care evaluează ulterior capacitatea elevilor de a le reproduce, sau un mentor, un formator de caractere?

Eseul își propune o scurtă analiză a celor două posibilități.

Cuvinte cheie: profesor; meserie; vocație; competențe; informații; mentor; dezvoltare

Dincolo de acumulare de cunoștințe, școala ar trebui să fie un proces de dezvoltare a individului, de conturare a personalității viitorului adult; dincolo de a fi un organizator al procesului de învățământ, profesorul ar trebui să fie în stare să ajute acest viitor adult să își înțeleagă dilemele, să își definească proiectele și să dobândească încrederea necesară pentru a face alegerile care îl vor defini ca om.

Literatura de specialitate cuprinde numeroase lucrări ce inventariază competențele, calitățile și funcțiile profesiei didactice. S-au avut în vedere cunoștințele de specialitate ale profesorului, priceperile, deprinderile și abilitățile de a lucra cu elevii, aptitudinile pedagogice pe care le posedă, caracterul, dar și contextul în care acestea sunt implicate, fără a omite relațiile cu elevii, capacitatea de a conduce grupul școlar, abilitățile pedagogice necesare.

Există suficiente studii și sondaje de opinie care se ocupă de portretul profesorului ideal; aspectele cognitive și pedagogice ale învățământului, ca și cele care țin de personalitatea profesorului au ponderi variate, în funcție de vârsta elevilor, tipul școlii, calificarea, specializarea șamd.

Așa cum arăta Filimon Turcu în *Psihologie Școlară*, în școala tradițională, rolul dascălului se reducea la a transmite, în fiecare an, același pachet de informații și a impune o conduită morală și socială rigidă, stabilită de instituția de învățământ și transmisă de-a lungul timpului, ca o consfințire a dreptului învățământului de a gestiona valorile societății. De-a lungul timpului acest rol a suferit reforme și transformări, și cel puțin în teorie, rolul profesorului modern constă cu precădere în a dezvolta la elevi acele aptitudini care să-i ajute ca, după absolvire, să fie capabili de a lua decizii optime, în mod independent, în situații a căror modelare nu a fost obiectul instrucției.

Acest formator modern este profesorul cu vocație.

Este cel pentru care viața la catedră este mai mult decât o meserie.

Este cel care, în loc să pună întrebări despre ceea ce elevul nu cunoaște, se interesează de ceea ce acesta știe și de cum i-ar putea îmbogăți nivelul de cunoștințe.

Este cel care, în loc să „conducă” din spatele catedrei, alege să coordoneze.

Este cel care nu doar știe cum se fac lucrurile, ci și arată.

Este cel care în loc să ceară, alege să întrebe, să sugereze.

Este cel care în loc să pună accentul pe „eu”, folosește „noi”.

Este cel care, în loc să rostească „Faceti!”, propune ... „Hai să facem!”

Este cel care nu inspiră frică sau dispreț, ci generează entuziasm.

Este cel care înlocuiește obediența față de statut cu răspunderea, și autoritatea funcției cu autoritatea performanței.

Este cel care în loc să pună accent pe probleme, găsește soluții.

Este cel care nu își asumă reușitele, ci acorda credit pentru ele.

Este cel care, în loc să se concentreze pe universul exterior, dar fără a-l ignora, are în vedere cunoașterea, de către elev, a propriului univers interior.

Este cel care nu oferă direct soluția, încercând să economisească timp sau pentru a-și întări poziția de superioritate, ci provoacă, ambiționează ca să reușești singur, oferind uneori o sugestie sau un sfat care fac diferența.

Este cel care nu limitează, ci dezvoltă.

Este cel care nu se consideră atotștiutor, ci învață continuu, de la elevi și alături de elevi.

Este cel care nu se lasă furat de iluzia controlului, însă știe să își exercite autoritatea.

Este cel care nu oferă doar lecții didactice, ci și lecții de caracter.

Este cel care îi învață o disciplină de studiu, dar și cum să dezvolte interes, atenție, perseverența, efort conștient.

Este cel care îi încurajează să se joace, să încerce, să greșească, să învețe, să reușească.

Este cel care investește în oameni.

Este cel care are puterea de a inspira și energiza, de a provoca, de a stârni întrebări, de a oferi încrederea mersului înainte.

Un profesor cu vocație este, prin urmare, acela care are abilitatea, dar și responsabilitatea, de a determina, motiva, inspira și căuta metode de acțiune, făcându-se astfel urmat; principalele sale trăsături sunt viziunea, integritatea, competența, responsabilitatea, credibilitatea, responsabilizarea, empatia și entuziasmul. Principalele componente ale vocației de dascăl sunt așadar viziunea și integritatea. Viziunea orientează profesorul spre viitor, iar integritatea și realismul sunt cele care îl fac să trăiască în prezent.

Un profesor cu vocație privește spre interior și observă în cadrul clasei fiecare individ, diferențele de stil, obiective, necesități și motivația fiecărei persoane. Deosebiriile pot fi mai mari sau mai mici, evidente sau subtile, dar adevărații profesori știu că trebuie să le acorde atenție. Tocmai aceste diferențe subtile îi călăuzesc pe drumul descoperirii talentelor unice ale fiecărui individ și duc la transformarea lor în performanță.

Sunt voci care susțin că rezultatele impresionante ale profesorului cu vocație nu pot fi atinse decat printr-o abilitate înăscută, lăsând să se înțeleagă faptul că potențialul unui profesor cu vocație ar sta în ADN-ul acestuia și că, dacă nu ești făcut pentru asta, e destul de greu, dacă nu chiar imposibil, să te formezi ca atare. Lucrurile sunt însă discutabile. Într-adevăr, există anumite trăsături de personalitate care îi ajută pe unii să se facă plăcuți mai ușor, să fie mai convingători și să îi inspire pe cei din jurul lor, dar vocația de dascăl nu constă doar în carismă, ci și în atitudine și comportament. Iar aceste două componente sunt chestiuni care se dobândesc, se învață și se perfecționează în timp, se formează și prin educație, experiențe inedite, interacțiuni cu oameni inspiraționali și, desigur, practică. Evoluția profesorului cu vocație depinde întotdeauna de interacțiunea dintre alți profesori, elevi și situație, motiv pentru care nu există o „formulă”, o „rețetă” care poate fi aplicată universal, fiecare persoana, grup, clasă, profesor având propriul stil.

Albert Einstein spunea, încă din secolul XX, că „Arta supremă a profesorului este de a trezi bucuria exprimării creatoare și bucuria cunoașterii”. Dar cel care vede în sine un simplu funcționar, nu va reuși niciodată asta. Cel pentru care profesoratul este o simplă meserie își va recita, monoton, discursul - își va enumera cunoștințele în materie, va evalua însușirea lor, va nota, și o va lua de la capăt.

Cel cu vocație își va ajuta discipolii să își înțeleagă și să își „îmbunătățească” eul, să își găsească instrumentele necesare pentru a-și depăși dificultățile; îi va ghida în găsirea propriilor provocări, îi va pregăti pentru întâlnirea cu succesul, dar și pentru a-și gestiona eșecul. Discipolii săi vor ști să-și găsească drumul, vor avea curajul de a încerca o altă rută, puterea de a escalada obstacolele, tăria de a depăși eșecurile, inspirația de a învăța din orice experiență și intuiția de a savura fiecare moment.

Adevărata menire a școlii este să ajute elevii obișnuiți să înfăptuiască lucruri extraordinare. Și în această „călătorie” profesională, unii, cei care au șansa să întâlnească profesorul potrivit pentru ei, vor avea parte de dezvoltare, ascensiune, învățare, succes și satisfacții personale. „Profesorul este cel care-i ghidează pe elevi asemenea regizorului care indică direcțiile mișcării scenice lăsând libertate de mișcare actorului”. (Cace Corina, *Psihologia educației. Teorie, metodologie și practică*). Intre un simplu generator de informații sau un astfel de „regizor”, între meserie și vocație - alegerea ne aparține.

Bibliografie:

- 1.Cace Corina, *Psihologia educației. Teorie, metodologie și practică*, Ed. ASE, 2007;
- 2.Bajenaru Andra, *Profesorul Ideal - O Abordare Interdisciplinara*, DASCĂLI DE NOTA 10 – Revista învățătorilor de la școala „Lucian Blaga” Jibou, 2012;
- 3.Turcu Filimon, *Psihologie școlară*, Ed. ASE , București , 2004;

Lupu Nicoleta
gheorghenicoleta22@yahoo.com
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Brașov

Deficitul de atenție la copii

Rezumat:

Deficitul de atenție este o etichetă pusă frecvent elevilor. Articolul de față dorește să clarifice ce este deficitul de atenție, care sunt simptomele acestuia

și cine are dreptul să diagnosticheze un elev cu deficit de atenție. În final sunt prezentate câteva recomandări pentru cadrele didactice.

Cuvinte cheie: atenție, deficit de atenție, ADHD

Auzim frecvent în activitatea cotidiană ”ai greșit pentru că nu ai fost atent”. Deficitul de atenție a devenit o etichetă pusă tot mai des elevilor din învățământul de masă. Tot mai multe cadre didactice se plâng că elevii nu mai sunt atenți. Dar ce este deficitul de atenție? Cine este în măsură să ofere un astfel de diagnostic? Este foarte important ca un cadru didactic care etichetează un elev cu deficit de atenție să cunoască dinamica acestei funcții psihice și simptomele corecte ale deficitului de atenție. Un elev etichetat cu deficit de atenție va rămâne stigmatizat pe tot parcursul procesului de educare. Un elev etichetat ca fiind ”neatentul clasei” se va comporta ca atare. ”De ce să fac efortul de a mă concentra, dacă tot timpul mi se spune că sunt neatent?” În acest caz stima de sine, motivația elevului și implicit rezultatele școlare ale acestuia vor fi grav afectate.

Așadar pentru a înțelege ce este deficitul de atenție este nevoie să înțelegem cum funcționează atenția.

Clinciu, 2001 accentuează faptul că atenția nu este un proces psihic, dar are un rol important în funcționarea proceselor cognitive. Cu ajutorul atenției reușim să ne orientăm conștiința într-o direcție și să selectăm unii stimuli, în detrimentul altora. În plan subiectiv, atenția este trăită ca o stare de încordare, un efort voluntar, iar în plan comportamental, se observă o serie de modificări la nivelul mimicii, pantomimicii, la nivelul respirației și a tensiunii musculare.

Floru, 1976 amintește de două faze ale atenției: atitudinea pregătitoare și atenția focalizată. Din punct de vedere fiziologic atenția este declanșată și menținută de Sistemul reticulat activator ascendent (SRAA). În strânsă legătură cu SRAA se află Sistemul reticulat inhibitor (SRIA) care asigură filtrarea informațiilor. Astfel se explică selectivitatea informațiilor și filtrarea celor mai relevante informații pentru individ.

”Atenția constă așadar în orientarea selectivă și în concentrarea activității psihice asupra unor obiecte sau fenomene, ceea ce are ca efect reflectarea lor mai clară și mai completă, precum și creșterea eficienței activității” (Roșca, 1976, p. 368).

Printre formele atenție se numără atenția voluntară și atenția involuntară.

Atenția voluntară este intenționată, autoreglată verbal prin comanda ”să fiu atent, să mă concentrez” și presupune un efort voluntar.

Atenția involuntară apare spontan, nu are un caracter intenționat și nici nu presupune un efort suplimentar din partea individului.

Atenția are o serie de calități care pot fi educate: volumul, concentrarea, stabilitatea, distributivitatea, mobilitatea.

Volumul se referă la numărul de elemente pe care le putem percepe în același timp.

Concentrarea exprimă gradul de claritate și intensitate al atenției. Concentrarea atenției este condiționată și de alți factori precum interesul, dispoziția, starea de bine, importanța sarcinii, modul de organizare al activității.

Stabilitatea reprezintă durata de menținere a concentrării la nivel optim. Stabilitatea și concentrarea se dezvoltă odată cu vârsta.

Distributivitatea este calitatea atenției de a se concentra simultan asupra mai multor sarcini.

Mobilitatea este proprietatea de a muta atenția de la un obiect la altul (Golu, Lăzărescu, 2004)

Este necesar pentru cadrele didactice să cunoască caracteristicile atenției, proiectându-și activitatea în funcție de acestea. De pildă, un educator nu va cere unui preșcolar să-și mențină concentrarea mai mult de 10 minute. Un cadru didactic va ști că atenția unui elev este condiționată și de alți factori și nu se va grăbi să eticheteze elevul cu deficit de atenție.

Deficitul de atenție este un diagnostic medical asociat adesea cu ADHD, diagnostic oferit de medicul psihiatru-pediatru. Diagnosticul se stabilește în urma unui interviu clinic cu părinții asupra comportamentului copilului, unei evaluări medicale care presupune un examen neurologic și în urma unei evaluări psihologice cu teste psihometrice.

În continuare este prezentat un test de concentrare pentru măsurarea abilităților școlarului în ceea ce privește atenția. Elevii trebuie să depisteze contracronometru litera, figura din partea stângă dintr-un șir de figuri și litere. Acestea sunt desenate având orientări diferite spațial. Se notează omisiunile, greșelile. Se calculează cota brută și valoarea medie pentru fiecare copil.

Diagnosticul de ADHD presupune inatenție, hiperactivitate și impulsivitate. Aceste trei grupe de simptome se pot regăsi la un copil în totalitate sau parțial. Pentru un diagnostic corect un copil trebuie să prezintă cel puțin 6 simptome din fiecare grupă, simptome persistente în timp. Dobrescu, 2003 descrie copilul hiperactiv ca un copil cu o capacitate de concentrare a atenției scăzute, impulsivitate comportamentală și cognitivă, neliniște și nerăbdare. Este ceea ce numim în termeni neacademici ”țopăie tot timpul”. Acești copii au dificultăți în relaționarea cu ceilalți și dificultăți școlare cauzate de lipsa atenției, dezorganizării comportamentului și stilului cognitiv impulsiv.

Este important de menționat că aceste simptome nu sunt prezentate întâmplător într-un cerc vicios. Elevul cu deficit de atenție intră într-un astfel de cerc, fiecare simptom atrăgând după sine un altul.

Cunoașterea particularităților atenției, ca fenomen psihic și a tabloului clinic al inatenției facilitează diagnosticarea corectă a unui elev cu deficit de atenție. Aceste constatări ale cadrului didactic trebuie însă obligatoriu confirmate de un control de specialitate. Recomand cadrelor didactice să îndrume părinții cu foarte mult tact și diplomatie spre un medic specialist. Diagnosticarea certă este urmată de o intervenție individualizată. Dobrescu, 2003 subliniază că intervenția în acest caz presupune: psihoterapia familiei, intervenție psihologică și intervenție medicamentoasă.

În final sunt prezentate câteva recomandări pentru cadrele didactice. Astfel, profesorul va avea un comportament diferențiat și va utiliza un sistem de recompense riguros bazat pe reguli de conduită clar formulate. Stimulii din mediul extern care ne bombardează zilnic sunt adevărați inamici pentru

elevul cu deficit de atenție, el fiind ușor de distras. Elevul va fi recompensat atunci când reușește să-ți mențină atenția în timpul unei sarcini. Acest exercițiu se va face progresiv, pornind de la intervale scurte până la intervale mai lungi de timp, introducând în mediu stimuli externi care îi pot distra atenția. Un elev cu deficit de atenție are nevoie de pauze între activități mai mult decât un elev tipic. Conduita idezirabilă trebuie ignorată, etichetarea elevului înrăutățind situația. Elevul va fi pus în timpul orelor în prima banca, astfel câmpul său vizual va fi îngustat și vor exista mai puțini stimuli care să-i distragă atenția. Activitatea se recomandă să fie atractivă, cu un grad sporit de practicabilitate.

Bibliografie:

- 1.Clinciu, A. (2001). *Psihologie generală*. Brașov: Editura Universității Transilvania.
- 2.Dobrescu, I. (2003). *Psihiatria copilului și adolescentului. Ghid Practic*. București: Editura Medicală.
- 3.Floru, R. (1976). *Atenția*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- 4.Golu, M. (2004). *Psihologie*. București: Editura Economică Preuniversitaria.
- 5.Lăzărescu, M. (1998). *ICD-10. Clasificarea tulburărilor mentale și de comportament. Simptomatologie și diagnostic clinic*. București: Editura All.
- 6.Romila, A. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. București: Editura Pegasus.
- 7.Roșca, Al. (1976). *Psihologie generală*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- 8.Vrășmaș, E., Oprea, V. (coord.). (2003). *Set de instrumente, probe și teste pentru evaluarea educațională a copiilor cu dizabilități*. București: Editura Marlink.

Neacșu Mihaela Dorina

md.neacsu@yahoo.com

Colegiul Tehnic „Petru Mușat” Suceava

Elemente culturale europene în societatea românească din Bucovina

Rezumat:

Cultura este un fenomen complex ce nu poate fi "prins" într-o definiție strictă. Cultura poate fi un fenomen omogen, sau nu, ceea ce poate face ca o cultură să se individualizeze de o alta. Cultura e privită mereu în strânsă legătură cu factorul etnic, adică așa cum ea se înfățișează, într-o perioadă de timp, la nivelul unui popor. Ceea ce individualizează un popor față de altul este, în primul rând, manifestarea sa culturală. De aceea "specificul național" este un principiu explicativ.

Cuvinte cheie: cultură, național, european

Cultura reprezintă elementul fundamental care înobilează sufletul omenesc, darul existențial oferit de către Dumnezeu omului, care-i conferă posibilitatea de a continua activitatea creatoare. Cultura este un fenomen complex ce nu poate fi "prins" într-o definiție strictă. Cultura poate fi un fenomen omogen, sau nu, ceea ce poate face ca o cultură să se individualizeze de o alta.

A vorbi despre cultură nu este un lucru simplu, mai ales atunci când se încearcă stabilirea „comunicării” dintre culturi cu un specific mai mult sau mai puțin apropiat. Într-un secol caracterizat de răspândirea mijloacelor de comunicare în masă, omul nu mai poate rămâne izolat, iar din punct de vedere cultural este influențat și influențează în diferite grade cultura celuilalt. Odată cu apariția tiparului, ceea ce s-ar putea numi fenomen intercultural a început să se manifeste în mari proporții. Tiparul a oferit posibilitatea ca manifestările spiritului să se răspândească sub o formă materială accesibilă fiecărui om. Apoi a apărut presa scrisă, radioul, televiziunea și internetul. Astfel, ceea ce în secolele trecute se transmitea prin intermediul cărții, în decurs de zile sau chiar săptămâni, acum se poate transmite mult mai rapid.

În acest secol caracterizat de ascensiune tehnologică și economică a început să se vorbească tot mai mult de multiculturalitate, interculturalitate, comunicarea dintre culturi.

Orice denumiri ar îmbraca conceptul de „comunicare dintre culturi”, fenomenul a fost prezent încă din Antichitate la toate popoarele. Pe fondul acestor transformări, omul începe să devină tot mai interesat de ceea ce reprezintă cultura celuilalt, de modul în care se influențează reciproc diferitele culturi. Sesizând caracteristicile celeilalte culturi, individul se leagă de acelea care îi sunt și lui familiare, pentru ca mai apoi să descifreze sensurile reprezentate de caracteristicile acestora care îi sunt total necunoscute.

Cultura e privită mereu în strânsă legătură cu factorul etnic, adică așa cum ea se înfățișează, într-o perioadă de timp, la nivelul unui popor. Se vorbește mai des despre "cultura franceză", "cultura germană", "cultura românească" și, mai rar, despre "cultura europeană", "cultura islamică" sau "cultura asiatică"), inducându-se astfel ideea apartenenței totale a culturii la o etnie, sau alta, conturând "specificul național".

Ceea ce individualizează un popor față de altul este, în primul rând, manifestarea sa culturală. De aceea "specificul național" este un principiu explicativ, rolul lui fiind

acela de a ajuta la înțelegerea manifestărilor culturale ale unui popor, atât în trecut, în prezent cât și să indice sau chiar să orienteze aceste manifestări în viitor.

Unitatea și omogenitatea culturilor "etnice" tind să se piardă. Aceste însușiri au fost susținute de grupuri sociale relativ restrânse, în care "... tradiția fiind puternică, ea luca ca un factor permanent de unificare a vieții culturale", sublinia Tudor Vianu. Tot Vianu mai spune că "sensul desfășurării istorice merge împotriva culturilor compacte, omogene și unitare, către culturi diferențiale și către ansambluri multiple". "Este zadarnic, așadar, să ne ostenim întrebându-ne cine suntem; este mai potrivit să fim activi, pentru ca prin operele și faptele noastre să vedem cine suntem cu adevărat", concluzionează criticul și istoricul literar.

În același sens, Blaga, afirmă că "Matricea stilistică colaborează la definirea unui popor tot așa de mult ca sângele și graiul. Ea poate să crească sau să scadă, dar când se stinge, se stinge și poporul".

Vremurile moderne au adus, în explicarea individualității culturale a unui popor, problematica stilului în cultură. Istoria artelor, în special, a culturii în general, etnografia, dar, îndeosebi, reflecțiile filosofice, au dovedit că stilul reprezintă un element decisiv în actul cultural. Stilul, mai precis, "matricea stilistică", cum o numește Blaga, marchează existența și conștiința creatoare a omului. Omul nu se poate manifesta creator decât într-un astfel de cadru stilistic. "Stilul, spune Blaga, e ca un jug suprem, în robia căruia trăim, dar pe care nu-l simțim decât arareori ca atare". Însă, mai spune Lucian Blaga, "omului i-a trebuit timp îndelungat până să bage de seamă că trăiește necurmat în cadru stilistic".

În acest context, fenomenul cultural din spațiul bucovinean a fost și este influențat de către cultura altor popoare a căror reprezentanți (ucraineni, evrei, germani, poloni, maghiari) s-au stabilit de ceva vreme pe acest teritoriu numit Bucovina (în germană, *Buchenland* = Țara fașilor). Bucovina, devenită **Ducatul Bucovinei în Imperiul Austriac**, este o regiune istorică cuprinzând un teritoriu de 10.441 km² care acoperă zona adiacentă orașelor Rădăuți, Suceava, Gura Humorului, Câmpulung Moldovenesc, Vatra Dornei, Siret și Sus din România, precum și Crenăuți, Cozmeni, Zastavna, Văscăuți pe Ceremuș, Vijnîța, Sadagura, și Storojineț din Ucraina.

Ca în întreg imperiul austriac, viața socială bucovineană s-a bazat pe acel, deosebit de dificil de realizat în practică, compromis dintre diversele etnii ale imperiului. De aceea, Bucovina a constituit o adevărată oază de viață civilizată în comparație cu regiunile înconjurătoare. Atât în perioada administrației austriece, cât și în cea românească, grupurile etnice din Bucovina s-au manifestat fie în cadrul unor societăți național-culturale, fie în cel al unor formațiuni politice structurate pe criterii supranaționale sau intraetnice.

Potrivit opiniei cercetătorilor, Bucovina din perioada administrației austriece (1775-1918) a constituit un model de colaborare interetnică. După cel de-al doilea război mondial a fost relansată celebra expresie *homo bucovinensis*, prototip al individului tolerant, ce vorbește cel puțin două limbi și este adeptul unui model de conviețuire pașnică interetnică. În Bucovina istorică au trăit de-a lungul timpului 11 etnii ce au practicat 9 credințe religioase. Conform opiniei lui Emmanuel Turczynski, un cunoscut istoric german, expert în problemele Bucovinei, în provincie a existat un „consens ideologic” bazat pe „identificarea bucovinenilor cu trăsăturile regiunii, cu un sistem legal bine stabilit, toleranță și progres socio-cultural, unde loialitatea către aceste valori nu însemna neloialitate față de propria comunitate etnică sau religioasă”. Colaborarea interetnică din Bucovina este și acum valabilă, „modelul” bucovinean demonstrându-și superioritatea.

Bucovina este cunoscută pentru costumele sale populare, mobilă, olărit, tapiserie și covoare. Fiecare detaliu al acestor meșteșuguri reflectă istoria și moștenirea multiculturală a regiunii, fiind în același timp îndeletniciri unice care pot fi transmise de la o generație la alta. În plus, lucrările complexe de artă, cum ar fi ouăle încondeiate de Paște, pâinea împletită, măștile populare și costumele tradiționale sunt realizate pentru a celebra anumite sărbători religioase, atât specific românești, cât și specific altor etnii (ucrainene sau poloneze).

Factorii istorico-geografici și-au pus accentul și pe dezvoltarea culturii lemnului pe aceste meleaguri. Meșteșugul prelucrării lemnului în Bucovina diferă de la o zonă la alta, prezentând particularități în special datorită influențelor aduse aduse de etnicii germani, polonezi sau slovaci colonizați imediat după anexarea acestei regiuni la imperiul Austro-Ungar 1774) pe linia tehnicilor de lucru specifice.

Din punct de vedere cultural, Bucovina este și în prezent considerată un exemplu demn de urmat pentru Europa, pentru că este locul în care, inclusiv în vremea administrației românești din perioada interbelică, a fost cultivată cultura germană, evreiască (în limba germană sau idiș), română, polonă sau ucraineană, loc pe care l-au îndrăgit cunoscuții poeți bucovineni Paul Celan, Rose Ausländer, Alfred Margul-Sperber sau Vasile Postecuc.

Caracterul național este un rezultat firesc al creației, nu o consecință a unui program ideologic, care ar impune o anumită direcție estetică. Această idee este reluată frecvent de G. Călinescu, împotriva orientărilor tradiționaliste care se temeau că ne-am pierde specificitatea datorită influențelor externe. Portretul interior al românilor e dedus din caracteristicile operelor literare de vârf (Ion Creangă, Mihai Eminescu, G. Coșbuc, Liviu Rebreanu, Lucian Blaga etc.). Călinescu consideră că fiecare creator de marcă are un mod inconfundabil de a fi specific. Specificitatea națională nu întunecă și nu anulează originalitatea individuală a creatorilor, căci specificul nu se obține prin conformarea la o "ținută canonică", impusă de un stil sau de un curent artistic. Criticul și istoricul literar afirmă că specificul nu e dat de o notă unică, ci de anumite dominante: "Specificul nu e un dat care se capătă cu vremea, ca să se poată afirma că abia suntem<<pe calea de determinare>>, el e un cadru congenital. Și, fiindcă nu se capătă, nici nu se pierde [...]. O cultură conține în sine toate notele posibile, precum un individ toate aspectele caracterologice. Francezii sunt cartezieni, dar unii sînt mistici, englezii sunt pragmatici, dar mulți sunt visători, germanii sunt romantici și sistematici, dar printre ei sunt sceptici și dezordonați. Specificitatea nu e o notă unică, ci o notă cu precădere. Români fiind oameni întâi de toate, deci generici, sunt naționaliști, mistici, raționaliști, fataliști și toate celelalte..."

Prin specificul național se înțelege și o recuperare a identității naționale, deoarece acesta ține de latura culturală și constă, mai ales, într-o sumă de tradiții, obiceiuri și credințe statornicite în timp.

Bibliografie:

- 1.***, *Antologia gândirii românești*, partea I, București, Editura Politică, 1967;
- 2.Blaga, Lucian, *Trilogia culturii*, vol I, *Orizont și stil*, Editura pentru Literatură Universală, *Cuvînt înainte* de Dumitru Ghise, București—1969;3.Călinescu, G.,*Istoria*

- literaturii române de la origini până în prezent*, București, Editura Minerva, 1982;
- 5.Cioran, Emil, *Schimbarea la față a României*, București, Editura Humanitas, 1990;
- 6.Costin, Miron, *Opere*, vol.I, București, Editura Pentru Literatură, 1965;
- 7.*Dicționarul scriitorilor români*, coordonat de Mircea Zăciu, Marian Papahagi, Alexandru Sassu, Editura Fundației Culturale Române, 1995;
- 8.Eminescu, Mihai, *Despre cultură și artă*, Iași, Editura Junimea, 1970;
- 9.Ibrăileanu, G., *Opere*, vol.5, București, Editura Minerva, 1978;
- 10.Ibrăileanu, G., *Spiritul critic în cultura românească*, Iași, Editura Junimea, 1970;
- 11.Leonte, Liviu, *Viața românească. Programul ideologic, literar și cultural / De la „Viața românească” la „Ethos”*, Iași, 1989;
- 12.E. Lovinescu, *Istoria literaturii române contemporane (1900-1925)*, București, Editura Minerva, 1973;
- 13.Petrescu, Camil, *Suflet național în Teze și antiteze*, București, 1936;
- 14.Ralea, Mihai, *Fenomenul românesc*, București, Editura Albatros, 1997;
- 15.Vulcănescu, Mircea, *Dimensiunea românească a existenței*, București, Editura Fundației Culturale Române, 1991;
- 16.<http://www.turism-suceava.ro/index.php/cultura-si-mesteri/mestesuguri-traditionale-in-bucovina>.

Crăciun Petruța Laura

E-mail: petrutza.laura@yahoo.com

Colegiul Național de Artă George Apostu, Bacău

Forme de organizare ale învățământului artistic

Rezumat:

În cadrul acestui articol am ilustrat caracteristicile sistemului de organizare în învățământul artistic, respectiv cel muzical – aptitudinal. Referințele de bază s-au adresat lecției de pian. Spre deosebire de predarea colectivă, lecția de pian reprezintă o entitate separată unde caracterul predictiv al predării nu este valabil.

Cuvinte cheie: învățământ artistic, muzical, lecție de pian.

Sistemul tradițional de organizare al activității didactice se ilustrează prin formula claselor și a lecțiilor. În această formulă există câteva caracteristici: elevii sunt grupați pe clase, în funcție de vârstă, organizarea conținuturilor pe discipline distincte, cu programe proprii, pe ani de studiu, desfășurarea orelor după un grafic, sub formă de lecții.

Activitatea didactică instrumentală în cadrul liceelor de muzică este reprezentată de lecția individuală, unde relația profesor-elev este susținută într-un mod mai concret în comparație cu orele colective; astfel și conținutul informațional va avea un culoar de receptare mai direct. La cursurile colective, cadrul didactic nu poate fi convins că s-a făcut înțeles și nici nu poate controla situația ca atare (volumul numărului de elevi, eterogenitatea acestora - ca factori impedimenți-) deasemeni el presupune că felul de predare și conținutul lecțiilor vor fi potrivite pentru oricare individ normal dezvoltat la vârsta respectivă. Și nu în ultimul rând, evaluarea elevilor se face cu o marjă de eroare (subiectivă), profesorul având în vedere nivelul general de pregătire și nu cazurile particulare (în special, evaluarea predictivă). Nu același lucru se poate spune despre cursul de pian, unde evaluarea inițială se produce de la primele sunete emise, factorul pregătire individuală fiind o condiție esențială pentru reușită.

Un alt aspect îl formează și proiectarea activității, care nu se poate alcătui într-un mod obiectiv; în linii mari pot exista proiecte (orientative) dar nu vor putea fi respectate, deoarece vor exista întotdeauna factori care se vor suprapune intențiilor scrise. Așadar caracterul predictiv nu este valabil în cadrul orei individuale. Lecția de pian „ca microstructură pedagogică” presupune existența a trei protagoniști: elev-instrument-profesor între care vor fi relații de strânsă interdependență. Potrivit studiilor de profil și după unii autori, lecția constituie un sistem de comandă și control informatic. Bineînțeles, interpretările pot fi pro și contra, în funcție de ceea ce urmărește fiecare cadru didactic de specialitate, însă, a privi lecția strict mecanicist, auster, ca pe un angrenaj, un dispozitiv, este o gravă eroare. În primul rând, cel care predă (cu experiență) știe că scopul central îl constituie obținerea calității sonore, iar acest țel (sau deziderat!) trebuie insuflat fiecărui copil venit să studieze pianul. După enumerarea și înțelegerea fiecărei etape a lecției de pian, se poate ilustra o opinie despre cum stau lucrurile la fața locului:

1. Momentul organizatoric: nu va cuprinde doar etapa deschiderii ferestrelor și împropătarea atmosferei (udatul plantelor eventual!), ci, întreaga evaluare a sălii de curs, a obiectelor componente.

Problemele cele mai multe le întâmpină profesorii debutanți: lipsa spațiilor pentru orele individuale sau împărțirea sălilor cu alte cadre „mai vechi” în școală, astfel, condiționați de timpul rămas liber vor trebui să se gândească mult pentru a găsi o soluție optimă de organizare și planificare a orarului.

Instrumentul poate fi depășit sau într-un stadiu precar de funcționare (nu în toate școlile sau liceele din provincie se investește în baza materială!). Deasemeni, poziția sălii poate fi situată într-o zonă prost luminată, unde iarna nu se încălzește suficient și spațiul este redus pentru o bună desfășurare a orelor de pian. Din nefericire, acestea sunt doar câteva priviri de ansamblu asupra realității, în detaliu, lucrurile sunt mult mai profunde. Cu un sfat, pentru colegii tineri, vor trebui să se organizeze, să se gândească cum să acționeze pentru a-și pregăti cadrul necesar; astfel, momentul organizatoric, cred eu că începe cu preluarea sălii, a pianului și a ambientului respectiv inclus. Se pot face schimbări, se pot adăuga planșe, poze cu compozitori sau

interpreți, se pot îmbunătăți condițiile de lucru, întreținând un dialog fructuos cu administrația și conducerea școlii și bineînțeles cu ceilalți colegi implicați.

Pentru repararea și acordajul instrumentului se va lua legătura din timp cu un specialist. Situația se va rezolva prin alocarea unei sume de bani (din fondurile proprii), cu scopul de a se pregăti cum se cuvine în mod conștiincios și cu profesionalism pentru întâlnirea cu elevii săi.

Perioada de vacanță este un „sfetnic bun”, iar luna septembrie până la începerea școlii (15 septembrie) este propice desfășurării pregătirilor.

După „sunetul clopoțelului”, tot în contextul primului moment (cel organizatoric) se integrează și procedeele de cunoaștere ale elevilor, a părinților și a mediului familial. O sugestie ar fi completarea unor chestionare (concepute după modelul oferit de lucrările psiho-pedagogice sau după gândirea creativă a tânărului), menite să arate situația fiecărui copil și a familiilor respective. Profesorul de pian este de fapt dirigintele, managerul clasei. De aceea se constituie ca o obligativitate găsirea și utilizarea celor mai inedite mijloace și metode de a compatibiliza cu proprii elevi.

Pentru cadrele cu „state vechi”, momentul organizatoric este doar un preambul, elevii salută, profesorul îi pofteste în clasă și se așează în fața pianului. Experiența, poziționarea scaunului din dreapta elevului destinat supravegherii din timpul lecției, de regulă, sunt deja stereotipii care marchează începutul orei.

2. Precizarea obiectivelor: în scris și apoi practic, structurate pe unități de învățare, constituie al doilea moment important al orei. Ținta lecției propriu-zise este îndeplinirea obiectivelor operaționale practice, sub egida celor teoretice, generale. Lucrul la pian este un „perpetuum-mobile”, nu poți enunța ca și profesor: „azi voi face lucrul respectiv”, în mod exclusiv, pentru că nu știi de fapt ce surprize îți rezervă elevul, cât de uniform pregătit se înfățișează dacă are dispoziția fizică și psihică pentru a cânta, a fi corespunzător cerințelor profesorului.

Astfel, tipurile de lecții (care vor fi analizate pe larg în capitolul IV), sunt în învățământul pianistic doar niște modele, nicidecum literă de lege.

3. Utilizarea mijloacelor destinate persuasiunii ar fi următoarea etapă - de cele mai multe ori conversația, demonstrația, exercițiul și algoritmizarea, numirea materialelor didactice utilizate (partituri, metode nominalizate pe stiluri, compozitori, conform programei de specialitate pe ani de studiu).

Granița dintre a scrie și a efectua este delimitată de starea optimă a cadrului didactic, de capacitatea de transmisie și de puterea de recepție a elevului.

Gradul de eficientizare a actului didactic instrumental este cu atât mai ridicat, cu cât motivația părților componente este mai justificată.

Bibliografie:

1. Baci, Constantin Claudiu, **Anatomia funcțională și biomecanica aparatului locomotor**, Ed. Sport-Turism București 1985;
2. Căpâlneanu, Ioan, **Inteligentă și creativitate**, Ed. Militară București 1985;
3. Coman, Lavinia, **Vrei să fii profesor de pian?**, Ed. UNMB București 2009;
4. Pitiș, Ana; Minei, Ioana, **Teoria comportamentului pianistic**, Ed. Sf. Gheorghe vechi, București 1997;

Gabriela Cazac

e-mail: gabriela_cazac@gmail.com

Colegiul Național Mihai Eminescu Suceava

Dezamorsarea prejudecăților în receptarea operei eminesciene

Rezumat:

Mi-am propus în acest studiu un experiment, o recenzie realizată de o elevă și de mine, de două generații diferite. În fond, cartea lui Iulian Costache este și ea un experiment.

Experimentând în manieră didactică, am recomandat această lectură unei eleve cu destul de bogate lecturi critice, ca să ne punem față în față două receptări, două vârste. Mă aflu aici în ipostaza de dascăl care vrea să dezvolte în tânărul de lângă el interesul pentru lectură, plăcerea de a citi, gustul estetic, dar fără să neglijeze stimularea gândirii autonome, reflexive și critice în raport cu diversele mesaje receptate. Atâta doar că nu e foarte ușor, în fața unui astfel de studiu să dai încredere tânărului, să-i cultivi o atitudine pozitivă față de comunicare și mai ales, da, mai ales să-i dai încredere în propriile abilități de receptare și comunicare. Nu știu în ce măsură am reușit să lecturăm la două mâini, sau la ...patru ochi acest studiu, însă am încercat să dezvolt gândirea critică (elevul evaluează ceea ce a citit), dar și lectura creativă (elevul extrapolează, caută interpretări personale, prin raportări la propria sensibilitate, experiență de viață și mai ales de studiu, de lectură). Poate că această manieră de abordare a noului se va dovedi eficientă, feedbackul e de lungă durată, am fi prea orgolioși să credem că o nouă generație de cititori ai lui Eminescu se va naște... sub auspiciile studiului lui Costache, sau sub ale noului demers didactic.

Cuvinte cheie: Eminescu, școala, Iulian Costache, gândire critică;

Am încercat, forțând puțin norocul, să aplic o metodă didactică mai puțin uzuală, din dorința de a capta atenția elevilor mei ușor „blazați în cuget”. Mi-am propus o recenzie în oglindă, o recenzie realizată de o elevă și de mine, un fel de receptare a receptării lui Eminescu, de două generații diferite (pentru că, nu-i așa?... într-o școală care se respectă nu se știe cine dă și cine primește!) În fond, cartea lui Iulian Costache este și ea un experiment.

Am citit studiul lui Iulian Costache, *Eminescu. Negocierea unei imagini*, cu multă prudență, din mai multe motive pe care vi le prezint aici.

Unu, Cristian Bădiliță, colegul meu din facultate, îmi spune... din Franța că e o carte excelentă, dar eu, de aici, din România, încă nu știu de ea; doi, sunt crescută și formată la școala zeilor întru Eminescu, și anume Maiorescu, Călinescu, Perpessiciu, Bușulenga... Trei, pe youtube, lansarea de carte are aspect de stand-up comedy, ceea ce mă înspăimântă și mă amuză în mod egal. Patru, elevii mei oricum ar prefera altceva despre Eminescu, sau, mai bine zis, ar prefera o abordare mai puțin clasică. Dar ca să dorească alt-ceva, ar trebui să fi cunoscut întâi acel ceva, și anume drumul bătătorit pe care noi îl invocăm mereu. În realitate, ei vor un Eminescu a cărui poezie să rezoneze cu sufletul lor „modern”, pentru că, orice s-ar spune, o fi iubirea eternă, dar omul se schimbă. Și nu spun nimic nou, dacă spun că, în timp, până și conceptul de iubire a cunoscut atâtea schimbări și atâtea abordări diferite. Era doar un exemplu, nu minimalizăm, reducându-l pe Eminescu doar la poezia de inspirație erotică. A-l moderniza însă pe Eminescu la infinit, a-l face mereu contemporanul nostru, ca și cum înțelegerea actuală a operelor eminesciene ar fi dată de undeva de sus și nu construită pe baza unor paradigme culturale determinate istoric, este o greșeală și ar trebui să înceteze, măcar în spațiul școlii.

Și nu în ultimul rând, sau da, chiar în ultimul rând, am citit tot ce am putut despre cartea lui Iulian Costache, rămânând paralizată în fața unor nume pe care le venerez încă, cele mai multe fiind ale foștilor mei profesori. Profesor fiind, prin urmare păstrând cultul pentru profesorul acela care te zidește după chipul și asemănarea lui, am rămas așa preț de vreo două săptămâni în fața monitorului. Timp suficient pentru ca o lectură să se sedimenteze sau nu, altfel spus, să văd dacă merită sau nu. A contat mult în abordarea preliminară a cărții și mărturisirea autorului însuși: *A scrie despre un astfel de autor e ca și când ai face armata la „geniu”: ai în mână o bombă, cu ceas. Și timpul se scurge. Dacă izbutești să dezamorzezi prejudecățile ce urmăresc opera unui astfel de scriitor, ai șansa să supraviețuiești. Dacă nu, calculul e simplu: orice eroare nu poate fi decât ultima. Viața hermeneuticii, trăită în preajma genilor indiscutabile, seamănă prea adesea cu aceea a geniștilor*: Iulian Costache; mărturisire a autorului făcută la prezentarea volumului – Botoșani, 13 ianuarie, 2008).

Literatura funcționează, în fapt, ca un imens joc de negociere și strategie. În acest joc, autorul/textul și cititorul/criticul devin actori ai unor negocieri sistematice, angajând strategii și tactici specifice.(I. Costache)

Înțelegem de aici că termenii negociere și ofertă, folosiți cu premeditare, nu fac altceva decât să amintească de mercantila lume în care trăim, în care cererea și oferta spun totul, dacă nu cumva decid asupra vieții... inclusiv asupra vieții operelor. Nu e, de fapt, decât o chestiune de limbaj: oferta e opera, cererea e tipul de receptare.

Scriitorul este dator să ofere opere ținând cont de receptor, sau își permite să fie un artist care vede opera ca pe un act gratuit? Această viziune ce conferă cititorului vocația unei posibile instanțe co-participative, a fost asumată în chip programatic, până acum, numai de Istoria *critică a literaturii române* a lui Nicolae Manolescu. Spațiul literar devine astfel mai cuprinzător și, implicit, mai bogat în provocări. *Altfel, fără negocierea (unicității) textului cu (multiplicitatea) cititorilor săi, literatura ar risca să fie redusă la un depozit de pagini mineralizate, niciodată deschise, conservate sub eticheta vreunei biblioteci ferecate. Așadar: câtă negociere, atâta literatură.* (I. Costache)

Cartea lui Iulian Costache devine în felul acesta un studiu necesar și obligatoriu în bibliografiile școlărilor mai silitori. Poate că în locul mult controversatului brand de țară (vezi frunza... aceea atât de neutră și de anostă, nici de tei îndrăgostit, nici de plop părăsit, nici de nufăr în derivă), Eminescu cu floarea lui de tei ar fi fost mult mai reprezentativ și simbolic. Experimentând în manieră didactică, am recomandat această lectură unei eleve cu destul de bogate lecturi critice, ca să ne punem față în față două receptări, două vârste.

Iulia mărturisește: *la început am crezut că citesc altă carte... m'am uitat de vreo câteva ori pe copertă să văd dacă are titlul recomandat de diriga. Mi-a fost teamă că nu înțeleg, până am depășit 80 de pagini, respectiv faza cu canonul și Pierre Ménéard.*

Inutil să vă spun că am văzut în eleva mea un om sfârșit al lui Papini, care, ajungând la o trimitere spre o notă de subsol, intră în labirintul nesfârșit al cunoașterii și lecturii, fiind nevoit să citească opera la care se făcea trimitere și tot așa... Pe de altă parte, trebuie să recunosc că ajungând la pagina 30 m-am întrebat și eu unde vrea Iulian Costache să ajungă.

Iulia Roman: *eram puțin nervoasă k nu înțelegeam nimic* (scuzabil, vorbeam pe messenger); *dacă ați vedea ce început am pus... dar l'am schimbat...*

Iulia Roman: *l'a văzut cineva... și m'a convins să schimb*

Prof: ia să văd!

Iulia Roman: *că doar eram avocatul cărții*

Iulia Roman: *dar nu'l mai am...*

Iulia Roman: *l'am șters*

Prof: mda, o recenzie nu trebuie să fie neapărat pozitivă.

Prof: să știi că ai putea să o construiești sub formă de text argumentativ

Prof: și să-ți exprimi opiniile pro și contra

Prof: uite, mi se pare o idee bună, ca să nu-ți calci pe suflet!

Prof: trebuie să spui ce gândești

Iulia Roman: *ei... dar mi'a trecut...*

Prof: când e prea dur, acoperi cu stil

Prof: chiar m-ar interesa opiniile contra; ce nu convine minții tale de adolescent?

Prof: încearcă pro și contra și cizelăm împreună, dacă vrei...

Mă aflam aici în ipostaza de dascăl (urâsc termenul ăsta; obligă la prea mult sau de ce?) care vrea să dezvolte în tânărul de lângă el (vedeți? nu din fața

lui!) interesul pentru lectură, plăcerea de a citi, gustul estetic, dar fără să neglijeze stimularea gândirii autonome, reflexive și critice în raport cu diversele mesaje receptate. Atâta doar că nu e foarte ușor, în fața unui astfel de studiu să dai încredere tânărului, să-i cultivi o atitudine pozitivă față de comunicare și mai ales, da, mai ales să-i dai încredere în propriile abilități de receptare și comunicare.

Am în minte, în legătură cu această idee, o experiență povestită de o fostă colegă de facultate care predă în Canada și care îmi zicea că ei niciodată nu resping opinia unui elev spunând: *Nu ai dreptate!* sau: *Nu e bine! ...ci, Da, ai dreptate, dar... te rog să te gândești și la următorul punct de vedere: ...* și urmează un punct de vedere autorizat, al dascălului. Cu siguranță e vorba și de ceva tradiție pedagogică în acest sens, dar nu mi-a stricat să abordez această metodă de ceva timp, cu elevii care înțelegeau mesajul meu cu adevărat. Așa mi s-a părut mai corect și mai eficient în a atinge un alt obiectiv al meu, și anume, abordarea flexibilă și toleranță a opiniilor și a argumentelor celorlalți. Nu voi reproduce în întregime recenzia tinerei, însă prezint câteva pasaje, pe care le consider neatîns de opiniile altora, decât cel mult în mod inconștient.

A mai rămas ceva de spus despre Eminescu? Parcă s-a spus tot, nu-i așa? Există posibilitatea unei ezitări, anii au mai scos ceva la iveală?

Majoritatea dintre noi privim cu scepticism apariția unei cărți pe coperta căreia apare numele lui Eminescu. Chiar dacă avem impresia că n-ar mai fi nimic de zis despre marele poet național, Iulian Costache a trecut peste prejudecăți, propunându-și să dezmintă concepțiile înrădăcinate ale unor conservatori.

Urmează în mod absolut firesc, din punct de vedere didactic, date despre carte, autor, structura cărții, titluri de capitole etc. dar mă voi opri doar asupra acelor constatări de natură subiectivă.

Iată ce spune Iulia Roman despre Iulian Costache: *Ne întrebăm astăzi, tânărul mai este sedus ca altădată de forța incantatorie a versului eminescian? AICI TREBUIE SĂ RĂSPUNDEM CEVA... am colegi care citesc poemul Luceafărul ca pe o parodie ușoară, alții văd în el o poveste cu o puternică tentă sexuală, depășind cu mult până și acel așa-zis joc agreabil al iubirii dintre Cătălin și Cătălina. Aici a trebuit să intervin și să-i amintesc elevei mele, ceea ce face și Costache însuși, (de exemplu, prin Călin (file din poveste) marele poet devine în ochii lui Grama un scriitor nici mai mult, nici mai puțin decât pornografic), că nici contemporanii Poetului nu au văzut altfel lucrurile și că asta e un semn că cititorul modern nu a evoluat prea mult în ceea ce privește receptarea operei. Mai degrabă poate că, dincolo de evoluția în timp, categoriile de receptori s-au păstrat cu sfințenie.*

Discuțiile noastre au poposit apoi și spre noțiunile de canon, de mască și sosie, de ofertă, de mit în lumea contemporană (făcând loc de-mitizării în atâtea contexte de regulă sociale), așa încât tânără conchide: *Cele cinci subcapitole care constituie materialul de studiu (Valorizări negative, Valorizări pozitive, Semioza extraliterară, Oferta operei eminesciene, Oferta operei eminesciene-structuri de negociere) detaliază tipul de ofertă de lectură. Cu toate că în prima parte sunt prezentate prea multe concepte încă străine mie și aranjate în mod haotic (cel puțin pentru mine, iertare, doamna dirigintă!) în cea de-a doua parte, totul devine mai limpede și mai coerent.*

„Eminescu. Negocierea unei imagini” de Iulian Costache se dovedește un studiu inedit, captivant, ce are la bază o bibliografie impresionantă, complexă și atent structurată. Autorul prezintă un discurs provocator, care demonstrează încă o dată că nu s-a spus nici pe departe totul despre Eminescu.

Nu știu în ce măsură am reușit să lecturăm la două mâini, sau la... patru ochi acest studiu, însă pentru mine, ca și pentru eleva mea, a fost un experiment, elevul devenind de data aceasta un partener de dialog didactic, prin care am încercat să dezvolt gândirea critică (elevul evaluează ceea ce a citit), dar și lectura creativă (elevul extrapolează, caută interpretări personale, prin raportări la propria sensibilitate, experiență de viață și mai ales de studiu, de lectură.

Noutatea studiului vine cu siguranță din însăși intenția autorului: *Eminescu. Negocierea unei imagini* – o carte despre receptarea poetului în epoca sa (1870-1900) și nu despre receptarea operei sale în epoca noastră, așa cum mai toate studiile critice ne-au obișnuit. De aceea, suntem de multe ori în fața unor aspecte ne-canonice, prin urmare ne-didactice. Nu știu în ce măsură această manieră de abordare a noului se va dovedi eficientă, feedbackul e de lungă durată, am fi prea orgolioși să credem că o nouă generație de cititori ai lui Eminescu se va naște... sub auspiciile studiului lui Costache, sau sub ale noului demers didactic. Dar parcursul istoric al literaturii trebuie să implice, pe lângă cunoașterea unor repere ale fenomenului cultural românesc sau formarea unei imagini de ansamblu asupra acestuia, și exersarea gândirii critice și autonome a elevilor.

Bibliografia școlară trebuie înnoită, lucrăm cu oameni proaspeți, care citesc cu ochi vii opere pe care noi le-am predat de atâtea ori, încât riscăm să nu mai ieșim din niște periculoase tipare.

Cartea lui Costache nu se adresează tocmai unui discipol, ci mai degrabă specialistului, de aceea nici eu nu am pretenția de a fi oferit decât o variantă de lectură.

Cred, însă, că acest studiu trebuie să facă parte dintr-o bibliografie care se vrea completă sau să se regăsească printre recomandările unui profesor care respectă setea de informație și de inedit a unui tânăr.

Bibliografie:

1. Costache, Iulian, *Eminescu. Negocierea unei imagini*, Editura Cartea Românească, 2008;
2. <http://www.romaniaculturala.ro/articol.php?cod=9439>;

3. <http://reteauliterara.ning.com/profiles/blogs/eminescu-negocierea-unei>.

4. PROGRAME ȘCOLARE CICLUL SUPERIOR AL LICEULUI, LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ, CLASA A XI-A , Aprobat prin ordinul ministrului , Nr. 3252 / 13.02.2006, București, 2006.

[Servicii oferite de Webgarden](#)
