

Volumul "Comunicarea interpersonală - implicații în procesul educativ", ne propune o serie de lucrări, aparținând prin excelență, cadrelor didactice universitare, implicate activ în educație, cunoscători ai detaliilor de bază ale comunicării didactice.

Școala este, înainte de toate, un mediu de comunicare. Aici, susțin autorii lucrărilor inserate în volum, se pun bazele relațiilor interpersonale care influențează în mod hotărâtor atmosfera educativă, raportarea la scopul învățării și succesul în îndeplinirea sarcinilor elevilor. Sunt analizate două perspective principale de abordare a clasei de elevi: cea didactică și cea psihosocială. Din punct de vedere psihosociologic, clasa de elevi reprezintă un grup unde, ca urmare a interrelațiilor ce se stabilesc între membrii săi, apare și se manifestă o realitate socială cu consecințe multiple asupra desfășurării procesului instructiv-educativ.

Considerăm că teoriile, conceptele și metodele de lucru prezentate în acest volum pot constitui un bun ghid pentru educatorii de orice nivel, în complexul proces de implementare și de promovare a unei culturi a comunicării, bazată pe principiile umanismului, dialogul culturilor și crearea subiectelor de interacțiune în procesul educațional.

coord. Marinela Rusu



Marinela RUSU

COMUNICAREA INTERPERSONALĂ - Volumul II

COMUNICAREA INTERPERSONALĂ

Implicații în procesul educativ

Volumul II

coord. Marinela Rusu



Coord. Marinela RUSU

COMUNICAREA INTERPERSONALĂ
Implicații în procesul educativ
Volumul II

Lucrările Conferinței Științifice Internaționale
”Comunicarea interpersonală – Dimensiuni cognitive și
praxiologice ale comunicării”
Ediția a-XII-a, 14 mai, 2021

INTERPERSONAL COMMUNICATION
Implications in the educational process - Volume II
Proceedings of the International Scientific Conference
"Interpersonal communication – Cognitive and praxiological
dimensions of communication"
12th Edition, 14 May, 2021

PERFORMANTICA
2021

EDITURA PERFORMANTICA

performantica.ro

IAȘI, Campusul Universitar Tudor Vladimirescu

Corp T24, Etaj 1, Iași

Tel/fax: 0724564958

DESCRIEREA CIP A BIBLIOTECII NAȚIONALE A ROMANIEI

COMUNICAREA INTERPERSONALĂ / Implicații în procesul educativ/

Marinela RUSU, coord. Iași: Performantica, 2021

ISBN: 978-606-685-794-9

I. RUSU, Marinela (coord.)

Referenți științifici: **prof. univ. Dr. Eugenia Maria PAȘCA**
conf. univ. Dr. Tatiana BULARGA

Consilier editorial;

Prof. univ. dr. Traian Stănciulescu

Secretar editorial;

Octav Păunet

Tehnoredactare;

Cerc. st. gr. II, dr. Marilena Rusu

Coperta 1: "Ritmuri ancestrale", acrilic pe pânză, 60/80 cm, 2021, autor Marinela Rusu.

Coperta 2: "Mândrie" 40/40 cm, 2021, autor Marinela Rusu.

<https://myexpressionistart.webs.com>

EDITURĂ ACREDITATĂ DE CNCIS BUCUREȘTI, 1142/30.06.2003

Toate drepturile asupra acestei ediții sunt rezervate autorilor

COMUNICAREA INTERPERSONALĂ

Implicații în procesul educativ

Volumul II

Lucrările Conferinței Științifice Internaționale
”Comunicarea interpersonală – Dimensiuni cognitive și
praxiologice ale comunicării”
Ediția a-XII-a, 14 mai, 2021

INTERPERSONAL COMMUNICATION
Implications in the educational process - Volume II
Proceedings of the International Scientific Conference
"Interpersonal communication – Cognitive and praxiological
dimensions of communication"
12th Edition, 14 May, 2021

CUPRINS

Introducere	p. 7
Nadejda Ovcerenco , Comunicare pentru schimbarea comportamentală a studentului pe dimensiunea eficientizării lucrului individual / <i>Communication for student behavior change on the efficiency of individual work</i>	p. 10
Tatiana Bularga , <i>Efficiency of artistic education: Praxiological issues</i>	p.20
Rossella Marisi , <i>Chanting the Psalms: Prayer and Worship as Examples of Transpersonal, Intrapersonal and Interpersonal Communication</i>	p. 27
Maia Borozan , <i>Emotional culture - Foundation of teachers' professional success</i>	p. 37
Anca Iorga , <i>Expressionism influences and experiments in contemporary dance</i>	p. 43
Lilia Țurcan-Balțat , <i>Cultivating emotional discipline in a multicultural society</i>	p. 51
Valeria Buzenco , <i>Personal identity development in adolescence</i>	p. 56
Alina Suslenco , Modificări în cultura organizațională a întreprinderii ca urmare a atingerii sustenabilității / <i>The changes in the organizational culture of the enterprise as a result of achieving sustainability</i>	p. 60
Eugenia Maria Pașca , Muzica de divertisment în educația muzicală din învățământul de cultură generală din România / <i>Entertainment music in musical education in general culture education in Romania</i>	p. 73
Maria Georgescu , Comunicarea în mediul educațional / <i>Communication in the educational environment</i>	p. 83
Alina Ionela Avram , Dezvoltarea interesului pentru învățare al elevilor din ciclul primar prin transdisciplinaritate / <i>Developing the interest in learning for primary school students through transdisciplinarity</i>	p. 94
Tatiana Gribincea & Florentina Ionescu (Ciulei) , Comunicarea interpersonală eficientă - o condiție facilitatoare a dezvoltării personale a managerului școlar / <i>Efficient interpersonal communication - a facilitating condition for personal development of the school manager</i>	p. 101

- Ionica-Ona Anghel & Oana Jitaru**, Rolul asertivității în profesia didactică /*The role of assertiveness in the teaching profession*.....p. 110
- Ana-Maria Dumitru**, Comunicarea interpersonală în organizații /*Interpersonal communication in organizations*.....p. 120
- Mariana Goraș**, Parteneriat educațional – componentă evolutivă pentru adaptarea profesională a cadrelor didactice debutante /*Educational partnership - Evolutionary component for the professional adaptation of beginner teachers*.....p. 131
- Elena Bîrsan**, Managementul comunicării asertive în organizația școlară /*The management of assertive communication within the school environment*.....p. 139
- Elena Frunză**, Metode moderne de predare a informaticii /*Modern methods of teaching computing*.....p. 147
- Aurica Nicoară**, Formarea competenței social-afective la adolescenți prin intermediul textului literar /*Formation of social-affective competence in adolescents through the literary text*.....p. 158
- Petrea Gîscă**, Corniști virtuozii, profesori și compozitori în romantismul muzical /*Virtuous hornists, teachers and composers in musical romanticism*.....p. 164
- Iulian Horez**, Privire de ansamblu asupra barocului muzical /*Overview of musical Baroque*.....p. 172
- Daniel Dragomirescu**, Analiza comparată a interpretării *Studiilor de concert nr. 2 și 12* de Heitor Villa-Lobos / *Comparative analysis of the interpretation. Concert studies no. 2 and 12 by Heitor Villa-Lobos*.....p.181
- Vasile Ionescu**, Intermezzo: recursul la metodă: Urâtul, de la bau-bau, la shrek. Țiganiada, o nouă cunoaștere/recunoaștere / *Intermezzo: the use of the method: The Ugly, from bau-bau to shrek. Țiganiada (the Gypsies' Camp), a new knowledge / recognition*.....p. 186
- Daniel Paicu**, *Fum* pentru clarinet solo de Doina Rotaru - Aspecte stilistice și interpretative / *Smoke for solo clarinet by Doina Rotaru - Stylistic and interpretative issues*.....p. 194

INTRODUCERE

Între diferitele tipuri de comunicare, cea didactică este implicată în mod definitoriu în procesul de formare și educație a tinerei generații. Comunicarea educațională se referă la gestionarea eficientă a mesajelor transmise între elev și profesor și la facilitarea învățării școlare. În mod frecvent, o comunicare instructivă eficientă constituie un echilibru delicat între utilizarea strategiilor ce controlează percepțiile, comportamentul și care, în cele din urmă, maximizează potențialul elevilor de a se implica emoțional și cognitiv în activitatea de învățare.

Volumul *Comunicarea interpersonală - implicații în procesul educativ*, ne propune o serie de lucrări, aparținând prin excelență, cadrelor didactice universitare, implicate activ în educație, cunoscători ai detaliilor de bază ale comunicării didactice. Specialiștii au încercat să identifice sursele comunicării educaționale. Drept urmare, ei au adăugat noi teme de studiu: „comunicarea la clasă”, „comunicarea educațională” și „educația comunicării”.

Elevul, în condițiile vieții școlare, nu trăiește izolat, ci într-un angrenaj social, viața sa afectivă, activitatea intelectuală desfășurându-se în interiorul și în interdependență cu mediul social înconjurător sau în condițiile date de acesta. Relațiile individului cu grupul social căruia îi aparține au o importanță deosebită atât asupra evoluției personalității sale, cât și asupra randamentului activității desfășurate. Viața de grup comportă totdeauna și aspecte emoționale și afective, precum și momente de tensiune și de conflict. Coloratura afectivă a relațiilor este determinată de faptul că viața colectivă în mediul clasei de elevi dezvoltă, treptat și gradat, valori, norme, convingeri, care exercită atât influențe cât și constrângeri asupra indivizilor. În același timp, raporturile funcționale și de comunicare între elevi în momentul îndeplinirii unor sarcini comune conturează o ierarhie de status-uri. Astfel, clasa apare ca o reuniune de indivizi cu personalitate proprie care dezvoltă în interiorul său o întreagă rețea de antipatii, simpatii și raporturi de indiferență. Faptul că personalitatea elevului se conturează și se manifestă în interdependență cu viața grupului din care face parte, cu normele și cu valorile acestuia, constituie un argument definitoriu al importanței relațiilor interpersonale.

Din punct de vedere psihosociologic, clasa de elevi reprezintă un grup social unde, ca urmare a interrelațiilor ce se stabilesc între membrii ei, apare și se manifestă o realitate socială cu consecințe multiple asupra desfășurării procesului instructiv-educativ. Sunt prezentate și analizate două perspective principale de abordare a clasei de elevi: cea didactică și cea psihosocială. Universul clasei

constituie un câmp dinamic în care se manifestă multiple elemente de natură etică și psihologică: *atracție, respingere, afirmare de sine, ascensiune, retragere, suspiciune, pretenții, stimă*.

Școala este, înainte de toate, un mediu de comunicare. Aici, susțin autorii lucrărilor inserate în volum, se pun bazele relațiilor interpersonale care influențează în mod hotărâtor atmosfera educativă, raportarea la scopul învățării și succesul în îndeplinirea sarcinilor elevilor. Sunt menționate, astfel, diverse tipuri de relații ce se formează în cadrul școlii, în funcție de trebuințele elevilor: relații de intercunoaștere, de intercomunicare; relații socio-afective preferențiale și de influențare educațională.

Comunicarea interpersonală, din perspectiva grupului de elevi apare ca o comuniune a elementelor cognitive, afective cu scopul de a transmite informația, de a inspira încredere sau de a induce emoție. Caracteristicile comunicării interpersonale sunt: *simbolistica, bipolaritatea, adaptabilitatea, intenționalitatea, afectivitatea*.

Comunicarea nonverbală, afirmă specialiști în domeniu, completează pe cea verbală, prin elemente de ordin emoțional, empatic și atitudinal: volumul vocal, ritmul vorbirii, tonalitatea ori articularea cuvintelor. Nonverbalul se reflectă în gesturi, poziția corpului, intensitatea sau distragerea privirii. Rafinarea aspectelor nonverbale se realizează pe măsură ce educatorul înaintează în vârstă și experiența își spune cuvântul. Studiile efectuate confirmă importanța hotărâtoare a *empatiei* în comunicare, numită și *comunicare empatică* (comportament în care ne străduim să-l înțelegem pe celălalt fără să-l judecăm sau să-l etichetăm). În multe situații, lipsa empatiei blochează comunicarea.

O parte esențială a comunicării este *ascultarea*. Mulți educatori fac greșeala de a presupune că doar ei trebuie ascultați de către elevi, în virtutea ascendentului vârstei și a obișnuințelor sociale. Mai mult decât atât, pot să pretindă supunere necondiționată. Elevii nu numai că trebuie ascultați cu atenție dar, în cele mai multe cazuri, trebuie încurajați să se deschidă sufletește și trebuie ajutați necondiționat, de câte ori este cazul. O bună comunicare cu adolescenții, susțin autorii în prezentările lor, presupune împărtășirea semnificațiilor cuvintelor, gesturi și sentimente, astfel încât mesajele să fie corect transmise. *Ascultarea activă* este cheia unei bune comunicări și *alegerea momentului potrivit* este, de asemenea, importantă. Ca și în studiul creativității elementele favorizante și cele care blochează procesul comunicării trebuie cunoscute și stimulate sau dimpotrivă, evitate. Dintre elementele care conduc la inhibarea comunicării, amintim: *ambiguitatea, "dialogul surzilor" (nimeni nu ascultă), sfatul care nu a fost cerut, stereotipurile verbale ("limbajul de lemn"), amenințarea, lipsa de respect (insultă, indiferență)*. La acestea se mai pot

adăuga, după cum menționează unii autori și alte obstacole ale comunicării didactice. Între ele, regăsim: deficiențe de conduită ale educatorului, particularități comportamentale ale elevului care împiedică actul educativ (starea precară de sănătate fizică și mentală, deficiențe ale structurii cognitive, ale structurii afectiv-emoționale, descurajarea din cauza eșecului), comportamente delincvente ce generează refuzul obligațiilor școlare și abandonul școlar.

Pregătirea profesională continuă a educatorului este absolut necesară, realizându-se prin diferitele forme de perfecționare sau de studiu individual. Se vorbește tot mai mult despre necesitatea educării și dezvoltării unor abilități de comunicare atât pentru elevi, cât și pentru profesori. Numită și "*cultura comunicării*", această nouă abordare îndeplinește o serie de funcții importante: promovează participarea individului la experiența culturală a omenirii, formarea lumii spirituale, crearea condițiilor optime în comunicare. Sub aspect psihologic, în cultura comunicării unei persoane, există trei componente principale, a căror combinație armonioasă în structura culturii comunicării asigură funcționarea sa eficientă: *componenta cognitivă* (cunoașterea valorilor etice și a psihologiei comunicării), *componenta personală* (dorințe, interese, idealuri, valori, orientări și credințe ale individului), alături de componenta comportamentală (abilitățile de interacțiune culturală, reflectarea laturii culturale a comunicării, atitudinea creativă în comunicare).

În cele din urmă, putem spune, în acord cu analizele realizate de autorii lucrărilor reunite în acest volum, că procesul comunicării este necesar pentru a ne cunoaște, pentru a împărtăși emoțiile, a schimba informații, a convinge pe alții să înțeleagă punctul nostru de vedere și de a construi relații. Comunicăm transdisciplinar dar și intercultural. Nivelul culturii comunicării este rezultatul interacțiunii dintre următorii factori obiectivi: a) economic, b) socio-politic, c) demografic, d) religios și cultural, e) starea mediului educațional etc.

Lucrările inserate în volum reprezintă o autentică sursă de informare pentru tinerii interesați de procesul educativ dar și pentru cadrele didactice active în domeniul educației. Considerăm că teoriile, conceptele și metodele de lucru prezentate pot constitui un bun ghid pentru educatorii de orice nivel, în complexul proces de implementare a sarcinilor de promovare a unei culturi a comunicării, bazată pe principiile umanismului, dialogul culturilor și crearea subiectelor de interacțiune în procesul educațional.

coordonator **Marinela Rusu**

COMUNICARE PENTRU SCHIMBAREA COMPORTAMENTALĂ A STUDENTULUI PE DIMENSIUNEA EFICIENTIZĂRII LUCRULUI INDIVIDUAL

COMMUNICATION FOR STUDENT BEHAVIOR CHANGE ON THE EFFICIENCY OF INDIVIDUAL WORK

Nadejda OVCERENCO¹

Abstract

The present paper addresses the issue of implicit behavioral communication of the tutor - the teacher, responsible for the quality of the individual study of the student. The behavior of the tutor is identified as the totality of the actions connected to the observance of the internal regulation of the higher education institution within which the teacher activates as an employee and of the relations created by him with the students he guides. The guardian's behavior is also conceived as an implicit one, determined by the implicit communication. The research conducted on this topic supports the idea that any behavior is an implicit communication and defines communication as a collective activity of building a common perspective, carried out by interlocutors.

Keywords: *communication, behavior, implicit behavioral communication, tutor, students*

Comunicarea pentru schimbare comportamentală reprezintă utilizarea strategică a comunicării pentru a promova rezultatele pozitive. Ea este un proces interactiv bazat pe teorie și cercetare în scopul de a elabora mesaje și abordări ajustate, utilizând o varietate de canale de comunicare adecvate pentru populație, pentru a motiva realizarea unor schimbări persistente la nivel individual și de comunitate în cunoștințe, atitudini și comportamente.

Eficacitatea comunicării depinde de calitatea relației interpersonale dintre comunicatori. Comunicarea este un proces care se desfășoară întotdeauna pe două planuri, acestea fiind:

- conținutul de informații și idei al mesajului (planul conținutului);
- modul de raportare reciprocă și calitatea relației interpersonale dintre comunicatori (planul relației).

¹ PhD., assoc. prof., State University of Tiraspol, Rep. of Moldova. elpida_57@mail.ru

Intre ele există o strânsă legătură și o influență reciprocă. Astfel, orice deficiență pe plan relațional va afecta negativ și conținutul comunicării, deoarece individul comunicator care se simte jignit încetează să mai acorde atenție informațiilor și ideilor și se va concentra pe modul în care poate să răspundă ofensei primite. Orice distorsiune în planul relațional afectează negativ înțelegerea între comunicatori și, implicit, eficacitatea comunicării [4].

Cercetarea noastră a fost inițiată pentru a înțelege nivelurile actuale de cunoștințe, atitudini și comportamente în rândul studenților pentru a elabora programe de comunicare a tutorelui cu studenții care ar putea mișca formabilii pe parcursul unei schimbări continue (sau etape ale schimbării) către comportamentul/comportamentele pozitive dorite în cadrul realizării lucrului individual. Am pornit de la ideea că utilizarea abordării comunicării pentru schimbare comportamentală a studentului în scopul eficientizării lucrului individual poate să contribuie la stimularea dialogului în comunitate și sensibilizarea cu privire la problemă, sporirea cunoștințelor; promovarea schimbării în bine a atitudinii studenților față de lucrul individual; reducerea stigmatizării; crearea cererii pentru informații și servicii pe dimensiunea cercetată; promovarea abordărilor eficiente; îmbunătățirea abilităților și sporirea sentimentului de auto-eficacitate provocat de calitatea realizării studiului individual. Calitatea studiului individual al studentului este studiată de noi sub aspectul impactului stilului tutorelui, cadrului didactic universitar pe care acesta îl preferă în gestionarea lucrului individual cu studenții.

Vom remarca faptul că, la moment, există o discriminare față de activitatea tutorelui, manifestată de o bună parte de profesori prin atitudinea acestora față de gestionarea studiului individual al studenților. Izvorul desconsiderării activității tutorelui îl găsim în statutul acordat acestui gen de activitate profesorală.

Vom observa că activitatea didactico-științifică are statut de contact direct, pe când cea a tutorelui are statut de contact indirect. De aici pornește atitudinea neglijentă față de gestionarea lucrului individual al studenților; părerea că lucrul individual cu studenții este mai puțin valoros decât activitatea didactico-științifică. Toate acestea influențează negativ calitatea instruirii. Situația cere a fi redresată prin implementarea practicii pedagogice europene, unde gestionarea volumului de lucru individual cu studenții este concepută ca activitate egală între egale.

Gestionarea calitativă a lucrului individual al studenților pornește de la premisa că pedagogul în rol de tutore trebuie să le permită studenților să ia cât mai multe decizii privind proiectarea și realizarea volumului lucrului individual [3, p.89]. Acest principiu trebuie aplicat și interpretat într-un mod cât se poate de adecvat. Chiar dacă procesul instructiv-didactic nu permite în mod obiectiv acordarea studenților a unei libertăți depline în alegerea obiectivelor proprii activității, atitudinea tutorelui și faptul că îi lăsa să decidă privitor la proiectarea lucrului individual vor demonstra studenților că pedagogul are încredere în ei. Dat fiind că succesul studenților depinde în mare măsură de expectanțele cadrului didactic, această metodă nu poate aduce decât rezultate pozitive.

O altă cerință a gestionării calitative constă în aceea că pedagogul-tutore trebuie să fie sincer, să dea dovadă de franchețe. La fel, el trebuie să fie sensibil față de nevoile studenților, manifestând empatie. Toate acestea caracteristici sunt extrem de necesare oricărui pedagog, care se vrea a fi considerat umanist.

Opinia că partea afectivă a gestionării lucrului individual cu studenții este tot atât de importantă ca și componenta informațională a procesului didactic este de mare actualitate. Din acest punct de vedere, pedagogul-tutore trebuie să abandoneze practica axată pe utilizarea stilului autoritar, și să utilizeze metode ce ar atrage și implica benevol studenții în procesul de luare a deciziilor privitor la proiectarea și realizarea lucrului individual. Unul dintre cele mai importante reguli propuse de gestionarea calitativă are în vedere faptul că cel mai mare impact asupra studentului îl are relația „tutore–student”. Tutorii axați pe calitate pun accentul pe maniera în care pedagogul interacționează cu studenții, considerând că acest lucru determină succesul. Este cert că o relație pozitivă dintre „tutore–student” creează o atmosferă psihologică favorabilă, care contribuie la obținerea calității instruirii. Cu toate acestea, gestionarea participativă avertizează pedagogii-tutori că nu trebuie să cadă în extrema cealaltă și să devină prea mult prieteni studenților uitând că ei le sunt tutori. Deci, e preferat să fie un pedagog de ajutor mai mult decât un prieten.

Vom remarca că procesul gestionării volumului de lucru individual cu studenții axat pe obținerea calității instruirii reprezintă o modalitate de prevenire și depășire a formalismului ca stil de gestionare a lucrului individual cu studenții. În cazul tutorelui formalist se constată că studentul nu este îndrumat de pedagogul-tutore. Comportamentul tutorelui formalist față de gestionarea volumului de lucru individual al studenților se manifestă prin următoarele caracteristici:

- ✓ Nu acordă consiliere la solicitarea studentului, ci doar conform graficului consultațiilor.
- ✓ Relaționează formal cu studenții în cadrul orelor prevăzute pentru consiliere.
- ✓ Nu manifestă bunăvoință în acordarea ajutorului studentului cu privire la realizarea studiului individual.
- ✓ Comunică cu studenții în termeni defavorabili în cazul în care le evaluează studiul individual.
- ✓ Din start ia o atitudine disprețuitoare față de rezultatul lucrului individual al studenților, fără a face ceva efort pentru a se documenta cu privire la calitatea realizării studiului individual.
- ✓ Estimează realizările studenților ca fiind prea modeste atunci când evaluează volumul de lucru individual al studenților.

În realizarea studiului ne-am propus drept obiectiv elucidarea efectelor comunicării comportamentale implicite a tutorelui - cadrului didactic responsabil de calitatea studiului individual al studentului.

Comportamentul tutorelui îl identificăm drept totalitatea acțiunilor racordate la respectarea regulamentului intern al instituției de învățământ superior în cadrul căreia activează cadrul profesoral-didactic în calitate de angajat și a relațiilor create

de el cu studenții pe care îi îndrumă. Comportamentul tutorelui este conceput de noi și drept unul implicit, determinat de comunicarea implicită.

Vom remarca că investigația realizată la tema dată dezvoltă ideile Școlii de la Palo Alto și susțin ideea că orice comportament este o comunicare implicită. Reprezentanții Școlii nominalizate definesc comunicarea drept „activitate colectivă de construire a unei perspective comune” desfășurată de interlocutori. Conceptul de comunicare implicită lărgeste noțiunea de comunicare comportamentală care încearcă să arate că orice comportament este purtător de propuneri normative privind comunicările pe care partenerii sunt solicitați să le aibă.

Psihologia anilor 50 ai secolului XX (K. Lewin) a realizat experiențe celebre ce demonstau importanța stilurilor comunicării ale managerilor pentru comportamentele subalternilor, persoanelor ce depind de lider. K. Lewin a scos în evidență existența în comunicare a „comenzilor implicite” ale șefilor pentru subordonați. Pentru aceasta el a definit 3 roluri precise: rolurile animatorilor democratici, autocratici și liberali (*laisser-faire*). Aceste roluri sunt definite prin atitudini și comportamente diferite [1, p.32].

Rolul animatorului autocratic:

- Păstrează pentru el obiectivul final al activității grupului.
- Decide singur cum atribuie sarcinile pe care le distribuie.
- Îi dictează fiecăruia pas cu pas ce trebuie să facă, fără a oferi o vedere de ansamblu asupra sarcinii și fără a preciza cum se înscrie aceasta în activitatea globală.
- Se adresează individual membrilor grupului fără a folosi cuvântul „noi”.
- Comunică doar ordine, mustărări, gratificații.
- Nu participă la realizarea obiectivului final al activității grupului.

Rolul animatorului democratic:

- Explică obiectivul final al activității grupului.
- Însuflește grupul pentru a-l face să ajungă la autoorganizare.
- Își atribuie lui însuși o sarcină.
- Folosește cuvântul „noi” pentru a raporta despre succesele obținute.

Rolul animatorului liberal:

- Indică obiectivul final al activității grupului care trebuie realizat.
- Se retrage din acțiunea colectivă indiferent la ceea ce se petrece în grup [2, p.39].

În cadrul studiului ne-am propus să vedem în ce măsură experiențele celebre realizate de K. Lewin (Psihologia anilor 50 ai secolului XX) cu privire la importanța stilurilor comunicării ale managerilor pentru comportamentele persoanelor ce depind de lider sunt reflectate și în comportamentul tutorelui, în construirea relațiilor acestuia cu studenții.

Cu alte cuvinte, ne-am propus drept obiectiv să determinăm efectele comunicării comportamentale implicite a tutorelui asupra calității realizării studiului individual de către student. Am presupus că comportamentul studenților este

determinat de stilul comportamental al tutorelui, calitatea lucrului individual al studentului este dependent de stilul relațional preferențial al tutorelui.

Prin intermediul metodelor și metodicilor selectate am fixat reacțiile studenților la stilul utilizat de tutore în construirea comunicării cu ei. Se merită a fi menționat în special efectul revoltei a unui microgrup de studenți ivit din sânul macro-grupului împotriva tutorelui autocratic. Vom remarca că o atare revoltă nu a fost una efectivă. Din contra, ea a contribuit la creșterea tensiunii, ceea ce a făcut și mai dificilă cooperarea, relațiile amicale, invenția creativă a grupului și satisfacția. Au fost înregistrate constrângerile formale ale situației și presiunile exercitate de tutorele autoritar. S-a constatat că logica situației, creată de logica constrângerilor și de logica animatorului-tutorelui, induce comportamente conformiste. Acest conformism comportamental este consecința situației în care doar tutorele-animator decide, doar el știe ce trebuie de făcut, trebuie făcut ce spune el, nu poți face altfel.

Aceste concepții despre animarea unei echipe de lucru creează fenomene de comunicare caracteristice. În cazul *tutorelui democratic* comunicările studenților la sfârșitul activității, când li se cere să-și evalueze realizarea și satisfacția sunt pozitive. Pe când în cazul tutorelui autocratic am constatat că *studenții* sunt dependenți de tutore:

- i se adresează personal, cerându-i instrucțiuni,
- nu arată nici o inițiativă ori creativitate,
- cerșesc gratificații, plângându-se de colegii lor,
- nu comunică între ei, în afara cazului în care se ceartă și se critică,
- cooperează doar în mică măsură,
- la sfârșitul activității, când li se cere să-și evalueze realizarea și satisfacția, își estimează sarcinile ca fiind prea puțin interesante și sunt puțin satisfăcuți de rezultatul final obținut.

Analiza datelor colectate ne-a permis elaborarea modelelor de tutore care practică un anumit stil de comunicare: *autocratic, democratic, liberal*. Iată cum se prezintă un *tutore autocratic*:

- stabilește pentru studenții săi norme de comportament de la care aceștia nu pot să se sustragă din cauza situației lor de dominați. Toate atitudinile și comportamentele tutorelui le dau de înțeles studenților că pentru tutore contează doar rolul de profesor, rezultatul ce trebuie atins;
- lasă să se înțeleagă că studenții nu sunt decât executanții ordinelor sale. Implicit, tutorele spune așadar că studenții nu trebuie să se implice personal în realizarea finală. Este explicat faptul de ce până la urmă studenții - actorii să nu se simtă implicați în producția comună, să-și considere sarcinile ca fiind prea puțin interesante și să fie puțin satisfăcuți de realizarea finală;
- transmite prin atitudinea și comportamentul său următorul mesaj: colecitivitatea nu are nici o valoare și instituția unde-ți face studiile studentul nu este locul unei cooperări. Implicit, el spune că nu trebuie întreținute relații interindividuale: amicale, de cooperare, de creație comună, de emulație etc.;

- ordonă, fericită sau mustră, prin aceasta vrea să spună: sunt singura sursă a bunului mers al activității instituției și nu există alte criterii de evaluare a comportamentului tutorelui și studentului. Până la urmă toate ordinele *tutorelui autocratic* sunt îndeplinite, pentru că situația este închisă și nu permite studentului alte variante de comportament.

În baza rezultatelor obținute am dedus următoarele concluzii cu privire la efectele stilului tutorelui asupra comunicării pentru schimbarea comportamentală a studenților față de studiul individual:

1. Comportamentul studenților este determinat de stilul comportamental al tutorelui, calitatea lucrului individual al studentului este dependent de stilul relațional preferențial al tutorelui;
2. Comportamentul tutorelui se identifică drept totalitatea acțiunilor racordate la respectarea regulamentului intern al instituției de învățământ superior în cadrul căreia activează cadrul profesoral-didactic în calitate de angajat și a relațiilor create de el cu studenții pe care îi îndrumă;
3. Comportamentul tutorelui este o comunicare. Însă el nu este doar atât: tocmai am văzut că comportamentul tutorelui este și purtător de norme relaționale. Conceptul de comportament implicit al tutorelui îl continuă pe cel de comunicare relațională implicită.

Am găsit de cuviință că schișarea unor sugestii cu privire la obținerea calității realizării gestionării studiului individual ar putea răspunde unor nevoi reale, în condițiile în care baza formării psihopedagogice a tutorelui se prefigurează a fi, tot mai insistent, autoinstruirea. Vom considera a ne fi atins scopul dacă unele dintre recomandările noastre vor stârni interes.

Recunoaștem că orice întreprindere teoretică în domeniul gestionării lucrului individual al studenților stă sub semnul unei minime incertitudini. Nu poți fi sigur niciodată că o viziune proprie este completă, că nu va fi desconsiderată din motivul dinamicii procesului didactic. Dar în intenția noastră de a veni cu unele sugestii cu privire la sporirea calității gestionării lucrului individual al studenților pornim de la ideea că orice curs universitar nu este o știință statică, ci o teorie deschisă pentru noi puncte de vedere. Ea se scrie și se re-scrie neconținut. O cere logica internă a „creșterii” teoretice, o impune exterioritatea proceselor instructiv-educative în expansiune. Sugestiile noastre față de gestionarea lucrului individual al studenților, facilitează o bună orientare în problematica realizării contactului indirect cu studenții, atât prin reiterarea experiențelor tradiționale de gestionare a lucrului individual al studenților, dar îmbogățite de semnele timpului nostru, cât și prin deschiderea de noi discuții asupra unor subiecte axate pe obiectivul problematicii gestionării lucrului individual al studenților.

Volumul dezbaterilor purtate în cadrul ședințelor Catedrei Pedagogie și Psihologie generală UST s-au convertit în sugestii utile pentru cadrele didactice universitare care realizează activitate de tutore. Grupajul de activități practice cuprinde teme special selectate pentru un curs universitar concret. Acestea sunt

abordate într-o modalitate sintetică, autorii de curs având meritul de a stimula activitatea de autodidact al studenților. Ne referim la structurarea unor recomandări concentrate care să aibă valoarea de îndreptar funcțional, atât pentru cel ce se inițiază în gestionarea lucrului individual al studenților, dar și pentru cadrele didactice, familiarizate deja cu un anumit inventar de concepte și de probleme specifice. Nădăjduim că, cel puțin prin unele sugestii, vom contribui la formarea unor atitudini mai favorabile despre ceea ce înseamnă astăzi gestionarea lucrului individual al studenților, iar prin conținuturile expuse vom ajuta la configurarea unor direcții teoretice care să conducă la identificarea soluțiilor practice.

În continuare, propunem un *Model al conținutului studiului individual și tehnologiilor de evaluare a acestuia*. Conținutului acestuia poate fi următorul: o temă din curriculumul cursului universitar se propune a fi cercetată de studenți la libera alegere, pentru aceasta ei vor căuta, accesa, selecta, interpreta, sistematiza, produce și comunica o cunoaștere de specialitate, realizând autonom următoarele:

- a) bibliografie pertinentă – din bibliografia obligatorie a cursului, cel puțin 5 lucrări de specialitate (capitol de carte, studiu în revistă), alese de fiecare student în funcție de propriile interese și posibilități de accesare vor fi citite de fiecare student (minimum 150 pagini), cu o prezentare de 10 rânduri pentru fiecare titlu”) – aceasta va contribui cu 25% în calculul notei obținute pentru portofoliul prezentat. Dintre acestea, cel puțin 2 lucrări vor fi identificate autonom de către fiecare student (să nu se regăsească în bibliografia orientativă de mai jos și să fi fost editate după 1995. Pentru studiile de revistă sau capitolele de cărți, studenții vor furniza și o fotocopie completă care va rămâne la dispoziția colegilor interesați (contribuind totodată la completarea bibliotecii de specialitate a facultății).
- b) un mic dicționar – cel puțin 10 termeni pentru fiecare echipă, cu indicarea surselor de informare (cel puțin trei titluri citate pentru fiecare articol) – 25%;
- c) lucrare „aplicată” (50%), constând în una din următoarele:
 - documentare statistică – fotocopie / listare a cel puțin trei documente comparabile, plus o prelucrare și interpretare a datelor pe maximum trei pagini;
 - documentare normativă (documente ale Ministerului Culturii, Educației și Cercetării, legislație națională, documente ale UE) – fotocopie / listare a cel puțin două documente comparabile, plus o prelucrare și interpretare a informației pe maximum trei pagini;
 - un chestionar administrat în cel puțin două colective educaționale comparabile (cadre didactice sau / și elevi sau studenți) – formularul, chestionarele completate plus o prezentare pe maximum trei pagini a rezultatelor și interpretării acestora;
 - grilă de interviu semi-structurat utilizată pentru recoltarea a cel puțin 10 interviuri (eșantionare calitativă) – formularul, transcrierile

interviurilor plus o prezentare pe maximum trei pagini a rezultatelor și interpretării acestora;

- un protocol de observație utilizat în cel puțin 10 cazuri – formularul, fișele / notele de observație plus o prezentare pe maximum trei pagini a rezultatelor și interpretării acestora.

Drept criterii de evaluare a studiului individual propunem următoarele:

1. Participarea la activitățile organizaționale:

- ✓ Studenții care, în perioada studierii cursului universitar, desfășoară o activitate organizațională remunerată sau voluntară în comunitate pot fi notați pentru aceste criterii și pe baza unei aprecieri purtând semnătura conducătorului unității respective și ștampila acesteia (formular tip, solicitat cadrului didactic);
- ✓ Această apreciere va fi prezentată în cadrul ultimei întâlniri din semestru și va fi echivalată cu producerea unui portofoliu individual.

2. Producerea unui *portofoliu individual* și prezentarea lui în fața colegilor la o dată stabilită.

Organizarea gestionării studiului individual poate include următoarele activități:

- Consultațiile se vor desfășura individual și în grup, o dată pe săptămână, în zilele de miercuri (2 ore pe săptămână). Eventualele modificări previzibile ale datei vor fi anunțate la secretariatul facultății cu cel puțin o săptămână înainte.
- Primele întâlniri vor avea loc la orele și în sala indicate de secretariatul facultății.
- Va fi negociat planul individual al fiecărui student în parte. Nici o „negociere” ulterioară nu va mai fi acceptată.
- Tema portofoliului, un plan orientativ de lucru, termenul de prezentare vor fi stabilite în cadrul primelor consultații desfășurate (întâlniri directe sau comunicare prin e-mail, inițiate de studenți). Nici o „înscriere” ulterioară nu va mai fi acceptată.
- Pe parcurs, fiecare student va avea dreptul la o a doua consultație (maximum 30 minute), solicitată cu cel puțin o săptămână înainte și programată pentru aceleași zile în care vor avea loc și cursurile. Întâlnirea directă poate fi înlocuită cu comunicarea prin e-mail.
- Rezultatele evaluării portofoliului vor fi anunțate / afișate după finalizarea cursului. Studenții care, indiferent de motiv, nu au realizat portofoliul cerut sau nu l-au prezentat pentru evaluare până la data stabilită se vor putea prezenta la examenul scris numai în anul următor, încadrându-se în programul anului respectiv.
- Eventualele contestații vor fi discutate în cursul aceleiași zile în care se vor afișa rezultatele.

Astfel, la finalul studiului individual, studenții vor trebui să probeze că:

1. Și-au însușit cultura studiului individual în domeniu:

- Pot recunoaște /indica notele de conținut și extensia unui concept prevăzut în programă (îl pot defini și pot indica erori de definire, explicite sau implicite);
- Pot recunoaște dacă un concept /o ipoteză este sau nu este utilizat/ă corect într-un text dat, iar dacă este cazul pot corecta textul;
- Sunt capabili să tematizeze și să problematizeze un text citit (să recunoască temele și organizarea lor, să-și formuleze întrebări, să emită judecăți critice argumentate și documentate);
- Pot asocia sau disocia corect concepte /ipoteze, nume, lucrări, epoci istorice, spații culturale.

2. Înțeleg specificul perspectivei cursului universitar asupra științelor educației, punând-o în raport cu alte perspective (filosofică, politică, psihologică, istorică, antropologică), sunt capabili să utilizeze această perspectivă în analize și sunt capabili să comunice raționamentele proprii:

- ✓ Pot identifica și argumenta dimensiunea (ne)pedagogică a unei propoziții sau a unui raționament (text);
- ✓ Pot identifica și argumenta caracterul (ne)științific al unei propoziții sau al unui raționament (text);
- ✓ Sunt capabili să producă autonom o interpretare logic și pedagogic validă a unui eveniment sau proces educațional recent – local, național sau internațional;
- ✓ Sunt capabili să comunice raționamente proprii (argumentare, contra-argumentare, organizare a unui mesaj).

3. Sunt capabili să participe eficient la o activitate organizațională:

- Înțeleg sarcina și o realizează complet și la timpul stabilit;
- Manifestă corectitudine, respect al normelor instituționale și al normelor negociate;
- Dau dovadă de respect al celuilalt, ascultare activă și dialog constructiv, solidaritate și ajutor etc.;
- Manifestă inițiativă și disponibilitate (timp, efort) pentru creșterea calității activităților organizaționale și performanțelor proprii.

Vom menționa că volumul lucrului individual indicate în Modelul propus de noi și activitățile practice poartă un caracter orientativ. Planificarea conținutului lucrului individual pentru fiecare student în parte va ține cont de preferințele și posibilitățile acestuia. La fel, remarcăm că gestionarea studiului individual al studenților se merită a fi desfășurat potrivit principiilor pedagogiei active, centrate pe activitatea și achizițiile studentului asistat de către profesor. Pentru categoria de studenți care preferă sistemul de lucru bazat pe reproducerea unor informații primite „de-a gata” sau pe strategia efortului personal minim se vor presta servicii de consiliere individuală.

Concluzii

Comunicarea pentru schimbarea comportamentală a studenților față de lucrul individual reprezintă o parte esențială a programelor de studii universitare. În urma investigației realizate putem concluziona următoarele:

- Înainte ca studenții să poată să-și schimbe comportamentele față de lucrul individual, aceștia trebuie să înțeleagă mai întâi aspectele de bază ale riscurilor legate de neglijența studiului individual, să adopte atitudini-cheie, să învețe un set de competențe și să li se ofere acces la produse și servicii adecvate pe dimensiunea respectivă;
- Studenții trebuie să aibă percepția că mediul academic sprijină schimbarea comportamentală și menținerea comportamentelor eficiente, precum și contribuie la identificarea unei prevenții, tratări și soluționări adecvate;
- Axarea pe obiectivul profilaxiei formalismului în gestionarea volumului de lucru individual al studenților va permite obținerea unei eficiențe cu adevărat înalte a procesului instructiv-didactic realizat în instituțiile superioare de învățământ;
- Depășirea formalismului în realizarea rolului de tutore va contribui la obținerea calității gestionării studiului individual al studenților.

Bibliografie

1. Albu, G., (1998). *Introducere într-o pedagogie a libertății*. Iași: Editura Polirom.
2. Barna, A., (1995). *Autoeducația. Problemele teoretice și metodologice*. București: E.D.P.
3. Ovcerenco N., Gherman V., Untu V., (2007). *Pedagogie. Curs universitar*. Chișinău: Tipografia Reclama.
4. <https://www.stiucum.com/management/tehnici-de-negociere/Elemente-ale-comunicarii-compo82677.php> (accesat la 19.04.2021).

EFFICIENCY OF ARTISTIC EDUCATION: PRAXIOLOGICAL ISSUES

Tatiana BULARGA¹

Abstract

In the field of personality formation through art, we notice that the practice does not meet the specific technological need for the processes of reception-understanding-creation of works of art. In this educational field, the approach for optimizing the theory - practice relationship obtains additional instructive-formative and artistic development values, due to the principles of creation / recreation-reception of artistic products, which stipulate that the work of art exists as such only in the process of its interpretation-visualization-hearing - a process that integrates the mental action of the author of creation, considered conventionally as a theoretical one, with the action of reception and, at the same time, being considered as a practical one.

The process of artistic reception within the instructive-formative actions is identified with the educational action itself. In this process, a considerable weight belongs to the participatory state of the pupil / student in the action of design, development and evaluation / self-evaluation (by prescribing individual behavioral maps, anticipating practical actions, varying operations, accomplishing tasks by choosing variants for the optimal solving) and the dynamics of the teacher's professional competence to gradually achieve the process of design (theoretical) and action (practice), by identifying educational content and value actions, diagnosing individual resources, planning, hypothesis formation, sequential and final evaluation.

Keywords: *artistic activity, proactivity, artistic intro-opening, creation, creativity, success*

Considering artistic action (AA) as a fundamental component in balancing the theoretical and praxeological sphere, we find it appropriate to identify the notion of action. Action is a word of Latin origin with the meaning of "acsio", meaning to do, to act. In DEX, action is described as "the act of acting, an activity undertaken to

¹Associate Professor, PhD, "Alec Russo" Balti State University, Republic of Moldova.
tbularga@gmail.com

achieve a goal." Starting from the essence of the nominated notion, we will specify that its main meaning is reduced to the phenomenon of action, but not to the will of chance, but to achieve a certain goal. In connection with the approach to action in education, the question arises: "What is the dimension of the action process?" In the literature, action is treated as a practical act of an activity. But there is also the opinion that the action is reduced not only to the practical sphere, but also includes the sphere of design/planning, what takes place in mental (theoretical) terms. In other words, the very fact of advancing the purpose of the action, the intention to design the course of realization, is an action step. In this sense, the action transcends the boundaries of an actual activity with its traditional components: purpose, reasons, operations, etc. The artistic action of the student is a behavioral microsystem activated (mobilized/ employed) by pedagogical stimulus (principles, methods, techniques), to continuously increase the effort, to help the student to fit into the effort curve (I. Radu and M. Ionescu, M. Rusu, 2017). The pedagogical mastery, in this sense, implies the oriented stimulation of the student's attitudes towards the instructive and social obligations, towards the degree of introspection of the goals and the motivational sphere. The systemic orientation of the personality towards the result, accompanied by the processes of change and innovation of one's own values, must be continuously supported by personality factors: intelligence, initiative, perseverance, autonomous will, enhanced artistic abilities, creative imagination, emotionality, responsibility.

In the present article, both the aspects related to the theoretical sphere (of design) AA, and to its practical sphere, in the realization process, were taken into account. The focus on one area or another of AA largely depends on the age of schooling. Thus, in the work with the students of the small classes, a considerable weight will have the aspects related to the practical sphere of the students' action: audio-video, perception-interpretation, perception-game/ choreography (vocal-choral interpretation, vocal-instrumental music, performing dance movements, performing/creating musical games, etc.). In working with students of adolescent age, with ordinary students with practical actions, a special weight will have the theoretical actions: design / anticipation, hypothesizing, analysis, generalization, etc.

The Stimulus-Response / Behavior relationship in the context of AA is tested, especially, for obtaining a short connection effect, to the detriment of the tendency to vary the various causes that, often, in the context of education, we do not even take into account. The artistic message offers the concrete person multiple possibilities to vary his feelings. The ability to vary depends on the degree of manifestation of proactivity. The proactive person creates from a simple feeling a range of new feelings and meanings, a series of compound feelings, which he brings to a fundamental sense and vice versa, while the reactive person tends to a trivialization, trivialization of meanings, opting rather for a range of meanings that belong to the learned. The effective power of a person in the fields of art, and not only, is to operationalize with the freedom to choose between stimulus (S theoretical

/practical) and response (R theoretic /practical) feelings or values, personal decisions or circumstances - indispensable aspects of the artistic proactivity model.

At the initial stage we do not intend, in particular, to highlight the cadences of AA efficiency, although tangentially we will not miss the moment to highlight the role of one or another kind of practical action in raising the quality of the educational / training process. Here the expected goals are modest in theory, because the main emphasis is placed on the development of technologies / techniques for targeting the processes of operation of the elements of an action. Important is the re-conceptualization of musical-artistic actions, treated as an integrative phenomenon between theory and practice, between teacher and student, between design and realization, between stimulus-purpose and stimulus-response-behavior.

At all praxeological stages as a foundation remain to be 5 principles of efficiency, re-conceptualized and methodologically instrumented from the perspective of a qualitative education:

- the principle of proactivity ("to be" and "to know");
- the principle of value centering ("to be free in option");
- the principle of artistic introduction ("to be open to the truth", the presence of the state of "openness to beauty, to intimacy");
- the principle of creation and creativity ("being inventive", the presence of the state of "extinction in novelty");
- the principle of personal success ("continuously striving for change in a new quality").

The efficiency of artistic actions of students, having as theoretical foundations the nominated principles, is studied through the prism of III levels of achievement of the objectives of the implementation of innovative-artistic praxeology, which is based on the following levels of achievement:

1. The theoretical level, which is called to highlight the opportunities and risks of theoretical elaborations carried out along the way in the field of artistic education;

2. The cognitive-proximate level leads us to perform an activity of identification and overlap of the content of study manuals, guides, methodological recommendations and other materials with didactic coverage function, on the one hand, and their connection to the content of theoretical approaches, on the other hand;

3. The praxeological level, which from the beginning highlights the study of practical success both from those who are trained and from those who guide the actual training process.

In turn, each of the three levels mentioned above connects its contents to the scale of other 8 levels of artistic training, taking into account the following aspects:

1. content;
2. attitude / motivation;
3. design;

4. modeling; 5. expectation;
6. realization;
7. evaluation;
8. approval / disapproval.

Determining the levels of artistic performance will allow focusing the implementation process on certain factors of efficiency of both the artistic action of the pupil / student and the action of the teacher.

We set out to study the formative-educational activity of the practitioner from the point of view of several positions, which have a significant weight in connection with the process of implementing innovative praxeology, namely - verifying the relationship between the variables: professionalism and pedagogical competence, mastery and continuous self-improvement. Based on these statements, we established the following praxeological correlations:

- the degree of mastery by the teacher-practitioner of technologies to promote an operative and qualitative style of action;
- the dimension of stimulating the independence of the pupil / student in the efficient design and realization of AA;
- the level of application of the indirect influence model.

Among the foreseeable risks that we can expect in the practice of teaching-learning-evaluation we could highlight as risks that remain open to the process of implementing innovative praxeology the operationalization of three variables with a consecutive and specific area of artistic action: design - organization - realization.

Human action, in part, artistic action remains to be, as mentioned above, the link between theory and practice, which forces us to highlight the accompanying factors from the perspective of effective praxeology. Among the factors accompanying the artistic action we will expose:

- the interventions of so-called positive factors, with facilitating input and of so-called factors, with negative input. What remains certain is that from case to case each of these factors can influence both positively and negatively: the level of direction with the elements of the process of artistic empathy of the pupil / student; transposition into the role of another, including in artistic roles; overlapping one's own feelings with the feelings of others; intimate openness in terms of meanings, artistic ideas, etc.

- motivation of AA effectiveness, expressed by the motives-stimulus: imitation, practice, realization according to the model or "maps" pre-written from the outside, recovery, change, dynamics, activism, freedom of decision, taking initiatives, self-management;

- motivational success, approached in terms of the principle of stimulating, organizing and achieving artistic actions of students;

- motives-values, conceptualized in artistic proactivity and specified as follows:

a. the motive of “tacit influence” (WG Jordan) with the meaning of influencing the student by the way of “being”, of radiating what you are, of hearing and understanding art, of creating, interpreting it - all being stimulated the reason-factor: "tacit influence";

b. the reason for “lasting satisfaction” (St. R. Covey) is a primordial necessity in connection with artistic activity. This reason gives the person resistance, strength of character in the repeated resumption of the action;

c. the reason for the artistic transfer on other fields of activity;

- artistic communication, achieved through specific means of language, music and other arts (intonation, poetic verbalization, mime /pantomime, rhythmic /dance movements);
- external and internal stimulation;
- the real and ideal result (effect);
- evaluation and self-evaluation of one's own and others' behaviors;

During the artistic actions we identify the following relationships:

a) *Teacher - student*. This formula implies the relationship of interaction (inter + action), in which, regardless of the levels of investment in the system of action of individual resources, the process takes place due to the compensatory law. The power of influencing a part (of the teacher by the student or vice versa) lies in the strength /power of the tendencies and the real potentialities of each agent to act appropriately for the situation. The educational /formative situation is created by the agents themselves who initiate the action. The situation is an objective-subjective state that appears as soon as we start acting. The teacher-student relationship is strongly empathized.

The design and improvisation /restoration /reorientation of the situation in the direction of qualitative development of the student's action is a fundamental condition in the concept of modeling an efficient AA.

b) *Student - art*. At this level of relationship the emphasis is on the paradigm of qualitative personality change. Quality is always the result of a series of changes, although not every change necessarily leads to a new quality, but only that change which is positive.

The student prone to a reactive manifestation, into a negative behavior, cannot bet on a qualitative change in the expected field. The effect of change is the result of a single action or an entire system of actions. The quality change of the behavior centered on the ethical-artistic values is provided thanks to the “student-art” relationship.

c) *Theory - practice*. The problem of relating educational theory and practice is a key issue of pedagogy. The desideratum of balancing the actions of the educational-theoretical environment and the educational-practical environment is not to frustrate /trigger the traditional actions, but to re-orient them towards qualitative change and progress. At the moment, the institutionalized educational system does not have the sources provided especially for the enrollment in practice

of the theoretical approaches, except by way of training teachers in specialized courses. Therefore, today's researcher is obliged not only to develop consistent research, but also to invest their results in the educational-practical environment.

Factors of positive influence of the relationship: theory - practice:

the level of pedagogical experience;

- specialization (teacher of music and choreography, teacher of music and primary classes, teacher of primary classes, teacher of music and choir, of music and musical instrument);
- reporting at the level of studies (arts /music school, high school, faculty);
- creative spirit (proven or possible performances, inferior, average, superior endowment, motivated, oriented activation, multiple intelligence (Gardner, 1983).
- individual variable;
- social variables.

From the very beginning, we mentioned that the efficient development of the artistic action and the achievement of a desired result can take place only after observing some steps performed in stages. Therefore, in the first stage, the question-stimulus should be put forward, which can be both emergent in nature, from within, and exogenous in nature, from outside. For example, as a question-stimulus, there may be provocative information: “what is this?”, in a warning situation occurs.

In the second stage, a reflection of the interlocutor would be needed by analyzing the stimulus received either from inside or from outside and bringing some provisional explanations, with a hypothetical character. The third stage is reduced to the acceptance or rejection by the respondent of the stimulus received from the outside through the act of preserving the project of the action or even its definitive exclusion from the mental field. At the fourth stage, the decision is taken and the practical action project is elaborated. The fifth stage, for logical reasons, should be entirely devoted to the realization of the actual action through real effects: intonation, rhythm, verbalization, drawing, schematization, etc.

Obviously, we reserve the sixth stage for the evaluation and self-evaluation of the results of the action, the documentation of the negative incidents and the analysis of the causes that caused these incidents.

Conclusions

In conclusion, in this chapter we mentioned that the course hours and the extracurricular hours are made up of a series of actions, which must have the value of an action event, for which the presence is characteristic:

- emerging, exogenous stimulus or stimuli;
- the content of the action itself;
- the dramaturgy of the action: introduction, exhibition, development, culmination, half, conclusion;

- motivation-purpose, motivation-goals;
- development environments: instructive-educational, expressed by formative pressure, state of dependence; individually, expressed through the freedom of choice, the independent state, artistic, supported by qualitative changes, intra-independent status;
- the ability to follow the rigors of certain principles;
- finalities having a practical effect.

References

1. Babii, Vladimir, *Eficiența educației muzical-artistice*, Chișinău, Editura „Elena V.I.”, 2005.
2. Babii, Vladimir, *Teoria și praxiologia educației muzical-artistice*, Chișinău, Editura “Elena V. I.”, 2010.
3. Babii, Vladimir, Bularga, T. *Succesul artistic al elevilor din perspectiva devenirii personalității social active/* Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională "Fundamente psihopedagogice ale prevenirii și combaterii violenței în sistemul educațional", 10 octombrie 2014, Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă", Fac. Psihologie și Psihopedagogie Specială, Catedra Psihologie, Chișinău, 2014, p. 214-224.
4. Babii, Vladimir, *Praxiologia educației artistice/* Educația artistică în contextul mediului social-cultural al sec. al XXI-lea, Bălți, 2014, p. 17-20.
5. Babii, Vladimir, Vasile, V., *Aptitudinile muzicale între realitate și ideal/* Educația artistică în contextul mediului social-cultural al sec. al XXI-lea, Bălți, 2014, p. 13-17.
6. Babii, Vladimir, *Dinamica gândirii muzicale /* în: Materialele Conferinței științifice internaționale «Ion Gagim și universul muzicii». Academia de Științe a Moldovei, Editura Artes, Iași, 2014, p. 179-183.
7. Babii, Vladimir., Bularga, Tatiana. *Dimensiunea educațională a creativității muzicale in cadrul euroregiunii Siret – Prut - Nistru/* Editia a-X-a "Dezvoltarea economico-sociala durabila a euroregiunilor si a zonelor transfrontaliere în cadrul forumului transfrontalier al euroregiunii Siret-Prut-Nistru", Bălți, 2014, p. 21-22.
8. Bularga, Tatiana, Babii, Vladimir. *The success of artistic education: integration approache.* In: Review of artistic education. Artes Publishing House, Iași. Included in CEEOL, EBSCO, Index Copernicus, 2014, p. 250-259.
9. Pașca, Eugenia Maria. *Dimensiuni ale educației artistice, volumul V Managementul activităților muzicale extracurriculare în educația formală și nonformală*, Iași: Editura “Artes”, 2009, 93 p.
10. Pașca, Eugenia Maria. *Un posibil traseu al educației muzicale în perioada prenotației, din perspectivă interdisciplinară*, Iași: Editura „Artes”, 2006, 309 p.
11. Rusu, Marinela, *Empathy and Communication through Art*, în "Review of Artistic Education", De Gruyter, Artes Publishing House, Iași, Romania, nr. 12-13/2017, p. 139-147: <https://www.degruyter.com/view/j/rae.2017.14.issue-1/rae-2017-0018/rae-2017-0018.xml>

CHANTING THE "PSALMS": PRAYER AND WORSHIP AS EXAMPLES OF TRANSPERSONAL, INTRAPERSONAL AND INTERPERSONAL COMMUNICATION

Rossella MARISI¹

Abstract

The "Psalms" is a collection of poems-prayers which is part of the Bible: many of them are included in the Christian Liturgy of the Hours and have therefore a central role in Christian worship. The present study is not focused so much on the religious content of the Psalms, on the peculiarities of their texts or on the different melodic formulae used in chanting them, but it is rather based on the consideration that Psalms can be regarded as examples of transpersonal, intrapersonal and interpersonal communication. They regard the personality as a whole, in its integrity.

Keywords: *interpersonal communication, intrapersonal communication, Psalms, transpersonal communication*

1. Introduction

The Psalms are poems intended to be chanted, and belong to the prayers included in the Christian Liturgy of the Hours. They have therefore a central religious importance, and are an opportunity of communication between the believers and God. Focusing on many themes which are common in human life, they can encourage listeners to ponder on these subject matters, both developing an internal discourse and sharing thoughts and meanings. Basing on these assumptions, this study analyzes Psalms as examples of transpersonal, intrapersonal and interpersonal communication.

2. Music in rituals and prayer

In different societies music can perform multiple, diverse functions, such as entertainment, healing, and ritual (see, among others, Feld & Fox, 1994; Titon, 1996; Nettl, 2005). Indeed, music is almost ever present in rituals, and the

¹ PhD., Lecturer Conservatorio "Lorenzo Perosi", Campobasso – Accademia di Belle Arti, Bologna, Italy. rossellamarisi@hotmail.it

performance of combinations of words and music appears to be an effective way to be in communication with the supernatural (Seroussi, 2002). Jonathan Linman quoted the ancient expression attributed to St. Augustine “He who sings well prays twice” (Wren, 2000), highlighting that the “embodied qualities of music making carry the Word into ourselves and employ multiple dimensions of our physicality and experience” (Linman, 2010: 66). Luther considered music as a gift of God (Luther, 1965). John Calvin deemed singing to be “peculiarly created to tell and proclaim the praise of God” (Calvin, 1960: 894), and judged it particularly appropriate for public prayer by the assembly of believers: the edifying quality of singing, in Calvin’s view, arose from its “value in kindling [the believers’] hearts to a true zeal and eagerness to pray” (Calvin, 1960: 895).

Anyway, prayer can take many different forms: depending on the case, it can be silent or enunciated, formal or spontaneous, involving specific body postures, gestures or oral formulas (Spilka and Ladd, 2013). Moreover, it may be considered as a petitionary activity, a contemplative practice, or a meditative experience (Foster, 1992). It may be raised when the believer is alone, when he or she belongs to a group or even to a large community (such as the one consisting of family members and ancestors): such variables play a part in determining the prayer’s specific nature (Baesler & Ladd, 2009). It may be talked, sung, chanted, and expressed in various art forms beyond music, such as poetry (Aitken, 1992), dance (DeSola, 1986), color (MacBeth, 2007), and film (McNulty, 2001).

Contemporary research usually puts in relief that praying is an act of communication: Stolz stresses that “prayer may be simply and comprehensively defined as man’s intercourse with God” (Stolz, 1923: 18), Beckham qualifies prayer as “the name we give to the experience of being in communication with God” (Beckman, 1995: 8), and Baesler emphasizes that prayer is a spiritual communication with God (Baesler, 2003); according to Hinson, prayer includes communion and communication with God or a transcendent other (Hinson, 1990). Some authors call the communication with God ‘transpersonal communication’ (Fukuyama & Sevig, 1999). It is important to notice that prayer can be viewed as a profound form of speech in which the senders give voice to concerns, they cannot or are not willing to express in their environment (Ulanov and Ulanov, 1982). Instead, they can freely express their thoughts and feelings in praying because they are sure they are addressing someone who will carefully listen to them in a non-judgmental way (Faulkner, 1997).

Some authors differentiate between prayer and worship, qualifying prayer as personal devotional activities, and worship as collective religious activities in which large numbers of believers take part in organized public services, mostly held in institutional settings such as churches (Clark, 1958). However, other researchers deem that there are no established criteria to differentiate between prayer and worship, and posit that there are varying degrees of overlap between the two

activities (Smart, 1972). For this reason, in this study the term prayer will be used referring to both, personal devotional activities and collective religious ones.

Summing up, prayer can be qualified as a form of *transpersonal communication*, an upward communication behavior which can be absolutely individual or vice-versa shared by others, is characterized by specific peculiarities, and is enacted with the purpose of meeting certain needs and wishes.

3. The Liturgy of the Hours

Following the teaching of Christ, who stressed that “where two or three gather in my name, there am I with them” (Mt 18:20), the Church has always considered guiding the public and communal prayer of the believers as one of its main duties. We know from the Acts of the Apostles that the first Christian communities “devoted themselves to the teaching of the apostles and to the communal life, to the breaking of the bread and to the prayers” (Acts 2:42), praying together at certain hours.

It is also known that the Desert Fathers - Christian monks, ascetics, and hermits who lived mainly in Egypt in the period beginning around the third century - prayed the Psalms at various times during the day and night. The fourth-century *Constitutions of the Holy Apostles* exhorted Christians to “offer up [their] prayers in the morning, at the third hour, the sixth, the ninth, the evening, and at cock-crowing” (Roberts, Donaldson and Cleveland Coxe, 2007: 496), so describing five daytime prayers and one nighttime prayer. John Cassian (c. 360 – c. 435), referring to the prayer of the Egyptian hermits of the fifth century, cited eight canonical hours: seven during the day and one during the night.

Gradually the practice of dedicating specific times to pray together spread: both in monastic and lay people communities the main times to pray together were the first hour of the day, in which the sun rose, and the last hour of the day, when the lamps were lighted, in addition to further prayers recited at different hours of the day, in accordance with the traditions and customs of the specific community.

These prayers over time took on the shape they have today in the Liturgy of the Hours, also called Divine Office or Work of God. The liturgical form of the Divine Office includes selections from the Psalms, and ends in a scriptural proclamation.

4. The Psalms

The poems called *Psalms* can be considered the most important part of the Liturgy of the Hours. According to the letter Athanasius (c. 296 – 373), Archbishop of Alexandria, wrote to Marcellinus, although all the books of Scripture are inspired by God and include many useful guiding principles, the Psalter, the Biblical book of Psalms, is a special treasure for those who carefully study it. Besides the characteristics which it shares with other books of the Scripture, it has the

peculiarity that within it devotees can find the great variety of the movements of the human soul. The Psalms serve the worshippers as a mirror, wherein they can see themselves and their souls. In the Psalter each believer can find a guide to reflect on his own soul's condition, he can see himself portrayed, and can thus learn about himself. The Psalms give believers precepts and examples for all possible conditions, leading them to improve their qualities, forming themselves upon the given model.

The Psalms' words are suitable to please God on each event of human life. In fact, there are Psalms in times of victory and joy, and Psalms in times of trial and despair; Psalms of thanksgiving and praise and Psalms of contrition and judgment. Almost every human thought and feeling has its Psalm. In a similar way, each season and life event have their Psalm: springtime, harvest, feast days, as well as sickness, old age, and death (Athanasius, 1980). Though Psalms may be recited silently in private, and not sung, their musical qualities should not be ignored, as they determine the most appropriate way of praying them (Sacred Congregation for Divine Worship, 1971). Psalms must be sung and chanted with great simplicity, so that the Holy Spirit, who spoke through the holy men who wrote these prayers, recognizes the words that he inspired, and joins believers in them. In this way, through a harmonious recitation of or listening to the Psalms, devotees who abandon themselves to the chanted prayer with inner consent will obtain a sweet harmony in their souls and hearts (Athanasius, 1980).

In Hilary of Poitiers' view, in the chanted Psalms there is an interpenetration between knowing and doing, and also St. Gregory and St. Basil considered that psalmody - the chanting of the Psalms - combines contemplative and active faith. In effect, research highlighted that at the time in which St. Augustine lived, that is between 354 and 430, "the term *psallere* came to be synonymous with living a Christian life" (Schneider, 1982: 18).

4.1. Chanting the Psalms before the late eighth century

A strong connection links the Psalms to King David. Dietrich Bonhoeffer put in relief that "of the 150 Psalms, 73 are attributed to King David, 12 to the choirmaster Asaph appointed by David, 12 to the Levitical family of the children of Korah working under David, 2 to King Solomon, and one to each of the master musicians, Heman and Ethan, probably working under David and Solomon. So, it is understandable that the name of David has been connected with the Psalter in special ways" (Bonhoeffer, 1996: 158). Indeed, some commentators refer to the Psalter naming just its author, as we can see in the following example. Analyzing the anonymous fourth-century tract *De poenitentia*, a researcher found an interesting reference to the role of Psalms in monastic life: "in the monasteries... in the convents... in the deserts... David is first and middle and last" (McKinnon, 1987: 90), meaning that the place which *Psalms* occupied in the worship was of the utmost

importance. As a consequence, in their life monks had countless encounters with the Psalms and their critical interpretation, so that for sure they knew all 150 Psalms by heart and could make rich associations between the Psalms, and between the Psalms and their own thoughts and feelings (Dubois, 1984).

The centrality of the Psalms doubtless led the monks to use the text of the Psalms as a set of guiding principles to better understand the theological details of the Christian doctrine, know the unwritten rules of the monastic life, and practice virtue (Dyer, 1989)

Regarding the musical aspects of the Psalms, we know that usually these prayers were performed in a manner resembling singing (Dyer, 1989). In his *Institutes*, John Cassian, a monk who spent his youth and maturity in various monastic communities in Egypt, Palestine and Mesopotamia, made the earliest reports about how the Divine Office, and in particular Psalms, were sung in western monastic settlements. He went to Gaul at the beginning of the fifth century, and found that the way in which Gallic monastic communities chanted the Psalms did not differ in a substantial way from the Psalm singing practice he had witnessed in Egypt and the Near East. In particular, he could determine no difference comparing the renditions of the Psalm itself: in both traditions one monk chanted the Psalm while all brothers listened to it in silence (Dyer, 1989)

Also, Tyrannius Rufinus, a monk and historian who lived between 344 and 411, states that the practice of solo chanting of the Psalms was widespread among the semi anchoritic monks of Lower Egypt. He clarifies in a passage of his book *Historia monachorum in Aegypto* that it was customary for all monks to sit while a brother chanted the Psalm, listening to it or responding in an appropriate way (Rufinus, 1849). In the sixth century, the archbishop Aurelianus of Arles (523 - 551) wrote a monastic rule, which established that at nocturns the Psalms should be divided among four to six 'soloists': each of them had to sing three Psalms, the last one with an alleluia refrain (Holste and Brockie, 1759). Research pointed out that also some passages from the *Regula Magistri*, an anonymous sixth-century collection of monastic precepts, establish that the chanting of a Psalm was an individual activity, and that "many other monastic rules from the fifth and sixth centuries attest to the persistence of solo psalmody in the monastic Office" (Dyer, 1989: 543). To be appointed to sing the Psalms as a soloist, a monk should neither have a specific talent nor hold a special office: it was seniority within the community which determined the order in which the monks sang 'their' Psalms. Indeed, as all the monks knew all the Psalms by heart, in the absence of special circumstances which could justify a different decision by the abbot, every monk was required to chant some Psalms as soloist (Dyer, 1989). Research stressed that respect for seniority, in all aspects of monastic life, and in particular in the singing of the Psalms, was a constant feature of early monasticism (Dyer, 1989). An example thereof can be found in the *Rule of the Four Fathers*, written by the founders of the monastery of Lérins between 414 and 419 in order to join the hermits living in that

region within a single monastery governed by a superior (Coutinho Figuinha, 2015). The Rule contains the following passage: “no one may presume to precede another of higher rank in the monastery for standing or for the order of the singing of the Psalms” (Neufville, 1967: 77). The monk in charge of singing a Psalm as soloist enjoyed a certain freedom in the performance: he had to give his brothers an easy understandable musical signal showing when the antiphon had to be sung, but besides that he had some leeway in varying certain elements of the Psalm melody. In fact, research posits that a quite wide spectrum of diversified melodic formulae could be recognized among different monasteries, “since there existed no theoretical restrictions to the introduction of variant formulae” (Dyer, 1989: 568). Indeed, it could be supposed that these individual variations to the melodic formulae were allowed because, giving special emphasis to specific words of the Psalm, they could encourage new associations in the mind of the listeners, letting them gain new insights and better comprehend the meaning of the Psalm and its impact on their own life.

The analysis of the documents cited above leads us to conclude that in the period between the fourth and the sixth centuries the Psalms in the monastic Office were mainly chanted by soloists, while the brothers meditated on the spiritual meaning of the Psalm they listened to. This gave each monk the opportunity to analyze the Psalm’s implications for morality, doctrine and prayer in his own heart, and to consider the Psalm as an invitation to explore what resonated in his own soul, regarding it as guidance for everyday life. It is not a case that Cassiodorus (490 – 584) encouraged those who chanted and listened to a Psalm to strive to really understand its whole message, employing the human reason in the investigation of divine realities, not worrying about seeming arrogant since God himself granted reason to mankind (Olsen, 2017).

The reflections made by the monks listening to chanted Psalms can with reason be qualified as intrapersonal communication. In effect, intrapersonal communication may involve diverse activities besides internal discourse, such as contemplation, meditation, and prayer (Veinberg, 2019). Intrapersonal communication refers to processes which go on inside the person, such as inner speech, imagined interactions, and mental verbal exchanges with oneself. Indeed, in intrapersonal communication, the subject evaluates and reacts to internal stimuli, determining how he sees himself. This may occur in particular when listening to Psalms whose texts focus on guilt, such as Psalm 6:

*Lord, do not rebuke me in your anger
or discipline me in your wrath*

or suffering, such as Psalm 31:

*Be merciful to me, Lord, for I am in distress;
my eyes grow weak with sorrow,
my soul and body with grief.
My life is consumed by anguish*

*and my years by groaning;
my strength fails because of my affliction,
and my bones grow weak.*

Intrapersonal communication may also be caused by the subject's evaluations and reactions to external stimuli, determining how he perceives the outside world. This may occur, in particular, when listening to Psalms whose texts focus on enemies: one example thereof is Psalm 35:

*Contend, Lord, with those who contend with me;
fight against those who fight against me.
Take up shield and armor;
arise and come to my aid.
Brandish spear and javelin
against those who pursue me.*

Intrapersonal communication may recall memories or develop expectations: this occurs, for instance, in Psalm 23:

*The Lord is my shepherd, I lack nothing.
He makes me lie down in green pastures,
he leads me beside quiet waters,
he refreshes my soul.
He guides me along the right paths
for his name's sake.*

4.2. Chanting the Psalms since the late eighth century

In the late eighth century choral psalmody began to spread among monasteries, but what caused the transition has not yet been fully recognized. We can find an example of the spread of choral psalmody in the tenth-century monastery's Rule known as *Memoriale qualiter II*: a passage directs that "when you are singing Psalms in choir, do so with a harmonious and concordant voice; let those who are best able to do so begin the verse, so that the rest can join in on the first or second syllable" (Hallinger, 1963: 253). With the introduction of choral psalmody, all the monks were actively involved in chanting the Divine Office: singing in a choir, they had no more the liberty to choose the melodic formula which was previously accorded to soloists, nor had they the opportunity to quietly meditate on the sacred text while it was performed by someone else.

Instead, all monks sang in unison: this implied that a discussion had to be opened and an agreement had to be reached on the way in which the Psalms had to be sung chorally. Moreover, since all the monks were active participants in the performance of the Psalm, and performed together the same text and melody, it is very likely that they experienced a heightened effect of the text on their own mind and heart, and felt a stronger connection among them (Dyer, 1989).

Chanting the Psalms together can with good reason be considered as a form of interpersonal communication. The etymology of the term ‘interpersonal’ suggests that it concerns *people sharing meanings* with the aim of achieving common objectives. In fact, the Oxford Dictionary defines communication as "the imparting, conveying, or exchange of ideas, knowledge, information, etc. (whether by speech, writing, or signs)" (The Shorter Oxford English Dictionary, 1969: 352), and some researchers define interpersonal communication as “a mutual relational, co-constructed process” (Stewart and Angelo, 1998: 131). Therefore, being at the same time senders and receivers of messages, the participants in an interpersonal communication are in an interdependent relationship, the purposes of which are sharing, helping and influencing each other. An example of shared feelings can be found in Psalm 133:

*How good and pleasant it is
when God's people live together in unity!*

5. Conclusions

In the Psalms music powerfully supports and promotes the text stimulating the believers to lift their hearts to God, contemplating spiritual matters and meditating upon the divine virtues of wisdom and justice. Therefore, congregational chanting and listening to the Psalms represents a form of transpersonal communication, in which believers draw attention to the divine word.

Moreover, depending on the rendition, the performance of the Psalms may also constitute a form of intrapersonal or interpersonal communication. In the soloist rendition, listeners can define how they see themselves and how they see the outside world, recalling memories and developing expectations; in the choral rendition, choristers can share meanings with the aim of achieving common objectives, influencing and supporting each other. Communication, in its different forms – transpersonal, intrapersonal and interpersonal - is a fundamental feature of human beings. Performing and listening to the Psalms give choristers and the public the opportunity to develop one of the most important human traits, and, last but not least, to practice music and poetry achieving personal fulfilment.

References

- Aitken, R. *The dragon who never sleeps: Verses for Zen Buddhist practice*. Berkeley, CA: Parallax Press, 1992.
- Athanasius, *The Life of Antony and the Letter to Marcellinus*; trad. by Robert C. Gregg, Paulist Press, NY, 1980, 101-129.
- Baesler, E. J. & Ladd, K. L. (2009). ‘Exploring prayer contexts and health outcomes: From the chair to the pew’, *Journal of Communication and Religion*, 32, 347-374.
- Baesler, E. J. *Theoretical explorations and empirical investigations of communication and prayer* (Studies in Religion and Society, Vol.64). Lewiston, NY, Edwin Mellen Press, 2003.

- Beckman, R.J. *Prayer: Beginning conversations with God*. Minneapolis, MN, Augsburg 1995.
- Bonhoeffer, D. *Life Together and Prayerbook of the Bible*, vol. 5, *Dietrich Bonhoeffer Works*, Minneapolis: Fortress Press, 1996, 155-177.
- Calvin, J. *Institutes of the Christian Religion*. Edited by John T. McNeill. Philadelphia, Westminster, 1960, III, 31.
- Clark, W.H. *The psychology of religion*, Macmillan, New York, 1958.
- Coutinho Figuinha, M. 'The date of the 'Rule of the Four Fathers' and the beginnings of the Monastery of Lérins', *Romanitas - Revista de Estudos Grecolatinos*, n. 5, 2015. 168–185.
- De Sola, C. *The spirit moves: Handbook of dance and prayer*. Austin, TX, The Sharing Company, 1986.
- Dubois, J. 'Comment les moines du moyen âge chantaient et goutaient les saintes Ecritures'. In Pierre Riché and Guy Lobrichon (Eds.), *Le moyen âge et la Bible*, Paris, Beauchesne, 1984.
- Dyer, J. 'The Singing of Psalms in the Early-Medieval Office', *Speculum*, vol 64, n. 3, 1989, 535-578.
- Faulkner, A. *Knowing our own minds: A survey of how people in emotional distress take control of their lives*. London, Mental Health Foundation. 1997.
- Feld, S., & Fox, A. A. 'Music and language', *Annual Review of Anthropology*, 23, 1994, 25-53.
- Foster, R. *Prayer: Finding the heart's true home*, New York, Harper Collins, 1992.
- Fukuyama, M.A., & Sevig, T.D. *Integrating spirituality into multicultural counseling*. Thousand Oaks, CA, Sage, 1999.
- Hallinger, K. (Ed.), *Corpus Consuetudinum Monasticarum*, vol. 1, Siegburg, Schmitt, 1963.
- Hinson, E.G. 'Prayer'. In I.V. Cully I.V. & Cully K.B. (Eds.). *Encyclopaedia of religious education*. San Francisco, Harper & Row 1990, 494-497.
- Holste, L. & Brockie, M. *Codex regularum monasticarum et canonicarum quas SS. Patres monachis, canonicis et virginibus sanctimonialibus servandas prescripserunt*, Augsburg, 1759. 1: 152.
- Linman, J. *Holy Conversation: Spirituality for Worship*. Minneapolis: Fortress, 2010.
- Luther, M. 'Preface to Georg Rhau's Symphoniae Iucundae'. In *Luther's Works*. vol. 53, Philadelphia: Fortress, 1965, 321–324.
- MacBeth, S. *Praying in color: Drawing a new path to God*. Brewster, MA: Paraclete Press, 2007.
- McKinnon, J. *Music in Early Christian Literature, Cambridge readings in the Literature of Music*, Cambridge University Press, Cambridge 1987.
- McNulty, E. *Praying at the movies: Daily meditations from classic films*. Louisville, KY, Geneva Press. 2001.
- Nettl, B. *The study of ethnomusicology: thirty-one issues and concepts* (2nd ed.). Urbana & Chicago, University of Illinois Press, 2005.
- Neufville, J. 'Règle des IV pères et seconde règle des pères', *Revue bénédictine* 77, 1967.
- Olsen, D. A., *The Honey of Souls: Cassiodorus and the Interpretation of the Psalms*, Liturgical Press, Collegeville, 2017.
- Roberts, A., Donaldson, J. & Cleveland Coxe, A. (Eds.), *The Ante-Nicene Fathers: The Writings of the Fathers Down to A.D. 325*, New York, Cosimo Classics, 2007.
- Rufinus, T. *Opera Omnia*, in Migne J.-P., *Patrologiae Cursus Completus*, Series Latina, Paris, 1849, 21:454.

Sacred Congregation for Divine Worship, *General Instruction of the Liturgy of the Hours*, 1971, <https://www.ewtn.com/catholicism/library/general-instruction-on-the-liturgy-of-the-hours-2175> (accessed 11.03.2021)

Schneider, M. 'On Gregorian Chant and the Human Voice', *The World of Music* Vol. 24, No. 3, 1982, 3-22.

Seroussi, E., 'La musica e il trascendente'. In Tullia Magrini, *Universi sonori: Introduzione all'etnomusicologia*, Torino: Einaudi, 2002, 255-271.

Smart, N. *The Concept of Worship*, Basingstoke, Macmillan, 1972.

Spilka, B. & Kevin L. Ladd, *The Psychology of Prayer: A Scientific Approach*, New York, Guilford Publications, 2013.

Stewart, J. & Angelo, G.D. *Together: Communicating Interpersonally*, 3rd Ed., New York, Random House, 1998.

Stolz, K.R. *The Psychology of Prayer*, New York – Cincinnati, The Abingdon Press, 1923.

The Shorter Oxford English Dictionary, Oxford, Clarendon Press, 1969.

Titon, J. T. (Ed.). *Worlds of music: an introduction to the music of the world's peoples*, New York, Schirmer Books, 1996

Ulanov, A., & Ulanov, B. *Primary speech: A psychology of prayer*. Atlanta, John Knox Press. 1982.

Veinberg, S. 'The Attitude of Digital Natives Towards Intrapersonal Communication', *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, vol. 60, 2019, 855-863.

Wren, B. *Praying Twice: The Words and Music of Congregational Song*. Louisville: Westminster John Knox, 2000.

EMOTIONAL CULTURE - FOUNDATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL SUCCESS

Maia BOROZAN¹

Abstract

The present paper develops a system of ideas concerning the impact of emotional culture on teachers' professional performance and career advancement reflected in the manifestation of affective social competencies recognized in the scientific community as competencies specific to the teaching profession, stipulated in education policy documents as teachers' professional competencies.

Keywords: *teachers' emotional culture, culture of tolerance, teachers' professional performance*

Introduction

The dynamics and complexity of the socioeconomic metamorphoses in contemporaneity require the *continuous professional adaptability of teachers* imposed by the accelerated pace of events, which reached their peak in this century through the expansion of the pandemic globally. Education is facing technological challenges that involve an increased degree of flexibility and adaptability by increasing the efficiency of educational services; hence, it becomes imperative for teachers to take responsibility for their own training in the spirit of autonomy and culturalization.

The European Union's initiatives to enhance teacher quality have emphasized the importance of professional performance described in terms of reflective attitudes, initiative, sensitivity to cultural values, technological literacy, transversal, investigative, innovative, and cooperation competencies, etc. Therefore, the fundamental professional characteristics of a teacher are: learning to think, learning to know, learning to feel and act as an efficient teacher. The tendency towards continuous professional development started during initial pedagogical training implies: critical examination of one's own needs for continuous development, reflections on the teaching quality, active participation in professional activities, affirmation as an aspiring educational researcher-innovator, optimal integration in the professional community, and a high level of pedagogical culture.

The relevance of the scientific discourse concerning the *current* international exigencies of teachers' professional standards aims at the persistent improvement of pedagogical competencies; hence, teachers should be aware of the fact that

¹ PhD., prof. habilitat, Tiraspol State University, based in Chişinău, Republic of Moldova.

professional success can help them advance in their career and that *motivation for professional success depends on the level of their emotional culture*, generator of curiosity and ingenuity, creativity and pedagogical innovation. Teachers' emotional culture determines not only their professional efficiency and school results, but also their success in social life through their ability to define and meet the students' emotional needs, to be receptive to their emotional problems, and thus ensuring emotional resonance in the educational environment. In order to achieve this goal, the efforts of the pedagogical community are aimed at defining new professional identities for teachers in line with social values, because the purpose of their professional development in a rapidly changing world is not limited to subject knowledge, to rational actions and the careful selection of curricular resources to achieve educational objectives, but targets, in particular, their professional manifestation by enhancing the students' culture.

Theoretical arguments combined with teaching experience allow us to deduce a direct correspondence between the level of emotional culture and teachers' professional success. The progress of contemporary society is based on the science and art of personality development starting from the desideratum of performance, personal efficiency, and quality, with emphasis on developing and integrating cultural values; thus, **teachers are not only promoters but also generators of cultural values.**

Emotional culture has a great impact on work performance

Professional life and private life provide the individuals with resources that can be used both to enhance job performance and increase the quality of their life. Studies on work - private life interference draw attention to a very important aspect – transferable competencies. Thus, a competency practiced in the workplace such as, for example, conflict management is a good resource in both family and private life, and vice versa: competencies developed and practiced in private life are resources that improve work performance [9, p 22].

By creating a positive self-image, teachers expand their professional development horizons. Teachers' self-image influences the dynamics of job performance; their successes, desires and career advancement are related to their self-image. Social skills such as decision making, interpersonal relationships, self-management, emotional self-control, ensure personal and professional efficiency [8, p. 13]. The concept of "*emotional culture*" elucidates the integrative and unitary nature of psychic reflection - a combination of qualities and emotional, communicative, and personal regulators that ensure awareness, acceptance and regulation of one's own and others' states and feelings, intermediating between the level of job performance, the success of interpersonal interactions and personal development. *Teachers' emotional culture* is a psycho-pedagogical subcomponent of

professional culture, dynamic formation of personality, reflected in the unity of *intrapersonal dimensions with the following subordinate structural components*:

- self-image (*consideration of self and others, assertiveness*),
- motivational-normative (*principles, rules, functions of teachers' emotional expressions*),
- cognitive (*emotional knowledge and experiences*),
- connotative (*meanings attributed to emotional behaviors*) and *the communicative-relational dimension with the following components*:
- discursive (*targeting the functionality of applied discursive strategies*),
- managerial (*emotional management*),
- integrative (*emotional engineering triggering premises of social intelligence - social skills of self-realization, autonomy and maximum insertion*),
- axiological (*pedagogical emotional values reflected in the deontic behavior*).

All these components are represented by a system of affective variables which are developed / adopted by teachers in order to maximize their professional / social efficiency integrated in a charismatic style of pedagogical communication catalyst for professional comfort and emotional values.

Teacher's emotional culture is materialized in terms of emotional competencies through their ability to:

- recognize one's own and others' emotions; predict emotional reactions, their intensity and orientation;
- react appropriately to positive / negative emotional oscillations within a created situation;
- change, reorient emotional behavior and attitudes towards others in case of negative reactions etc.

Also, their emotional competencies are emphasized in the area of psycho-emotional self-regulation of perceptual abilities:

- to manage emotional perception;
- to evaluate emotional orientation in concrete situations;
- to descipher the emotional subtext of nonverbal and paraverbal expressions in communication;
- to presume from the beginning of communication the direction of emotional contact and maintain it during the entire conversation [3, p. 18].

Teachers with a high level of emotional culture manage challenging situations more effectively than those with a low level; they think more clearly and constructively in extreme situations [3, p. 23]. At the workplace, employees experience discreet emotions by accumulating emotional experience (*understood as a set of successive rebalancing, restructuring and reactivation of emotional resources*), form and control a whole range of behavioral manifestations: decision-making behavior, negotiation processes, communication and relationship skills, work style, job efficiency and efficiency, mental transformations and restructurings (ensuring the coherence, unity and at the same time the plasticity of cognitive structures in the unlimited diversity of problematic situations).

At the workplace, in order to solve problematic situations, the employees activate equally, the cognitive, operative and emotional resources and strategies. All the qualities of a human action (*rationality, ethics, utility, efficiency, inventiveness*, etc.) are influenced by the cognitive schemas (the ability to operate flexibly with data), and the employees' emotional experiences and their ability to manage emotions. Theoretical approaches of career advancement through pedagogical culture put into circulation a grid of interpretation of deontological behavior from the perspective of the level of emotional culture formation, appropriate to contemporary expectations imposed by the precepts of education theory on the need for pedagogical communication in the spirit of tolerance.

The tendency towards tolerant communication is explained by the presence in the human consciousness of some native predispositions, which must become a principle in pedagogical communication [7, p. 233], determined by the peculiarities of the professional activity. Tolerant communication is achieved when the communication partners within educational environment are sympathetic and psychologically compatible [ibidem, p. 16]. Communicative tolerance, empathy, emotional balance, communication mood are *values of communication culture and emotional culture*, but at the same time represent, as described in the literature, social skills and communication skills. Within an organization, emotional management takes place at two important levels: the personal level (individual) and the organizational level (social). Emotional management at the individual level refers to the person's abilities to control his emotions, to manage emotional resources and cope with negative emotions (through awareness, acceptance / recognition and assumption). People who are in contact with their own feelings, who have a good level of emotional intelligence, have higher abilities to manage their own emotions and a better ability to cope with negative emotions. On the other hand, a person's tendency to experience negative emotions is associated with lower emotional control and lower emotional management skills [7, p. 52].

Based on the pedagogical literature review, *teachers' personality traits is a debatable field*; teachers' professional success and efficiency influence the results of the educational process. The main strategy for the formation of teachers' personality is the continuous improvement of the professional competencies, a trend associated with success factors for career advancement [2, p. 38]. Teachers' personality is the foundation of the educational process. Few professions require as much competence, dedication and humanism as the teaching profession given the fact that only a few work, with such a precious, complicated and sensitive material as the personality in the making. Anchored in the present, glimpsing the future and envisaging the possible dimensions of personality evolution, teachers educate, urge, direct, cultivate, improve and evaluate continuously the process of formation and perfection of the qualities necessary for the future generation [5, p. 34]. In this context, we entirely support the statement that "*the teaching profession is the result of professional culture accumulation expressed through specific pedagogical*

competencies". Only by accumulating specific skills, the cultural training of teachers gains value, efficiency and contextual excellence.

Focusing specifically on the success required in the teaching profession, as well as the importance of efficiency, vocation and professional culture, we have outlined the general characteristics of teachers' personality: *intelligence, sense of proportion, objectivity, self-control, perseverance, modesty, concerned with social problems, capable of enthusing about cultural values*, and the specific traits of teacher's personality: *affectivity, variety of emotional spectrum, showing empathy towards their students, and caring about their students' lives beyond the classrooms*.

Among them, the pedagogical optimism is the fundamental trait of the efficient teacher which represents a model of professional efficiency through his/her power to attract and fascinate. On that account, we firmly believe that the personality traits become elements of social-emotional competencies, seen by researchers as absolutely necessary for the teaching profession.

The tendency to constantly analyze and integrate the values into the deontological behavior is an indicator of teacher's psychological maturity necessary for the guidance of human existence in general. Derived from theories and existential experience, cultural values represent the landmarks for the evolution of the contemporary society. The importance of communication based on emotional culture is unanimously recognized as "*the key to excellence and harmonious coexistence*"; tolerant communication strengthens, ensures functionality, effectiveness and prosperity within the pedagogical community.

Interpreting the stimulating factors of teachers' professional success, based on the principle of unity of personality, culture and activity, we highlight the components of teachers' emotional culture deducing the positive dynamics of professional efficiency: *self-image, motivational-normative, cognitive, connotative, managerial, discursive, integrative, and axiological*, which are developed on the intrapersonal and communicative-relational dimensions. At the level of the emotional culture constructs, we deduce that the professional requirements encompass several needs/feelings which influence the emotional orientation of the personality. In this sense, emotional expressions are directly proportional to the following needs/feelings:

- *feeling powerful* - occurs in people who can gain control over any situation;
- *the need to avoid failure* – being dependent on others;
- *the need for conformation* - expressed by the tendency to seize the availability of others in an open and gentle manner;
- *the need for self-realization* - expressed by the desire to realize one's own full potential, and
- *the need for achievement* – steers the dynamics of teacher's emotional culture at various stages of development serving as an indicator of the level of the motivational component formation [10, p. 96].

A teachers' job performance implies the acquisition of certain strategies and functional control mechanisms of the own psychological resources necessary in the

educational activity. Studies show that the use of emotional resources is related to better performance at work. Considering the complexity of emotional work, the extensive register of pedagogical emotionality, the alternation and spontaneity of emotions experienced by teachers who can cultivate their emotional feelings so as to demonstrate emotional skills, it becomes imperative for teachers to enhance their emotional culture. A high level of emotional culture ensures the consolidation of valuable emotions. Teachers' emotional culture can be enhanced through the development of a system of affective social competencies that determine teachers' professional efficiency necessary for all educational cycles regardless of teacher's experience or training level. A good emotional preparation will lead to a better management of the educational reality stimulating the growth of the social culture in general.

Conclusion

Summarizing the theoretical considerations evoked in the scientific discourse and re-evaluating the understanding of the current paradigm of pedagogical performance in light of the current requirements, regarding the importance of increasing teachers' emotional culture, this study, beyond its contributions and limits, is an invitation for the pedagogical community to reflect on the importance of enhancing their pedagogical culture and demonstrate autonomy and responsibility for career advancement.

References

- Andrițchi, V., Satisfacția profesională – principiu esențial al managementului calității în domeniul resurselor umane. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale: priorități actuale în procesul educațional*. Chișinău: CEP USM, 2011.
- André C., Lelord F., *Cum să ne exprimăm emoțiile și sentimentele*, Buc. Ed. Trei, 2013.
- Ashkanasy, N. M., *Emoții în organizații*. SPER, București, 2013.
- Brillon M., *Emoțiile pozitive, emoțiile negative și sănătatea*. Iași: Polirom, 2010.
- Cojocaru-Borozan M., *Teoria culturii emoționale*. Chișinău, Tipografia UPS „I. Creangă”, 2010.
- David D., *Dezvoltare personală și socială: Eseuri și convorbiri despre viață cu psihologul*. Daniel David, Iași: Polirom, 2014.
- Lazarus, R. S., *Emoție și adaptare*. Editura Trei, București, 2011.
- Șova T., Cojocaru-Borozan M., *Stresul ocupațional al cadrelor didactice*, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2014. 153 p.
- Șova T., Țurcan-Balțat L., *Toleranța la stres*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 97 p.
- Toma R., Dezvoltare personală și motivație pentru formare în cariera didactică. În: *Revista de Cercetare în Științele Educației*. Timișoara, 2010.
- Țurcan - Balțat L., *Formarea cadrelor didactice prin valorile toleranței*. Ch.: Tip. UPS „I. Creangă”, 2015. 324 p.
- Visioli V., Petiot O., Ria L. Versune. Conception sociale des émotions des enseignants. In: *Carrefours de l'éducation*, 2015, p. 201-230.

EXPRESSIONISM INFLUENCES AND EXPERIMENTS IN CONTEMPORARY DANCE

Anca IORGA¹

Abstract

The world of dance has been influenced by the artistic revolutions of early 20th century. The performances of that period rejected the artificially elaborated technical constructions which limit the evolution of dancers, promoting the freedom of movement. In the same period, appear an avant-garde movement known as *expressionism*, which will revolutionise the art performance by approaching new forms of expression. Therefore, a new concept show up – *Tanztheater*. It is used for the first time around 1927, for the choreographic works of Kurt Joos, to identify an emerging dance style within the new forms of expressionist dance. Expressionism opens new perspectives in the world of theatre and dance through the improvement of scenic expression means, by employing new procedures and techniques to create the plot, the conflict and the characters. Dance theatre is rather the fruit of the need of the dancer, actor or performer to assert themselves as a complex artist, capable to embody messages and convey them by using a variety of codes, symbols and movement techniques, than of the desire of the choreographers to engage in a collaborative effort with other artistic fields. Dance theatre performances individualise by short, mostly imaginary moments of dialogue and action.

Besides dancing on stage, performers sing, talk, scream and sometimes even laugh or cry hysterically. Repetition is also a means to structure the dance theatre choreographies. Repetition of dance phrases, whether identical or following changes in the sequence of movements in the phrase, adds more drama to the story to be acted out. German expressionism influences are introduced to our country by the work of two Romanian dancers of German descent, Iris Barbura and Katherine Hän. Their experience inspires choreographer Miriam Raducanu, who primarily acquires and subsequently develops this form of *expressionist dance*, passing these knowledges to her students, Raluca Ianegic and Gigi Caciuleanu.

Keywords: *expressionism, contemporary dance, artistic experiment*

1. Introduction

The early 20th century sees a series of artists who don't fit in the existing artistic forms and start to seek other ways to express themselves. During this period,

¹PhD. candidate, National University of Theatre and Film *I. L. Caragiale*, Bucharest, Romania. iorga.anca@gmail.com

art diversifies its characteristics through new stylistic orientations, new forms of expression and new ways of artistic expression, towards a new language which we find or even coexists in what we call multidisciplinary arts. This age witnesses art undergoing adaptation, reshaping, the blend of forms and styles and the diversification of the means to approach the artistic construction, which will lead to an explosion of categories and genres. Art therefore becomes a form of play, a protest, a way to criticise, a call for reflection, sometimes a disturbing element. Also, in the eyes of the spectator, the 20th century art is sometimes regarded with contempt, banned and mocked, while other times it is glorified, used to attain various goals and even traded (De Micheli, 1968). Transformations occur discontinuously, dynamically, contradictorily and at various levels.

The world of dance has been unmistakably influenced by the artistic revolution of this period. Therefore, performances of the age reject the artificially elaborated technical constructions which limit the evolution of dancers, promoting the freedom of movement. The impressive scenography and many other artificial elements used in traditional performances are replaced by an effort to attain syncretism in art, as an attempt to go back to basics.

On the background of these artistic transformations and of the search of artistic identity, the eve of the 20th century witnesses the avant-garde movement which will revolutionise performance art by approaching new forms of expression, totally different from the existing ones. The starting point for the dance world is *Parade* ballet, staged in 1917, in Paris, at Théâtre du Châtelet, within Serghei Diaghilev's Ballets Russes. This performance gathers four remarkable artists of the age, namely choreographer Leonid Massine (who uses a mixture of classical dance and pantomime movements), composer Erik Satie (who introduces for the first time the mixing of sounds on music), plastic artist Pablo Picasso (designer of the sets and costumes, who will present for the first time in a dance performance, oversized pressed cardboard-made costumes), and writer Jean Cocteau (the script writer).

The pre-First World War avant-garde movement gives rise to a new artistic current in Germany, called expressionism, which covers almost all areas of art: painting, literature, acting, dance, film and music, including architecture. The core characteristic of expressionism is the natural reaction of a group of artists to academicism and rigid aesthetical conventions, but also to the authoritarianism of the Second Reich. This is the reason why, during the Second World War, the large majority of avant-garde artists emigrate to England and America. Their rebellious attitude proclaims absolute creative freedom and the precedence of expression over form.

In this historical context, a new concept surface – *Tanztheater*. It is used for the first time around 1927 to identify an emerging dance style within the new forms of expressionist dance. The main exponents of German expressionist dance are **Rudolf von Laban** (1879-1958 – the most complex theorist, developer of the most complex dance notation system known by the name of *Labanotation*), **Kurt Jooss**

(1901-1979 – the first choreographer who combines dance with acting, considered to have attempted to shape the dance – theatre form) and **Mary Wigman** (1886-1973 – her works depict a tragic vision on the existence – which she considers ephemeral – hence the violent expressionism) (Bourcier, 1978).

The concept will reappear in the 1980s reviews to identify the choreographic work of the two famous students of Kurt Jooss, namely **Pina Bausch** (1940-2009) and **Reinhild Hoffman** (born in 1943) and of Mary Wigman's student, **Susanne Linke** (born in 1944), named by the historians the three blondes. Pina Bausch stands out in the choreography world by bringing intriguing novel elements for the beginning of her activity in this artistic area. She blends sounds with music, introduces movements from daily life combined with elaborated movements specific to contemporary dance and uses both actors and dancers as performers.

Reinhild Hoffman focuses on parodies. Her creative work involves an open stage and physical contact with the spectators. She refers to all the codes used in early 20th century performances. Susanne Linke, a student of Mary Wigman, creates solos; her work reveals extreme sensitivity and bold gestures (Urseanu, Ianegic, Ionescu, 1967). The development of this form of performance and of its concepts is inspired by the theorists and directors from the acting world, namely Bertolt Brecht and Max Reinhardt.

The place where this form of artistic expression, highly valued nowadays, is created is a German university of music, theatre, dance, design and academic studies called Folkwangschule, from former Werden Albey, in Essen, Ruhr area, founded in 1927. Between 1963 and 2014, this university changes its name from Folkwangschule (the name it is known by since its foundation until 1963) into Folkwang Hochschule (Folkwang Academy). After World War II, it establishes branches in Duisburg, Bochum and Dortmund, and since 2010, in Zeche Zollverein as well. After completion of studies, the highest-achieving students of this institution have the privilege to start their artistic activity at Folkwang Tanz Studio (FTS). This is the place where the three prominent representatives of this type of performance, Pina Bausch, Reinhild Hoffman and Susanne Linke start their careers.

Dance-Theatre performance inspires and is inspired by the work of director **Jerzy Grotowski** (1933-1999), who along with his brilliant student, **Eugenio Barba** (born in 1936), approach experimental theatre between the 1960s and the 1970s, within the equally famous *Lab Theatre*. He believes theatrical performance cannot compete with motion picture and therefore focuses on the origin of the theatrical work, in which the actors and the spectators collaborate to create a story (Grotowski, 1998). By *Lab Theatre*, Grotowski will give the artistic world the opportunity to welcome a new form of art, a phenomenon in which the choreographic part becomes the *engine* of the theatrical work. According to George Banu: *Grotowski stepped down when he understood he could not get any higher than that, when in fact he had entered an unknown land, that of dance – theatre, subsequently explored by*

numerous descendants. *The partisan of the Old World was the precursor of the New World, nowadays reigned by Pina Bausch.* (Banu, 2003).

2. Definition and descriptions

Expressionism opens novel perspectives in the world of theatre and dance through the improvement of scenic expression means, by employing new procedures and techniques to create the plot, the conflict and the characters (Cristea, 1996). Expressionism is one of the artistic currents influencing and directly impacting not only the world of dance, but the development of contemporary theatre and the tendencies to create performances in which expressive visual images, the oneiric and poetic imagination prevail.

In order to explain the dance – theatre phenomenon, we must firstly define some terms used in the world of dance:

The phrase ‘expressionist dance’ comes from German – Ausdruckstanz – which means expressive dance; it is a type of dance taking shape in Europe, in early 20th century, which fits into the German expressionist movement, from a stylistic standpoint.

‘Dance–Theater’ phrase also comes from German – Tanztheater. It is a form of art combining dance with dramatic elements specific to a theatrical work.

Expressionist theatre is turning the theatrical performance into an ample, sometimes expansive discourse. The most well-known expressionist director is Leopold Jessner, who uses flight as a theme in his works.

His productions abound in inclined planes, staircases or platforms suspended over the stage, a scenographic perspective initially developed by Edward Gordon Craig.

Dance theorists provide different definitions for Dance–Theater. Of these, we have chosen the following:

Dance–Theater refers to a type of performance staged by professional dancers that combines dance, speaking, singing and conventional theatre, and uses costumes, scenery and props. Usually, performers do not act out a story, but present specific situations, fears and conflicts between individuals. The spectators are invited to reflect upon the themes of the performance and the feelings expressed by the dancers, says Roland Langer in article *Explosion and implosion, Love and Fury*, Dance Magazine, no. 6/1985 (Stanciu, 2006).

The blend of scenic expression forms specific to dance or theatrical art (more common in Germany), which gives rise to a new, unique dance formula as opposed to classical ballet, and is defined by a deep connection to reality, says Norbert Servos in *International Dictionary of Modern Dance*, Detroit, St. James Press Publishing House, 1998 (Stanciu, 2006).

Dance–Theater performances are the result of the combination of acting and dance performances and of the choreographers’ desire to focus more on the situation

presented and less on the movement. This form of artistic expression is about the relationships created during the performance and the building of strong emotions as close to the primary reactions of the individuals, as possible (emotions are genuine, not simulated). The way in which choosing a certain dance language can support the idea of a performance is defining. Dance theatre is rather the fruit of the need of the dancer, actor or performer to assert themselves as a complex artist, capable to embody messages and convey them by using a variety of codes, symbols and movement techniques, than of the desire of the choreographers to engage in a collaborative effort with other artistic fields.

3. Characteristics of German expressionist dance

Dance–Theatre performances individualise by short, mostly imaginary moments of dialogue and action. Besides dancing on stage, performers sing, talk, scream and sometimes even laugh or cry hysterically. Repetition is also a means to structure the Dance–Theatre choreographies, for choreography organisation starts from the development of some conducted improvisation moments. Repetition of dance phrases, whether identical or following changes in the sequence of movements in the phrase, adds more drama to the situations to be introduced to the viewer. Dance–Theatre means new forms of communication, while the themes approached carry a deep psychological impact, uncommon in the performances of classical dance, contemporary dance or of any other type of dance. Therefore, the core purpose of this form of artistic expression is finding a sound communication bridge between the creator, the performer and the spectator. The creative work consists of motivations and intentions, which leads to a self-evaluation of some emotions, some feelings and sensations of each performer who undoubtedly has a unique psychological profile. Thus, when staging a Dance–Theatre performance, both the particular traits of the performer and the aesthetical choices of the creator must be equally taken into account. The entire artistic work will rely on artistic binomials as particular – general, spontaneous – elaborated, concrete – abstract, sensory – rational, freedom – necessity. Although this kind of creation is a real process, it requires a high degree of involvement and mastering a communication technique.

Pina Bausch will be the one who will promote in her performances the dancer who integrates a theatrical discourse in their own body. She is the one who will have the courage to denounce the customs and rules that confine the individual to a stereotyped social form. Pina Bausch is the student of Kurt Joos, therefore she starts her career as a dancer under the influence of German expressionism. In 1973, *Pina Bausch becomes the director of the Ballet of Wuppertal and changes its name into Tanztheater. Now she begins to develop new types of performances by choreographing Iphigenia in Tauris, 1974 and Orpheus and Eurydice, 1975, while in 1976 she mounts The rite of spring, to Igor Stravinski's music (Haghe, 1987).*

Pina Bausch will experience international success with her works *Viktor*, *Palermo Palermo*, *O Dido*, in coproduction with the Italian television, *Dance Evening II*, a project developed due to the support of the Spanish television, *A tragedy*, mounted in Vienna, *Only You*, in Los Angeles, *The Window Cleaner*, in Hong Kong, *Masurca Fogo*, in Lisbon, *Meadows*, in Budapest, *Água*, in Brasil, *Nefés*, in Istanbul, *Ten Chi*, in Tokyo, *Rough Cut*, in Seoul, *Bamboo Blues*, in India, and a coproduction with Chile in 2009, before her death, a then untitled work, currently named... *Como el Mosquito en la piedra, ay si, si, si...*

Pina Bausch imposes a single rule on the performers she works with, namely to be genuine; she requests that any emotion the dancer may experience on stage impact the viewer and that is why their movements must carry an underlying meaning they truly believe in. She invents a new form of art called Dance–Theatre – as revealed in the name of her company – Tanztheater – in which while dancing, the performers can speak, shout, sing or merely walk their steps naturally, without engaging in sequences of learnt and elaborated movements. They just have to dance in a natural manner, effortlessly, and thus recreate the world.

4. Development of expressionism in Romania

German expressionism influences are introduced to our country in the first part of the 20th century, by the work of two Romanian dancers of German descent, Iris Barbura (who studied expressionist dance in Germany, at Folkwangschule) and Katherine Hän (who studied dance with Mary Wigman). They carry out their activity both in Romania and in Germany.

Their experience inspires choreographer Miriam Raducanu, the only one who acquires and develops this form of expressionist dance from a direct source. She is the director of the first public choreography school in Romania, founded between 1949 and 1950. Later on she works as a modern dance teacher at the Choreography Highschool in Bucharest, and after the 1989 revolution she teaches movement improvisation and choreographic creation at the Academy of Theatre and Film. Due to her teaching, she has the opportunity to work with both dancers and actors in a type of performance in which emotions, feelings and emotional experiences are communicated to the viewer through the harmonious blend of movements and the intensity of words. In an interview, Miriam Răducanu talks about the then contemporary dance: *Several dance performances were held – sometimes based on a single personality who could express itself, other times based on groups of two to three dancers, however almost never would such performances be brought before the viewer by many dancers... firstly, the dancer underwent warm-up, a rigorous overall body training programme; some referred to a few principles of Rudolf Laban too. Others inspired from the German or Viennese expressionist technique: different studies for the relationship with space and time, movements of various intensities: runs, falls, rolls, forms to go back to vertical position or to*

explore the oblique and last but not least, long and small jumps, rotations. Each teacher would improve the set of exercises through an inventing and reinventing process according to their imagination. (Ianegic, 2007). Of the people who worked with Miriam Răducanu, two great Romanian dancers and choreographers stand out: Raluca Ianegic and Gigi Căciuleanu.

The 1970s' Bucharest witnesses a series of contemporary dance performances called *Nocturne*, hosted by Țândărică Theatre, Small Theatre and Bulandra Theatre. Two choreographic directions develop simultaneously: one inspired by German expressionism, initiated by choreographer Miriam Răducanu and the other influenced by the American dance school – more specific, the technique of Martha Graham – initiated by two famous Romanian choreographers, Adina Cezar and her younger collaborator, Sergiu Anghel.

Raluca Ianegic is the choreographer who focusses on an advanced study of movement, on seeking new ideas and aesthetic forms in Romanian choreographic movement. She authors rigorous choreographic works and establishes repetition in dance as a means of creation. She is the one who achieves the first institutionalised form of a dance experimental creation lab in Romania. This lab is set up at the end of 1992 within Odeon Theatre of Bucharest under the name of *Centre of Artistic Expression*, initially operating at Grand Hall. The performances proposed by Raluca Ianegic follow the German expressionism pattern; however, due to the influence of French contemporary dance, she left the what we nowadays call Dance–Theatre world. The choreographic work of Gigi Căciuleanu (born in 1947) addresses the movement – sound relationship. Carrying out his activity particularly in France, (initially in Nancy and subsequently in Rennes), where he emmigrates in 1974, he tries to maintain his expressionist orientation in all of his works. In 1973, he collaborates with Pina Bausch at Essen-Werden. He authors over 250 choreographies during his career. After the 1989 revolution, he comes to Romania only sporadically, where he mounts a series of performances, sharing from his vast professional experience to the young generation of Romanian dancers.

In Romania, choreographic art is the least valued of all arts during the institution of the communist age, that's why contemporary dance remains a relatively new form of art still in search of an identity and of a proper movement style. This search commences after the 1989 revolution, having as starting point the newly established choreography section within the Academy of Theatre and Film of Bucharest.

If between the 1970s and the 1990s, contemporary dance translates in a rebellious behavior on the background of the need of change in content, as a form of aesthetic dissociation, after the 1990s, it turns into a form of expression in which choreographers want to inspire way too much from Western culture instead of seeking new and unique expression forms.

Conclusions

The early 1990s see an artistic openness of all arts, and particularly the dance art, towards the Western world. Therefore, experimental dance forms emerge, based on some cultural exchanges, of which the most important remains the 1991–1992, *La danse en voyage* programme, which hosts workshops participated by the students of the choreography section from the Academy of Theatre and Film of Bucharest, as well as performances in Bucharest, Cluj and Iasi. The choreographic part of these performances is authored by some of the then most important French choreographers: Josef Nadj, Dominique Baguet, Karine Saporta, Christine Bastin, Georges Appaix, Bouvier-Obadia. This openness is the first step towards the development and successful evolution of contemporary dance in Romania. Therefore, this French – Romanian collaborative endeavor results in a series of young choreographers who, through their work, contribute significantly to the development of this dance genre.

Although Dance–Theatre does not define the work of any of the Romanian choreographers, we sporadically witness more or less successful endeavours to approach this style. Therefore, a few works in this artistic area are authored by notable Romanian choreographers, as follows: *The Tunnel* (1994) – Mihaela Santo; *The Lady of the Camellias* (1994), *Talk to Me like the Rain and Let Me Listen* (1996) - Răzvan Mazilu; *Dadadans* (1999) - Florin Fieroiu; *Hammam* (2000) - Mihai Mihalcea; *Peregrinatio* (1992), *Barrococo Party* (1995), *The Tempest* (2001) – Sergiu Anghel.

References

1. Banu, G. (2003). *Ultimul sfert de secol teatral*, Editura: Paralela 45, București.
2. Bourcier, Pierre – *Histoire de la danse en Occident*, Editura Seuil, Paris, 1978.
3. Cristea, M. (1996). *Teatrul experimental contemporan*, EDP, București.
4. Grotowski, J. (1998). *Spre un teatru sărac*, Editura: UNITEXT, București.
5. Haghe, R. (1987). *Pina Bausch – Histoires de théâtre dansé*, Ed.: L'Arche, Paris.
6. Ianegic, R. (2007). *Trasee coregrafice*, Editura: U.N.A.T.C. Press, Bucuresti.
7. De Micheli, M. (1968). *Avangarda artistică a secolului XX*, Editura Meridiane.
8. Stanciu, C. (2006). *Teatru-Dans, un spectacol total*, Editura : U.N.A.T.C. Press, Bucuresti.
9. Urseanu, T., Ianegic, I., Ionescu, L. (1967). *Istoria baletului*, Editura : Muzicală a Uniunii Compozitorilor, Bucuresti.

CULTIVATING EMOTIONAL DISCIPLINE IN A MULTICULTURAL SOCIETY

Lilia ȚURCAN-BALȚAT¹

Abstract

The present paper discusses the key aspects of fostering emotional discipline by manifesting a culture of tolerance in the context of a multicultural society. Acceptance of cultural diversity involves balanced interactions based on emotional culture which generates psychological comfort, resulted from the effects of emotional discipline on communication; hence, reconsidering indelibly the beliefs about the benefits of tolerant communication becomes imperative.

Keywords: *emotional discipline, multicultural society, culture of tolerance*

Introducere

The socio-professional life of an individual in the context of multicultural communication engenders the constant emergence of contradictions, generating pertinent solutions to satisfy the need for professional manifestation. Both in the social environment and at the intrapersonal level, the emotional balance of the human personality is disturbed, partially restored and again unbalanced, which determines the ambivalence of emotional states, triggering eminently subjective, delicate, unique and highly personalized, discrete internal processes which can often be overlooked. Starting from the reality that the reflection of the objective world in human consciousness targets, in addition to cognitive aspects, attitudes / beliefs of the individual as an active subject in relation to the phenomena significant to him, we deduce the idea that these attitudes/beliefs can either help meet the individual's needs or block these processes. This special side of the world's reflection in the human brain feeds the affective sphere.

¹PhD., associate prof., University of Physical Education and Sport, Chișinău, Republic of Moldova. lilianaturcan25@yahoo.com

The affective feelings appeared on the background of multiculturalism are molded on the dynamics of needs as fundamental determinants of an activity; they become the effects of reporting events from the external world to the internal needs of an individual that is always motivated by the impulses generated by the satisfaction or dissatisfaction of his needs, which in turn create new impulses for further activities. The emotional spectrum causes non-specific and often unconscious manifestations, internal states and a latent source of emotional energy release. The motives involve the mobilization of the expressed energy, directed and realized as effective impulses for concrete actions, preserving an emotional coloration experienced subjectively as a state of internal tension. For these reasons, passive emotional feelings steer towards action, becoming predisposing factors, activators and triggers of certain behaviors. The two entities are mutually convertible because there are also reasons, which, once extinguished, persist as latent emotional states until the favorable conditions for their transposition into assertive communicative behaviors appear again.

The acceptance of cultural diversity leads to the acceptance of the idea of coexistence between several cultures; therefore, adopting multiculturalism as a policy for managing diversity. Multicultural societies are realities in which people, belonging to different groups, interact only by chance or in specific situations. People of different cultures live together in the same space without conflicts; therefore, *group tolerance is rather passive* [6, p. 185]. Research reveals that regardless of the context in which it occurs, *the contact between cultures* can be indirect (*through the media, through the import / export of cultural products*) or direct (*through cultural encounters*) [8, p. 27].

When people are exposed to a new culture, they live new emotional experiences sourced from the efforts to adapt to the new sign system. These experiences take two forms: *the culture clash* and *the culture shock* as described below:

- *Culture clash* is an experience a person may have during short-term contacts with a new culture, when the individual has time only to notice differences between his culture and the host culture and shows a moderate interest in these differences, which surprise him;
- *Culture shock* is an experience a person may have during the longer contacts with a new culture. It is a reaction to cultural dislocation, manifested as a state of anxiety that occurs when the individual loses his familiar system of symbols. It manifests itself as a temporary inability to communicate accompanied by negative emotional states (confusion, misunderstanding, embarrassment, irritation, frustration, shame, anger) [8, p. 274].

Most problems of the contemporary society (*intra- and interpersonal conflicts within professional groups, low resistance to stressors and violence in the social environment*) are attributed to the insufficient formation of a culture of

tolerance, which inevitably leads to the deficit of education for tolerance, a phenomenon that expresses through *aggression* and *intolerant attitudes*.

European multiculturalism is a potential asset if it does not diminish or nullify the identity of each culture and can be converted into a true interculturalism. This is a principle aimed at establishing ways of communication, forming connection between multiple cultural models, and promoting *equality* in a culturally diverse society by enhancing the *consciousness of contrast*. The very consciousness of cultural identity is strengthened by overcoming the cultural environment whose values can hardly be perceived in one's own culture.

Research shows that the world is currently experiencing significant cultural diversity. Or, besides specific ways of organizing the relations between its members, different societies have different cultures. [5, p. 43] Culture allows people to adapt to environmental conditions and survive in difficult situations. Cultures are not static, they are constantly changing. The analysis of the long-term cultural changes highlights a continuous increase in diversity. [6, p. 121]

The axiological rallying to diversity is not without the emergence of conflicts, problematic situations, and identity questioning. *How can cultural, linguistic, mental imbalance be perceived and resolved?* This is an issue addressed below. Assuming *a culture of tolerance* is always difficult because, as La Bruyère (2003) states, it involves high humanity, a central value which is acquired through education, treated in terms of "*tolerant mindset and cultural tolerance*", to exclude *totalitarian mentality, indifference, aggression and violence*. Intolerant people are easily identifiable; they consider themselves *know-it-alls and have no room for other people's ideas*.

Promoting *the culture of tolerance involves specifying the limits of tolerance* by minimizing the tendency to absolutize it lest it could lead to expressions of *intolerance*; by decoding the meaning and correct understanding of tolerance as *responsibility, respect and humanism*, which prevents violating the limits of tolerance such as *patience*. Antipode of tolerance - intolerance, occurs in aggressive communicative interactions and can be recognized internally, at the level of individual values through attitudes of superiority over others and externally, by *obvious or subtle violation of human rights and freedoms* which represents a serious impediment in building a tolerant society.

The dynamics of expressing feelings reflect those requirements, norms, and social rules regarding how to express feelings. The expression of emotion is marked by a social formula. Man always belongs to a certain environment or social group and, as such, he must face this problem: in what form, appropriate to the situation, he can express his dissatisfaction, anger, joy, bitterness. Man adjusts his feelings not only to find a socially accepted formula to express them, but sometimes to hide his feelings from others: either because he does not want others to know how deeply he is in love, how deep is his sadness, or he wants to hide those feelings towards which others relate discouragingly (envy, mischievous joy, brutality, disdain). There may

be another way of expressing feelings: to induce others that would ultimately sympathize with him and appreciate his feelings. Therefore, *emotional discipline* ensures

- *social equilibrium;*
- *conflict management;*
- *emotional self-regulation;*
- *emotional self-control;*
- *emotional awareness;*
- *impression management.* [9, p. 52]

The culture of personality embodies equally the state, the result, and the process that produces social values. It presupposes the development of all the components, their entire formation in the professional activity. All the elements and forms of a culture form a whole and are interdependent. In the real pedagogical process, professionalism is manifested in unity with the general cultural and moral manifestations of the teacher's personality. The unity of these manifestations forms the humanitarian culture of the pedagogue.

Tolerant communication strengthens the multicultural society by ensuring its functionality and effectiveness, giving it a vital character for the prosperity of the whole society. Tolerance involves the constant struggle with one's own beliefs, with thinking stereotypes, with preconceived ideas, developing an open mind willing to accept other people's differences and opinions. The culture of tolerance is essential in a democratic system because tolerance offers opportunities to accept those that think and act differently.

Conclusions

Based on the aforementioned facts, we can conclude that the contemporary school recognizes that each teacher is endowed with priorities that can create premises for professional competencies.

It is well known that a teacher's professional culture cannot be assessed if the teacher does not know his individual traits and his willingness to be devoted to his profession.

In conclusion, promoting a culture of tolerance in intercultural communication involves being aware of the limits of tolerance, avoiding ethnocentrism, assuming intercultural responsibilities, and demonstrate mutual respect. In this regard, we emphasize the importance of consciously valuing the principles of intercultural communication based on the values of emotional culture that could ensure the reduction of intensity and the maintenance of intercultural conflicts within tolerable limits in the context of a multicultural society. Therefore, the education of citizens in the spirit of interpersonal, international, multicultural and interreligious coexistence becomes imperative.

References

1. Andrieș A. M., Rolul emoțiilor discrete în predicția performanțelor profesionale. Rezumatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca. 2013.
2. Cojocaru-Borozan M., *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale*. Chișinău: Tip. UPSC, 2012. 240 p.
3. Cojocaru-Borozan M., Șova T., Țurcan Balțat L. *Psihologia emoțiilor*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2015. 210 p.
4. Manz, C., *Disciplina emoțională*. București, Curtea veche, 2005, 215 p.
5. Gavreliuc A., *Psihologie interculturală*. Iași: Polirom, 2011. 362 p.
6. Țurcan L., *Formarea cadrelor didactice prin valorile toleranței*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2015. 324
7. Rujoiu O., *Psihosociologia emoțiilor. Ce, când și cum simțim* [The psychosociology of emotions. What, when and how we feel], București, Editura ASE, 2012, 208 p.
8. Silistraru N., Golubițchi S., *Educația interculturală*. Suport de curs. UST, 2014.
9. Vlasti R., *Reglarea emoțională și importanta ei clinică*. Monografie. 2013. 118 p. www.vrasti.org (accesat la 04.05.2021).

PERSONAL IDENTITY DEVELOPMENT IN ADOLESCENCE

Valeria BUZENCO¹

Abstract

Each of us need a sense of ourselves, who we are as an identity among many other people. Identity development occurs through one's life span, but most emphasized occur during adolescence period when youth encounter the most challenging transition period and they are struggled to find, understand and shape a sense of who they are. The physical, cognitive and socio-emotional changes have addressed the influence over the perception of self in adolescence.

Keywords: *adolescence, education, personal development*

Each of us need a sense of ourselves, who we are as an identity among many other people. Identity development occurs through one's life span, but most emphasized occur during adolescence period when youth encounter the most challenging transition period and they are struggled to find, understand and shape a sense of who they are. The physical, cognitive and socio-emotional changes have addressed the influence over the perception of self in adolescence.

Researchers and theorists have assumed that it is during these years when most of the "action" regarding the development of self and identity is occurring (Brinthaupt, T. M., & Lipka, R. P., 2002). This is because the changes that adolescence have passing through are demanding and very important for setting the foundation of later development.

Erikson's theory of identity development is so far the most comprehensive and provocative, and the most influential theory of adolescent development (Santrok 2019, p.138). Considered the founding father of work on personal identity, Erikson talked about adolescents' identity referring to an intrapersonal coherence and consistency, without which an individual could not function effectively. By the latter he meant that someone's sense of identity distinguishes them from other people, it is a point of difference (Head J., 2002).

His theory, *identity versus identity confusion*, represents the fifth developmental stages, or crisis, in the human life span that occurs during adolescent years (Santrock, 2019). Because of the beginning of new ongoing process that occur with body changes, role changes, status changes, etc., the adolescents experience a

¹ Harper College, Illinois, United States of America.

gap between childhood security to adult autonomy, and they face a start of their identity exploration. The growing and developing youths, faced with a physiological revolution within them, and with the tangible adult tasks ahead of them are now primarily concerned with what they appear to be in the eyes of others as compared with what they feel, they are, and with the question how to connect roles and skills cultivated earlier with occupational prototypes of the day.

The danger of this stage is what Erikson calls *role confusion* (Santrock, 2019). The outcomes of it can become negative, as adolescents tend to isolate themselves from others, separate from family and peers and live with a lost identity among crowd. In order to avoid the negative outcomes of a *role confusion*, or crisis, James Marcia (1980, 1994, 2002) analyzing Erikson theory of identity development concluded that it involves four identity statuses to pass it:

- *identity diffusion*,
- *identity foreclosure*,
- *identity moratorium*, and
- *identity achievement*.

First it occurs identity diffusion when an adolescent has neither begun to explore his identity in a meaningful way, nor make an identity commitment. Later on, when parents want their child to become a doctor, for instance, and he/she is planning his/her path in this direction, not exploring other options, the child presents identity foreclosed. The identity moratorium occurs when an adolescent who is not sure which path to choose, they make clear commitments to an identity. Identity achievement is the positive outcome when an adolescent has passed the identity crisis and made a commitment (Santrock, 2019). I think that an adolescent has to pass through these states as it creates a strong awareness of their self and exploration of their identity. Youths hold multiple identities as they are members of family, college, community and members of society (Urdu, 2004). Social context influences adolescent's identity development and family, peers, culture and ethnicity, gender, and digital environment influences contribute to forming and developing youth identity. Further, we will briefly emphasize the most important impact upon adolescent of all the influential factors early mentioned.

Family is the center of identity development of an adolescent. Positive family environment not only facilitate identity formation but also promote health and well-being (Urdu, 2004). All member of a family and moreover parents are important figures for an adolescent, as family is the first and the most principal environment where an adolescent count for support and encouragement.

Studies have found that family atmosphere that promote both individuality and connectedness is important in the adolescent's identity (Santrock, 2019).

Adolescents more often tie stronger relationships with their peers and have more confidential discussions with them inspite their families. Friends are a safe and positive context to explore one's identity through experiences. Studies have found that an open, active exploration of identity when adolescents are comfortable with

close friends contributes to the positive quality of friendship (Santrock, 2019). I think that among friends, adolescents discover the reality of life, because with parents or with professor they can feel ashamed to discuss some themes, but with friends they feel more confident. Thus, a positive friendship can be a great path where adolescent explore their identity.

Ethnic group affiliation and culture of an adolescent background produce differences among a group of adolescents, moreover here in the United States where we can meet a variety of cultures. With multiculturalism spreading, now we can see a group of adolescents coming from worldwide cultures, and what I think it is more demanding is the acceptance and ability to create connectedness among them.

For ethnic minority groups, Erikson states, that it is arising more struggles in order to maintain their ethnic identities while blending in with the domain culture. Thus, their process of identity formation has an added dimension: the choice between two or more sources of identification-their own ethnic group and the mainstream, or dominant culture. As a result, many adolescents resolve this choice by developing a bicultural identity (Santrock, 2019).

We do not have power upon deciding which sex to be born, but gender refers to an internal sense of one have of who they are that comes after an interaction of biological traits, developmental influences, and environmental conditions.

This may be male, female, somewhere in between, a combination of both or neither. Identifying gender identity may match with assigned sex, or for some children, those two do not match and creates a confusion in exploring their identity and their role in society. The literature provides clear evidence that variations in leisure participation and interests are associated with gender and that many adolescent activities are characterized by their gender stereotypical nature.

Research that has looked at gender differences in identity development has found that the traditional measures of identity development (i.e., those based on Erikson's original conceptualizations) reveal few differences between male and female adolescents in terms of their pathways towards maturity (Shaw S. M., Kleiber D. A., Caldwell L.L. 1995), thus males were more orientated toward career and ideological commitments, whereas females were mainly oriented toward marriage and childbearing (Santrock, 2019). Adolescents use today of digital environment is huge, thus the influence upon forming and developing their identity is present. They use social-media to express and explore their identity (Santroc, 2019) by posting and sharing different aspect of their life with their virtual community.

Interaction between identity development and digital environment can be characterized by bringing distinct opportunities to connecting and communicating through digital platform, on the other hand online life may fuels pressures upon adolescents as they have to seek to achieve the trends to be perfect online (Wright M.F. 2017). This is why I may be prone to think that forming an identity on digital environment can be dangerous, as the one is influenced by the perfectionism posted

on social media and inasmuch, they would like to fit in the present trends they will develop a false identity, the one which is pleasurable by others on social media not the actual self. What I have noticed among all the pictures posted on internet by girls is that mostly they try look alike, they are lost in the crowd.

Having a concept of self, developing a personal identity, and encompasses them into an adolescent personality is a long journey, but the result of it is the response to the question “Who I am?”, and exploring this path is not something more than creating yourself. Head, J. (2002) states that “My suggestion is that we might define identity development as the process of making choices which allow one to live effectively as an adult and identity itself is a functional life script”. I will agree to this point because I do also believe that we are nothing more than our choices we make through our life span.

Why during adolescence identity development occur to be more challenging is because at this stage youth encounter a major set of decisions they have to make, the variety of changes that they experience and starting to explore the new autonomy they achieved. The process of creating a continuous self is, at heart, a narrative process, and thus identity is at core the story we tell about ourselves, constructed and reconstructed in countless social narrative interactions (Brinthaupt, T. M., & Lipka, R. P. 2002).

There are certain influences that shapes adolescent’s identity development, and the one among others I believe that have the strongest impact is still family and their support. I think that a youth being confident in their family support will be able to overcome all problems they would encounter in their experience of exploration their identity. Starting the journey of defining who we are and exploring our identity, we will be influenced by a series of factors, but what I do think is important is the deeds and decisions we make. As we are not just the produce of our family, society or culture, we are above all self-makers of ourselves.

References

1. Brinthaupt, T. M., & Lipka, R. P. (2002). *Understanding Early Adolescent Self and Identity: Applications and Interventions*. SUNY Press.
2. Head, J. (2002). *Working with Adolescents: Constructing Identity*: Vol. Taylor & Francis e-Library ed. Routledge.
3. M.F. Wright (2017), *Identity development in the digital age. Identity, sexuality, and relationships among emerging adults in the digital age*. Hershey, PA: IGI Global.
4. Santrock John W. (2019), *Adolescence*, 17th Edition. New York, NY: McGraw-Hill Education. 474 p. ISBN:978-1-260-13706-4
5. Shaw S. M., Kleiber D. A., Caldwell L.L. (1995). Leisure and identity formation in male and female adolescents: a preliminary Examination. *Journal of Leisure Research*. Vol. 27, No. 3, pp.245-263.
6. Tim Urdan. (2004). *Educating Adolescents: Challenges and Strategies*. Inf. Age Pub.

MODIFICĂRI ÎN CULTURA ORGANIZAȚIONALĂ A ÎNȚREPRINDERII CA URMARE A ATINGERII SUSTENABILITĂȚII

THE CHANGES IN THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF THE ENTERPRISE AS A RESULT OF ACHIEVING SUSTAINABILITY

Alina SUSLENCO¹

Abstract

In the present paper were reviewed the conceptual-methodological elements of the organizational culture which is a decisive factor in ensuring the sustainable development of enterprises. The aim of the paper is to research the elements, factors, models of organizational culture as a result of ensuring the sustainable development of enterprises. In this context, the conceptual landmarks of the organizational culture, the classification criteria, the influencing factors but also the models of the organizational cultures were analyzed. Thus, the research methodology focused on the use of several methods: analysis, synthesis, induction, deduction, documentation. The aim was also to determine a concrete strategy for sustainable development within the company, that will be able to contribute to ensuring the sustainability of the company and to increasing its image.

Keywords: *organizational culture, sustainability, sustainable development, organizational culture*

JEL: M14, Q56, D23

Introducere

Cercetând literatura de specialitate, putem evidenția faptul că specialiștii din acest domeniu au menționat că în vederea stabilirii și formării unei culturi puternice, este necesar să investim în oameni [3, p. 68]. Prin intermediul unei culturi putem înțelege ce suntem noi ca firmă, unde ne mișcăm, care sunt obiectivele și reușitele noastre ca întreprindere și evident se conturează și care este rolul oamenilor în atingerea rezultatelor dorite. Fiecare angajat contribuie la atingerea rezultatelor întreprinderii deoarece fiecare dintre ei este un angajat deosebit, cu un anumit potențial, cu anumite valori și abilități care pot fi conturate prin intermediul valorilor care au fost formate în cadrul întreprinderii de-a lungul anilor. Astfel, cu cât întreprinderea este mai mare, cu atât mai bine sunt conturate norme și valorile și cu

¹Lecturer, PhD., Univ. "Alec Russo", Bălți, Republic of Moldova. alina.suslenco@mail.ru

cât întreprinderea activează de mai mulți ani pe piață cu atât întreprinderea va face față mai bine concurenților prin intermediul unei culturi puternice și angajaților motivați de a atinge obiectivele prestabilite. De asemenea, ar trebui remarcat și faptul că fiecare întreprindere, fie ea cât de mica, are o cultură organizațională. Chiar și întreprinderile micro, adică acele întreprinderi care au doar câțiva angajați, dispun de o cultură organizațională care contribuie la atingerea succesului și a performanțelor. Trebuie să evidențiem faptul că în funcție de cultura organizațională care domină în cadrul întreprinderii, managerii aplică diferite metode și tehnici de conducere care ar favoriza într-o oarecare măsură atingerea rezultatelor scontate. Managerii, prin intermediul funcțiilor de conducere determină cultura organizațională, prin: planificare; organizare; coordonare și control. Cultura organizațională determină subculturile din cadrul întreprinderii adică acele modalități de conducere, de lucrare și comunicare cu angajații, clienții, furnizorii pe care le practică întreprinderea.

Delimitări conceptuale

1. Definirea culturii organizaționale

Studiind detaliat definițiile culturii organizaționale din cadrul literaturii, am putea elabora tabelul 1., în care am redat diversele definiții date de către specialiștii din domeniu cu privire la cultura organizațională.

Tabelul 1. Evoluția conceptuală a culturii organizaționale

Autorul	Definiția culturii organizaționale
Lorsch J.	„Cultura înseamnă concepțiile managerilor la vârf ai unei companii despre cum trebuie să acționeze și să-i dirijeze pe ceilalți angajați, dar și cum ar trebui condusă afacerea“.
Hampden-Turner A.	„Cultura este ceea ce definește comportamentul corespunzător, care unește și motivează indivizii și aduce soluții acolo unde există confuzie“.
Griffin R.	„Cultura reprezintă setul de valori aparținând organizației care-i ajută pe membrii acesteia să înțeleagă scopul pe care și-l propune, modalitatea de acțiune și ceea ce se consideră a fi important“.
Nancy F.	„Cultura organizațională este o colecție de convingeri și reacții organice aproape instinctive, de eroi și personaje negative, de realizări, interdicții și de porunci“.
Stanley D.	„Cultura reprezintă ansamblul de valori și credințe împărtășite de personalul unei organizații, având anumite semnificații și oferindu-le reguli pentru un comportament acceptat“.
Oliver N și Lowe J.	„Cultura organizațională este un set de credințe împărtășite de cea mai mare parte a personalului unei organizații, referitoare la felul în care trebuie să se comporte angajații în procesul muncii și la cele mai importante scopuri și sarcini pe care le au de realizat“.
Kilman R.	„Cultura este definită ca totalitatea principiilor de bază care reunesc membrii unei comunități. Toate acestea, legate de calitățile psihice, arată înțelegerea și acordul unui grup, modul în care se i-au deciziile și se abordează problemele.“

Sursa: interpretat după [4]

În baza datelor din cadrul tabelului 1. putem observa că cultura este un sistem al comportamentelor sociale a membrilor unei întreprinderi și al modului de gândire a lor, conturate prin practici organizaționale diferite, accentuând realitatea organizațională a unei întreprinderi. De asemenea, un element de bază al culturii organizaționale este și sistemul de indicatori care accentuează modalitatea de interacțiune dintre cultură și performanțele obținute de către întreprindere. Astfel, dacă ar fi să facem această corelație dintre aceste două concepte ar trebui să remarcăm faptul că un element de maximă importanță în alegerea culturii organizaționale o are și obiectivele și istoricul întreprinderii. În funcție de aceste obiective întreprinderea își stabilește anumite norme și valori care ar putea ajuta-o la atingerea valorilor și performanțelor organizaționale. Elementele de bază de la care izvorăște o cultură organizațională sunt chiar fondatorii sau acționarii acelei întreprinderi. Astfel, chiar ei direcționează și implantează în cadrul întreprinderii anumite valori, cutume, datini, care fac întreprinderea mai diferită, mai interesantă și mai atractivă pentru angajați, clienți, cât și pentru concurenți.

2. Factorii de influență asupra culturii organizaționale

În cadrul întreprinderilor, cultura organizațională se manifestă diferit în funcție de managementul afacerii, în funcție de obiectivele organizaționale prestabilite. Din aceste considerente, la modelarea tipurilor de culturi organizaționale influențează și factorii de influență care într-o oarecare măsură direcționează și cultivează, consolidează cultura organizațională din cadrul unei întreprinderi. În funcție de factorii de influență asupra formării și conturării culturii organizaționale întreprinderile își specifică noi norme, noi obiceiuri pentru a putea face față acestor factori, care deseori influențează atât manifestând o influență pozitivă cât și uneori manifestând o influență negativă. Pentru a elucida acești factori, am considerat util de a reda acești factori schematic în cadrul figurii 1.



Figura 1. Factorii de influență asupra culturii organizaționale.
Sursa: adaptat după [2]

În baza datelor figurii 1. evidențiem faptul că asupra culturii organizaționale a unei întreprinderi poate avea o influență o serie de factori care pot fi grupați în 2 mari categorii: factori interni, factori externi. Dacă ar fi să analizăm factorii interni atunci ar trebui să evidențiem influența directă a factorilor interni asupra modelării culturii organizaționale pe când factorii externi influențează cultura organizațională într-o oarecare măsură. Din aceste considerente, trebuie să menționăm faptul că ansamblul de acești factori contribuie la stabilirea unor valori care trebuie să predomină în cadrul culturii organizaționale a întreprinderii. În funcție de impactul acestor factori se modelează și elementele componente ale culturii organizaționale. În continuare, am considerat necesar de a explica acești factori care influențează asupra culturii organizaționale. Deci, factorii externi care influențează asupra culturii organizaționale sunt:

1. *Cultura națională* – acest factor influențează cultura organizațională a întreprinderii deoarece în cadrul fiecărei țări există cultura națională la nivel de stat, care este reprezentată de un ansamblu de norme, valori, reguli, obiceiuri, tradiții, care contribuie la formarea și înrădăcinarea unui mod de gândire de tratare a problemelor de către angajații întreprinderii. Astfel, atunci când angajații întreprinderii vin să muncească în cadrul firmei ei deja au formate anumite modalități de a gândi, de a reacționa la anumite situații, au cultivate anumite datini, tradiții, valori, care vin din cultura națională, din cei 7 ani de acasă, din acele norme care au fost studiate în sistemele de învățământ. Acest factor al culturii organizaționale a fost identificat de către cercetătorul H. Hofstede și cercetătorii săi, datorită internaționalizării afacerilor și a multitudinii de culturi care abundă și care se intersectează în lumea afacerilor [3, p. 69]. Cercetătorul H. Hofstede a evidențiat și tipurile principale de culturi precum: individualism /colectivism, acceptarea /evitarea incertitudinii, distanța mare /mică a puterii față de bogăție. Astfel, cercetătorul evidențiază faptul că în funcție de acești factori și cu precădere a factorului cultural întreprinderile prin intermediul oamenilor care muncesc în cadrul lor fie acceptă fie nu acceptă anumite simbolici, credințe și norme care se doresc a fi cultivate în cadrul acestei firme [3, p. 69].

2. *Clienții* – clienții reprezintă acei factori care modelează direct prestația întreprinderilor pe piață deoarece prin intermediul lor, întreprinderea se adaptează la mediu și adoptă anumite comportamente, respectiv cultivează anumite norme și valori. Clienții influențează cultura organizațională prin intermediul ariei de piață, a segmentelor de clienți care persistă pe piața dată, prin cerințele înaintate de ei către conducerea întreprinderii. Actualmente, clienții prin intermediul cerințelor, așteptărilor, prin intermediul gusturilor diferite modelază în cea mai mare măsură activitatea întreprinderii și cultura sa.

3. *Factori tehnici* – acești factori au o influență diferită pentru diferite domenii de activitate ale organizațiilor. Astfel, dacă în anumite industrii precum cele de aeronautică, cele de calculatoare, adică în acele industrii care suferă schimbări radicale în perioade foarte scurte de timp, cultura organizațională este în mare parte

influențată de acești factori. Astfel, în aceste industrii care suferă mutații foarte accentuate în ultimii ani, firmele care activează în ele trebuie să-și adapteze cultura organizațională în funcție de schimbările care se manifestă odată cu trecerea timpului în aceste domenii foarte dinamice, cu schimbări rapide. Pe când, dacă luăm domeniul serviciilor publice, cele care de-a lungul timpului suferă schimbări minore, cultura organizațională a întreprinderilor care activează în aceste domenii suferă schimbări mai modeste, are o influență mai redusă asupra culturii organizaționale. De asemenea, trebuie să remarcăm că de la o firmă la alta culturile diferă, la fel cum diferă și factorul sau amploarea factorului tehnic și tehnologic în formarea culturii organizaționale.

4. *Factori juridici* – reprezintă acei factori care influențează direct asupra culturii organizaționale deoarece prin intermediul legilor, normelor, regulamentelor valabile pe teritoriul unei țări reglementează și cultivă o cultură organizațională menită să respecte aceste norme și regulamente. Astfel, acești factori sunt diferiți de la o țară la alta. Ei sunt diferiți și în cadrul unei țări pentru diferite categorii de întreprinderi, pentru întreprinderi naționale și cele multinaționale. Astfel, dacă pentru întreprinderile naționale pe teritoriul unei țări sunt aplicabile unele legi și norme, pentru companiile multinaționale sunt valabile alte norme și regulamente. Este interesant că în cadrul acestor companii multinaționale ei au o politică comună pentru toate filialele și sucursalele sale. Pe când, dacă să analizăm reglementările ce țin de salariu, zilele de muncă, timpul de muncă, modalitatea de achitare a concediului sunt diferite și trebuie adaptate la țara dată.

5. *Factorii economici* – acești factori au un impact asupra întreprinderii și a activității ei precum și asupra culturii organizaționale a organizației date. În funcție de evoluția indicatorilor macroeconomici întreprinderea își modelează activitatea sa, își conturează anumite reglementări și regulamente de ordine internă care să se adapteze la acești factori [1, p. 38]. De asemenea, trebuie analizați și acei factori care fac parte din cea de-a doua categorie de factori și anume, factorii interni din care fac parte următorii factori:

1. *Fondatorii firmei* – atât fondatorii firmei cât și întreaga echipă managerială contribuie la atingerea succesului organizației și determină evidențierea unui anumit tip de cultură organizațională. Fiecare manager, fondator dorește ca întreprinderea sa să fie una diferită să dețină anumite elemente de inovare, care a diferențiat-o de alte întreprinderi. De aceea, se încearcă să se găsească anumite norme și reguli care să fie implantate angajaților cât și clienților, furnizorilor care colaborează cu această întreprindere. Astfel, atât fondatorii cât și managerii în cea mai mare măsură influențează la modelarea culturii organizaționale a întreprinderii date. Fondatorii vor veni cu sugestii personale care vor fi îndeplinite de către angajații întreprinderii cu mare atașament și cu onestitate. De aceea, în funcție de aceste credințe, obiceiuri, reglementări și norme cultivate de către manageri și fondatori este modelată în mare parte și cultura organizațională.

2. *Istoria și tradiția firmei* – rezidă în modul de creare, fondare, constituire a firmei date și astfel, în funcție de tipul de întreprindere precum întreprindere mixtă, națională, cu capital străin, gospodărie țărănească, au anumite cerințe care pleacă încă de la fondarea și constituirea ei. Istoria unei firme crează firmei o anumită stabilitate culturală, o anumită imagine în ochii clienților și o anumită poziție în comparație cu concurenții săi. Astfel, pentru a putea analiza mai detaliat istoria firmei, trebuie de a fi analizate și așa elemente precum: fondatorii, echipa managerială, regimul de muncă, regimul de salarizare, modalitățile de motivare a angajaților. Toate aceste elemente se conturează odată cu trecerea timpului și odată cu atingerea unor anumite rezultate de către întreprindere.

3. *Dimensiunile organizației* – din analiza acestui factor am putea menționa că multe întreprinderi care au dimensiuni mai mici au o cultură mai modestă, abia în formare, multe elemente ale culturii organizaționale de la astfel de întreprinderi deja se află în formare. Pe când, dacă analizăm întreprinderile mari, care dețin mai multe filiale, sucursale pe teritoriul lumii atunci ele trebuie să manifeste o cultură deja formată, deja foarte bine fundamentată și una care este dominantă, care are foarte bine evidențiate valorile și normele existente care trebuie să fie prezente în toate filialele și sucursalele ei.

4. *Metode de recrutare și integrare a angajaților* – la acest capitol trebuie să evidențiem faptul că întreprinderile iau în calcul acest factor care influențează direct cultura organizațională a firmei deoarece prin intermediul resurselor umane firma se aprovizionează cu principalele resurse, cu resursele vitale care contribuie la atingere succesului și a performanțelor de către acea întreprindere. Din aceste considerente, trebuie să menționăm că firmele atrag o atenție majoră modalităților de asigurare cu personal, asupra modalităților de atragere a resurselor umane deoarece ele cheltuie resurse colosale pentru a motiva să muncească candidați capabili, siguri și conștiențioși.

5. *Perenitatea valorilor și concepțiilor* – acest factor este unul care are o influență majoră asupra stabilirii corelațiilor cu performanțele înregistrate de către întreprindere. De aceea, fiecare angajat trebuie să înțeleagă rolul lui în cadrul întreprinderii și trebuie să-și asume anumite reguli, norme, valori dacă dorește să muncească în cadrul acestei întreprinderi [1, p. 45].

3. Sustenabilitatea - un factor al culturii organizaționale

Un alt factor care influențează asupra culturii organizaționale a unei întreprinderi este dezvoltarea sustenabilă care modifică elementele culturii organizaționale în vederea identificării posibilităților de dezvoltare sustenabilă a întreprinderii. Potrivit cercetărilor efectuate de ONU, în 2016 au fost identificate 17 obiective generale de dezvoltare sustenabilă printre care identificăm următoarele:

1. Fără sărăcie;	2. Zero foame;	3. Sănătate și stare de bine;	4. Educație de calitate;	5. Egalitate în gen;
6. Apă curată și igienă;	7. Energie accesibilă și curată;	8. Muncă decentă și creștere economică;	9. Industrie, inovație și infrastructură;	10. Inegalități reduse;
11. Orașe și comunități durabile;	12. Consum și producție responsabile;	13. Acțiunea asupra climei;	14. Viața sub apă;	15. Viața pe pământ;
16. Pace, justiție și instituții puternice;		17. Parteneriate pentru obiective.		

Figura 2. Obiectivele de dezvoltare durabilă.

Sursa: elaborat după [9]

În contextul atingerii sustenabilității, companiile trebuie să-și modifice cultura organizațională prin introducerea mai multor elemente noi, prietenoase dezvoltării durabile precum:

1. *Introducerea de norme și valori în vederea atingerii sustenabilității* – este necesară introducerea de norme clare în cadrul companiei, valabile pentru fiecare post în parte, prin intermediul cărora se va putea asigura atingerea clară a obiectivelor de dezvoltare sustenabilă. De asemenea, echipa managerială a companiilor este necesar să-și redimensioneze consumul de resurse în vederea atingerii sustenabilității prin utilizarea rațională a resurselor. Echipa managerială, trebuie să-și redimensioneze valorile cultivate angajaților companiei în vederea reducerii consumului de energie, combustibil, a sortării deșeurilor, a plantării de arbori, a înverzirii terenurilor din preajma întreprinderii, în vederea creării unui „campus verde”[7, 8].

2. *Introducerea de regulamente de asigurare a sustenabilității* – managerul companiei trebuie să elaboreze un regulament prin care să introducă elementele de dezvoltare sustenabilă ca priorități majore ale companiei. În acest scop, regulamentul trebuie să prevadă implantarea angajaților a unei „culturi verzi” prin prisma cărora să poată fi atinse obiectivele de dezvoltare durabilă.

3. *Elaborarea și implementarea strategiei de asigurare a sustenabilității* – strategia de dezvoltare durabilă trebuie să cuprindă măsuri concrete, termene dar și persoane responsabile din cadrul companiei, departamentelor, care vor asigura respectarea principiilor și a obiectivelor de dezvoltare sustenabilă.

4. *Cultivarea de obiceiuri în vederea atingerii sustenabilității* – în vederea atingerii sustenabilității, în cadrul companiilor ar fi benefice cultivarea obiceiurilor de sortare a deșeurilor, de trecere la surse de energie regenerabilă, de înverzire a planetei.

5. *Identificarea de măsuri în vederea limitării efectelor negative asupra mediului ambiant* – măsurile de limitare a efectelor negative generate de poluarea mediului ambiant trebuie identificate împreună cu angajații întreprinderii prin aplicarea măsurilor de stimulare a creativității angajaților precum brainstorming, tehnica Delphi, Philips 6 6, etc.

Organizațiile care pretind a fi competitive, care înregistrează performanțe deosebite, tind să-și îmbunătățească mereu cultura organizațională și să-și crească an de an performanțele înregistrate. Creșterea performanțelor întreprinderilor este în mare parte influențată de acele valori și cutume care predomină în cadrul întreprinderii deci de acea cultură organizațională care este înrădăcinată în cadrul întreprinderii [8]. În acest context, trebuie să menționăm că există o multitudine de tipuri de culturi organizaționale care diferă în funcție de mai multe criterii, dar care sunt alese în funcție de tipul de întreprindere, de domeniul de activitate, de obiectivele organizaționale. Aceste tipuri de culturi organizaționale pot fi adoptate de către întreprindere în vederea diferențierii sale, în vederea accentuării imaginii firmei și a culturii sale.

În tabelul 2. am redat schematic criteriile de clasificare a culturilor organizaționale precum și tipologia culturii organizaționale.

Tabelul 2. Criteriile de clasificare a culturilor organizaționale

Criteriul	Tipologia culturii organizaționale
<i>După contribuția la performanțele firmei</i>	- culturi pozitive; - culturi negative.
<i>După risc</i>	- cultura bărbatului puternic; - cultura unei munci asidue; - cultura ca pariu al organizației; - cultura ca proces.
<i>După legătura dintre și organizație</i>	- cultura de clan; - cultura de tip birocratic; - cultura adaptivă; - cultura bazată pe misiune.
<i>După configurația organizației</i>	- cultura tip putere; - cultura tip rol; - cultura tip persoană.

Sursa: adaptat de autor după [1, p. 51]

În continuare, ne propunem să analizăm fiecare dintre categoriile de culturi care au fost amintite în cadrul tabelului 2. pentru a înțelege cerințele și caracteristicile acestor tipuri de culturi. Dacă am lua spre analiză primul criteriu de analiză a culturilor organizaționale *după contribuția la performanțele firmei* trebuie să evidențiem că există două tipuri principale de culturi:

a. *Culturi pozitive* – aceste culturi se caracterizează prin faptul că sunt formate dintr-un ansamblu de norme și valori care sunt neclare, dar care oferă o motivare pozitivă. Această cultură este aplicată de firmele care doresc să obțină

performanțe deosebite și care uneori se abat de la realizate, de la mediul ambiant devenind o cultură puternică și rigidă.

b. Culturi negative – aceste culturi se caracterizează prin adaptarea și uneori preluarea unor norme comportamentale care se regăsesc în cadrul altor mari corporații care stau foarte bine pe picioare și care înregistrează performanțe deosebite. Aceste companii adaptează aceste norme la dorințele obiectivele și cerințele sale astfel având un set neclar de norme de comportament care sunt adaptate în cadrul acestei întreprinderi. Managerii susțin aceste idei și norme de comportament ale marilor corporații chiar dacă ele se contrapun cu interesele clienților sau ale acționarilor.

Dacă luăm spre analiză cel de-al doilea criteriu de clasificare a culturilor organizaționale, adică după gradul de risc, atunci trebuie să menționăm faptul că aici se disting următoarele tipuri de culturi organizaționale

a. Cultura bărbatului puternic – acest tip de cultură este direcționată pe accentuarea succesului individual al angajaților, astfel feedbackul este rapid iar recompensele mari. Acest tip de cultură organizațională este caracteristic ocolo unde aportul fiecărui membru al întreprinderii este unui individual adică fiecare prestează munca sa fără a munci într-o echipă la locul de muncă. Ea este specifică inspectoratelor de politie, armată, firme de consultanță, acolo unde rezultatul obținut de un coleg imediat este accentuat și este apreciat. La acest tip de cultură este foarte ușor de a atinge succesul și la fel de ușor poate fi obținut și eșecul.

b. Cultura bazată pe o muncă asiduă – acest tip de cultură se bazează pe stabilirea unor relații frumoase cu partenerii de afaceri, cu clienții și furnizorii, și deasemenea acest tip de cultură contribuie la asumarea de către angajați a riscurilor reduse. Acest tip de cultură este una specifică pentru marile companii care doresc să motiveze angajații săi să muncească bine prin crearea de relații frumoase cu clienții săi. Aceste întreprinderi care aplică această cultură reacționează destul de încet la stimulii de mediu, deoarece de cele mai multe ori aceste întreprinderi sunt mari și cultura lor le permite de a atenua eventualele bulversări care pot avea loc în cadrul întreprinderii.

c. Cultura ca pariu al organizației – acest tip de cultură este caracteristică anumitor întreprinderi care în activitatea pe care o prestează trebuie să-și asume anumite riscuri mari. Acest tip de cultură crează în cadrul întreprinderii un climat destul de tensionat, o plină birocrăție și o atmosferă de lucru stresantă. Angajații din astfel de firme nu sunt creativi, ci doar sunt obligați să îndeplinească sarcinile aferente prestabilite de manageri sau superiori. Rezultate deosebite și performanțe enorme în acest tip de cultură apar peste foarte mult timp.

d. Cultura ca un proces – acest tip de cultură apare în cadrul firmelor care se bazează pe implementarea unui sistem birocratic, cu un risc redus, reacționează foarte rapid la schimbări dar se adaptează foarte greu. Acest tip de cultură ar fi aplicabilă la nivelul instituțiilor bancare, financiare, de microcreditare, companiilor de asigurări.

Dacă am lua spre analiză criteriul al treilea de clasificare a culturilor organizaționale precum după legătura dintre individ și organizație, atunci distingem următoarele tipuri de culturi:

a. *Cultura de clan* – acest tip de cultură se caracterizează prin faptul că angajații unei astfel de întreprinderi care aplică o astfel de cultură se caracterizează prin valori împărtășite de către toți angajații, prin ajutor reciproc din partea angajaților întreprinderii. În acest tip de cultură se pune un mare accent pe ajutorul angajaților, contribuția fiecăruia în atingerea succesului, prin intermediul asumării de sarcini pe care trebuie să le facă fiecare. Valorile care sunt cultivate de acest tip de cultură sunt foarte bine interconectate de așteptările angajaților. Managerii pun un mare accent pe angajații lor și astfel pentru ca aceștia să muncească mai bine și mai productiv ei le pun la dispoziție toate elementele necesare și le asigură condiții decente de muncă în cadrul întreprinderii. Acest tip de cultură asigură succesul prin contribuție fiecărui angajat.

b. *Cultura birocratică* – acest tip de cultură are la bază reglementări interne și externe în funcție de care își constituie cultura sa, normele și valorile sale. Acest tip de cultură este specifică pentru organizațiile publice, cele care susțin valori și norme care sunt dictate sau impuse de factorii interni sau de cei externi. Toate procedurile, reglementările sunt birocratizate, adică se realizează după o anumită regulă prestabilită. Acest tip de cultură pune un mare accent pe factorii din mediul extern care îi stabilesc anumite norme de conduită. De asemenea, în cadrul acestui tip de cultură organizațională toate simbolurile, cutumele, obiceiurile sunt direcționate pe respectarea celor care sunt impuse de mediul extern de politicile și strategiile naționale.

c. *Cultura adaptivă* – acest tip de cultură se caracterizează prin faptul că acest tip de cultură susține adaptarea normelor și a obiceiurilor din cadrul întreprinderii la cele externe, care sunt stabilite de mediul economic, juridic, politic, tehnologic. Întreprinderea încearcă să-și asigure succes prin adaptarea normelor sale și a credințelor sale în funcție de cerințele mediului.

d. *Cultura bazată pe misiune* – cultura dată are la bază deservirea clienților și aplicarea diverselor metode, norme, obiceiuri specifice care ajută întreprinderea de a presta servicii calitative sau de a fabrica produse calitative astfel încât întreprinderea să poată satisface cât mai bine așteptările clienților săi. Încă un element care face acest tip de cultură deosebită este faptul că mediul extern nu vine cu schimbări rapide în cadrul acestui tip de cultură. Acest tip de cultură operează cu obiective care sunt foarte clar explicate și care trebuie asumate de către toți angajații precum: creșterea numărului de clienți, creșterea ratei productivității, mărirea cotei de piață. Comportamentele pe care le manifestă angajații firmei sunt mereu controlate de manageri prin intermediul comunicării cu angajații și a ducerii unei evidențe stricte.

Dacă analizăm tipologia culturilor organizaționale după un alt criteriu precum după configurația organizației, atunci noi distingem următoarele tipuri de culturi organizaționale:

a. *Cultura de tip putere* – acest tip de cultură este unul specific pentru marea majoritate de mici întreprinderi, de firme comerciale, de organizații politice, sindicate, ONG. Caracteristicile de bază ale acestui tip de cultură organizațională se evidențiază prin faptul că deciziile sunt luate de la centru, iar managementul adoptat în astfel de întreprinderi este axat pe performanțe. Aceste întreprinderi care adoptă acest tip de cultură sunt mai puțin birocratizate, sunt mai libere în luarea deciziilor, în implementarea rezultatelor și în demararea de noi idei. În cadrul acestor întreprinderi adaptarea la mediu se face mai rapid în funcție de factorii de mediu.

b. *Cultura de tip rol* – acest tip de cultură se fundamentează pe ideea că întreprinderea trebuie să activeze după niște reguli prestabilite, care implementează reglementări aparte. Acest tip de cultură este una specifică întreprinderilor birocratice. Valorile în cadrul acestui tip de cultură sunt bine definite și clar explicate angajaților. Procedurile pe care le fac angajații sunt controlate de către echipa managerială. În acest tip de cultură predomină o atmosferă calmă, lucrativă și stimulează și acționează bine dacă se implementează într-un mediu stabil.

c. *Cultura de tip sarcină* – acest tip de cultură este caracteristică pentru acele întreprinderi a căror angajați se axează pe realizarea de anumite sarcini profesionale. De la angajații care muncesc în cadrul întreprinderilor care implementează acest tip de cultură se cere o maximă asiduitate, o mare flexibilitate. Deciziile sunt luate în grup, de aceea managerii unor astfel de întreprinderi foarte greu conduc aceste întreprinderi. Acest tip de cultură face față foarte ușor la eventualele schimbări care pot surveni din mediul extern. Pentru a pune în aplicare acest tip de cultură se promovează diferite metode manageriale precum întruniri, ședințe, adunări.

d. *Cultura de tip persoană* – acest tip de cultură se caracterizează prin faptul că pune un mare accent pe fiecare angajat din cadrul întreprinderii, pe individ în parte. Acest tip de cultură promovează interesale angajaților companiei deoarece doar așa poate fi atins succesul. Puterea în cadrul acestui tip de cultură organizațională rezidă din faptul că în cadrul întreprinderii muncesc oameni profesioniști, care pot să-și realizeze sarcinile sale foarte bine. Angajații i-au decizii, valorile sunt cultivate de la angajat, și fiecare angajat se simte important în cadrul acestei întreprinderi [4, p. 75].

Indiferent de modul de interpretare a culturii organizaționale a unei întreprinderi am putea elucida câteva trăsături fundamentale ale culturii organizaționale a unei întreprinderi precum:

- *cultura organizațională a unei întreprinderi este formată dintr-un model complex de comportamente umane: valori, standarde în cadrul întreprinderii, simboluri existente, convingeri și aspirații cultivate și susținute în cadrul întreprinderii;*
- *componentele culturii organizaționale odată cu trecerea timpului se consolidează și devin mai puternice;*
- *modelul existent de cultură organizațională este unul stabil și, odată cu trecerea timpului devine mai complex;*

- *cultura organizațională ajută întreprinderea la crearea condițiilor de integrare a angajaților în cadrul întreprinderii dar și ajută firma să fie competitivă;*
- *cultura organizațională a unei întreprinderi ar putea fi exprimată și prin intermediul produselor sau a gamei de produse sau servicii oferite clienților deoarece, prin cultivarea acestor norme de comportament angajaților întreprinderii pot fi create produsele și livrate către consumatorul final [4, p. 79].*

Unii autori care au cercetat cultura organizațională a întreprinderii, precum Williams, Dobson și Walters, au evidențiat că componente de bază ale culturii organizaționale următoarele elemente: credințele și convingerile, normele de comportament ale salariaților din cadrul întreprinderii [5, p. 18]. Acești autori menționează că fiecare dintre aceste componente ale culturii organizaționale interacționează și se interconectează la viața întreprinderii și crează un ansamblu de elemente care se completează reciproc și care favorizează crearea unei identități a întreprinderii. În baza acestor dimensiuni pot fi elucidate anumite culturi organizaționale diferite în funcție de caracteristicile date și în funcție de țara în care activează întreprinderea dată. Astfel avem țări în care predomină sexul feminin, în altele predomină sexul masculin la conducere, altele care se manifestă prin individualism altele prin colectivism, însă fiecare dintre țări are anumite trăsături distincte dar care totuși contribuie la elucidarea elementelor componente ale culturii organizaționale.

Concluzii

În concluzie, putem menționa că rolul culturii organizaționale din cadrul întreprinderii este deosebit și este accentuat de necesitatea de a asigura condiții optime de funcționare a întreprinderii și de adaptare permanentă la mediul extern. Astfel, în baza culturii organizaționale întreprinderea își poate individualiza manifestarea sa și își poate crea o anumită imagine. În consecință, prin intermediul funcțiilor de bază ale culturii organizaționale firmele capătă noi valori, și astfel își individualizează prestația.

În contextul asigurării sustenabilității, companiile ar trebui să adopte măsuri concrete de adaptare a culturii organizaționale prin:

1. Elaborarea de norme și regulamente în vederea atingerii sustenabilității;
2. Încheierea de parteneriate cu ONG-uri, companii de peste hotare în vederea atingerii obiectivelor de dezvoltare durabilă;
3. Elaborarea strategiei de dezvoltare sustenabilă la nivelul companiei prin cultivarea în rândul angajaților a „culturii verzi”;
4. Cultivarea de obiceiuri prietenoase protejării mediului ambiant;
5. Aplicarea la proiecte naționale și internaționale de dezvoltare durabilă.

Toate aceste măsuri, vor contribui la modelarea culturii organizaționale a întreprinderilor în vederea atingerii sustenabilității, prin redimensionarea valorilor, obiceiurilor, centrate pe o dezvoltare durabilă.

Bibliografie

1. Androniceanu, A.; Burduș, E (2000). *Managementul schimbării organizaționale*, București: Economica, p. 64.
2. Gănescu, C. (2011). *Cultura organizațională și competitivitatea*, București: Editura Universitară, 2011.
3. Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations Software of the Mind*, Mc. Graw-Hill, 1991, p.64-133.
4. Ionescu, GH.; Toma, A. (2010). *Cultura organizațională și managementul tranziției*, București: Economica, 2001, p.69-128.
5. Schein, E. (2010). *Organizational Culture and Leadership*, 4 th Edition, John
6. Wiley and Sons, Inc., USA, 2010, p. 18.
7. Suslenco, A. (2017). *Innovation as a source of competitive advantage of the Republic of Moldova*, Revista „Economia Contemporană”, 2017, vol.1, nr.1, Pitești, Independența economică publishing, p. 139-149. ISSN 2537-4222. Disponibil: <https://ideas.repec.org/a/brc/brcej/v2y2017i2p136-151.html> (accesat 08.04.2021)
8. Suslenco, A. (2019). *Investment strategies in the context of national sustainable development*, Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere, vol. XXXV, Iași, Performantica, 2019, p.382-387. ISBN 978-606-685-687-4. Disponibil: https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/95001(accesat 08.04.2021)
9. Suslenco, A. (2020). *Posibilități de asigurare a sustenabilității în învățământul superior în contextul schimbărilor inovaționale*, Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere, vol. XXXVI, Iași, Performantica, 2020, p.204-209, ISBN 978-606-685-744-4. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/2020.11.04.Iasi_.volum%20ESPN%2036.pdf
10. ONU, [online]. Disponibil: <https://www.md.undp.org/content/moldova/ro/home/sustainable-development-goals.html> (accesat 08.04.2021).

MUZICA DE DIVERTISMENT ÎN EDUCAȚIA MUZICALĂ DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE CULTURĂ GENERALĂ DIN ROMÂNIA

ENTERTAINMENT MUSIC IN MUSICAL EDUCATION IN GENERAL CULTURE EDUCATION IN ROMANIA

Eugenia Maria PAȘCA¹

Abstract

Entertainment music with vocal, vocal-instrumental or instrumental repertoire is a concern in general culture education in Romania. This phenomenon is gratifying because it shows the increased interest for a serious approach to music education outside vocational high schools, welcoming students who want to study the mentioned musical genres, social networks being full of their ads and videos and images from their events, - true shows, which, in the end, stimulate the study of students, a quality musical culture, eliminating the pseudo-creations from the preferences of young people and future adults.

Keywords: *entertainment music, music education, Romanian school*

1. Introducere

Programa stabilită pentru educație muzicală în ciclul gimnazial este un foarte bun ghid în ceea ce privește capacitatea de înțelegere a noțiunilor muzicale pe care lucrul în formații îl implică. Nu este o programă perfectă și încă trece prin schimbări, unele bune, altele forțate, însă profesorul de muzică are flexibilitate mare în abordarea acesteia. Mai jos urmează o scurtă analiză a prezenței muzicii de divertisment în programa școlară actuală. Pentru început, trebuie discutat ce înseamnă divertismentul. Divertisment² = *divertismént* sn [At: LM / V: ~timént / Pl: ~e / E: fr divertissement, it divertimento]: 1. Petrecere ușoară, agreabilă și de scurtă durată. 2. Distracție. 3. Amuzament. 4. Compoziție muzicală instrumentală cu caracter distractiv. 5. Suită pentru un instrument sau pentru orchestră, alcătuită dintr-o serie de piese cu caracter diferit. 6. Interludiu de dans, de muzică, de cântece

¹ Professor PhD. „George Enescu” National University of Arts, Iași, Romania. eugenia_maria_pasca@yahoo.com

² <https://dexonline.ro/definitie/divertisment>, consultat pe 19.04.2020

vocale etc. cu scop distractiv. 7. Mică piesă scrisă pentru teatrul de societate. 8. Episod distractiv alcătuit din dansuri și arii, introdus în teatrul din sec. XVII-XVIII. 9. (Muz) Secțiunea a doua a unei fugi. 10. Suită de diferite dansuri.

Aceste definiții sunt cu mult depășite de sensul profund social pe care muzica folk/pop/rock/jazz l-a avut de-a lungul timpului. Să nu uităm festivalul Woodstock³ al cărui motto era „trei zile de pace și de muzică”. La acest festival au urcat pe scenă formații și soliști de folk, blues, rhythm&blues, reprezentanți ai curentului *world music* (Ravi Shankar), acest moment marcând afirmarea acestor genuri ca motoare ale unei noi generații.

Din acest punct, cultura pop nu mai putea fi subestimată sau trecută cu vederea. Ea devenea vocea unei generații care reclama abuzul și contesta deciziile guvernului american în privința implicării în Războiul din Vietnam. Deci, dincolo de rolul recreativ, această muzică a fost purtătoarea unui mesaj de pace, dar și de protest. Și nu este singurul caz. Muzica *raggae*⁴, devenită în anii ‘70 expresia internațională a popoarelor oprimite, a avut un impact social imens în Jamaica, educând și promovând prin 2. Prezența muzicii de divertisment în programa școlară

Și în România muzica așa-zis de divertisment a fost un motiv de îngrijorare pentru regimurile totalitare. Deși jazzul există în România din anul 1926 (formația de Dixieland *Hot Chaps*), iar folkul a avut un succes colosal în perioada comunistă, prin contribuția Cenaclului Flacăra, în perioada comunistă, fenomenul muzical a fost privit cu precauție. Richard Oschanitzky și Eugen Cicero au fost exmatriculați în 1960 de la Conservatorul din București, deoarece au cântat jazz la ambasada Egiptului, persecuțiile ascultătorilor de muzică decadentă capitalistă sunt notorii, iar muzica rock a fost mult timp ținută în forme în care să nu reprezinte prin mesajele ei o formă de amenințare la adresa regimului. Chiar și așa, iubitorii acestor genuri și-au făcut rost de discuri cu artiștii din vestul Europei, au învățat făcând transcripții, au trecut prin condiții care ar descuraja orice tânăr din zilele noastre.

Aceste mărturii pot fi găsite în interviurile cu Eugen Gondi și alți muzicieni din acele vremuri. Deci problema nu se pune doar de divertisment, ci de atitudinea pe care muzica așa-zis de divertisment o stimulează. Este o atitudine periculoasă pentru un regim totalitar, dar sănătoasă și generatoare de simț critic în zilele noastre. Iată fragmente din programa școlară actuală, care ilustrează felul în care a fost inclusă muzica de divertisment în ora de educație muzicală la gimnaziu: mesajele sale dorința de independență și legătura cu Africa, afirmate de *rastafarianism*⁵.

³ https://ro.wikipedia.org/wiki/Festivalul_de_la_Woodstock, consultat pe 19.04.2020

⁴ <https://www.britannica.com/art/reggae>, consultat pe 19.04.2020

⁵ <https://www.britannica.com/topic/Rastafari>, consultat pe 19.04.2020

Ex. 1. Muzica de divertisment în programa de clasa a VI-a:

Structuri modale în muzica pop – rock:

a. Moduri cu 2-4 sunete

- Kevin Rudolf - Let It Rock
- Muse - Ruled by Secrecy
- Linkin Park - Wretches And Kings
- Queen – Breakthrough
- Michael Jackson - They Don't Care About Us

b. Moduri cu 5 sunete

- Robbie Williams – Angels
- Bruno Mars – It Will Rain
- Madness - Night Boat In Cairo

Corespondente ritmice text - muzică (declamație) în hip – hop

- Grandmaster Flash and the Furious Five - The Message
- Eminem – Rap God
- Outkast – Ms Jackson
- Kendrick Lamar - M.A.A.D. City

Ex. 2. Muzica de divertisment în programa de clasa a VII-a:

Muzică de divertisment (blues, electronică, metal, jazz)

- Robert Johnson - Me and the Devil Blues
- Joe Bonamassa - Living On The Moon
- Stevie Ray Vaughan - Pride And Joy
- Jean Michelle Jarre – Oxygene 4
- Carpenter Brut - Le Perv
- Judas Priest – Painkiller
- Animals as Leaders - Tempting Time
- Gregory Porter –Hey Laura
- Norah Jones - Don't Know Why

Ex. 3. Muzica de divertisment în programa de clasa a VIII-a:

Structuri modale și tonale în muzica pop – rock

a. modală, cu 6 sunete

- Tears For Fears – Mad World
- The Bengals – Walk Like An Egyptian
- ABBA – Gimme! Gimme! Gimme!

b. modală, cu 7 sunete

- modul dorian: Simon and Garfunkel - Scarborough Fair
- modul frigian: Pink Floyd - Set The Controls For The Heart Of The Sun
- modul lidian: REM - Man On The Moon
- modul mixolidian: The Beatles- Norwegian Wood
- modul eolian: Take That – Kidz
- modul locrian: Black Sabbath - Symptom Of The Universe

c. tonală

- The Beatles – Michelle
- Bee Gees – How Deep is your Love
- Gotye – Somebody that I used to Know
- Hozier – Take me to Church
- Coldplay – Hymn for the Weekend

Se poate observa că s-au făcut eforturi în acest sens și că exemplele citate sunt reprezentative. Poate că abordarea modală nu e chiar fericită în pivița unor piese a căror linie melodică este, într-adevăr formată din structuri bitonale sau pentatonice, dar armonia este evident tonală, însă este laudabil și inspirațional efortul. Este o muzică prezentă în universul nostru sonor și ține doar de noi să putem să îi ridicăm calitatea, prin educarea celor care ar putea deveni următorii artiști. Nu toți vor face muzică, dar nici toți artiștii din listele de mai sus nu au fost neapărat muzicieni.

The Beatles nu știau să citească partituri, însă fiind crescuți într-un mediu bogat din punct de vedere muzical și având acces la înregistrările cu artiștii valoroși ai genului *hill-billy*, originari din Statele Unite ale Americii, dar și la bogata moștenire europeană cultă, au făcut un pas mai departe în muzica de divertisment și au adus profunzime în aceasta, prin integrarea asamblurilor specifice muzicii academice (piesele „Yesterday” și „Eleanor Rigby”-cvartetul, respectiv octetul de coarde, „Penny Lane”-trompeta cu sonoritate barocă, amintind de suita orchestrală „Muzica apelor” de Georg Friedrich Handel).

Putem observa o tendință de a exclude din aceste sugestii muzica ușoară românească. Până acum câțiva ani, manualele cuprindeau și numele Mădălinei Manole, Aurei Urziceanu, Laura Stoica. Consider că evitarea acestora, poate din dorința de a nu părea o programă învechită, nu este un progres. Istoria muzicii ușoare românești trebuie integrată și la ora de educație muzicală, dar și în repertoriul

formațiilor. A cânta în limba maternă este foarte important, fiind limba cu care publicul din România în primul rând se conectează la un nivel foarte profund, oricâte limbi străine ar cunoaște.

De asemenea, am simțit nevoia prezentării istoriei jazzului românesc în această programă și a rock-ului. Formații ca Phoenix, Celelalte Cuvinte, Post-Scriptum, Pasărea Colibri, Iris, Holograf, Compact, Cargo, Semnal M trebuie cunoscute și apreciate atât pentru contribuția lor la peisajul muzical românesc, dar și pentru calitățile lor artistice, fiind destul de aproape de standardele occidentale ale vremii în care au activat. Sigur că s-au făcut ani la rând abuzuri în acest sens și elevii au făcut cunoștință cu acești artiști care poate nu le spuneau nimic mai mult forțat, însă există și o cale de mijloc. Moștenirea nu trebuie uitată. Tot în programă, apare și diferențierea pe genuri muzicale de divertisment, inclusă în clasa a VIII-a:

Ex. 4. Diferențierea genurilor de divertisment în programa de clasa a VIII-a:

Diferențieri între genuri muzicale de divertisment

Pop

- George Michael – Last Christmas
- Elton John – I'm still standing
- Coldplay – Hymn for the Weekend.

Hip Hop:

- Eminem – Relapse, Recovery
- Public Enemy – Fight the Power.

Electronica

- Jean Michelle Jarre – Oxygene 8
- Vangelis - Blade Runner
- Carpenter Brut - Hang'Em All
- Skrillex –Bangarang

Blues:

- B.B. King - The Thrill Is Gone
- Muddy Waters - Mannish Boy
- Beth Hart - Caught Out In The Rain.

Rock

- Deep Purple – Smoke on The Water
- Rainbow: Since You've Been Gone
- Queen – The Prophet's song
- Arctic Monkeys –R U Mine?
- OneRepublic – Waking Up
- Muse – Bliss

Metal

- Metallica – Master of Puppets
- Iron Maiden – Hallowed be thy Name

Jazz:

- Dave Brubeck - Take Five
- Miles Davis – So What
- Charlie Parker- Confirmation
- Kenny G - G-Bop

Folk:

- Simon and Garfunkel - The Sound of Silence
- Bob Dylan – Like a Rolling Stone
- Judy Collins - Both Sides Now.

Country:

- Johnny Cash - Ring of Fire
- Loretta Lynn - Don't Come Home A-Drinkin'
- Willie Nelson - Blue Eyes Crying In The Rain

Deci, se poate observa că aceste genuri muzicale au început să fie recunoscute ca fiind importante în educația și cultura copiilor de gimnaziu. Acestea pot fi incluse și în repertoriul recomandat pentru formații, însă trebuie menționat că nu poate fi interpretat în variantele originale. Uneori tonalitatea e nepotrivită, dar de cele mai multe ori competența instrumentiștilor este sub nivelul originalului. Însă acest lucru se poate compensa prin aranjamente realizate ținând cont de nivelul elevilor implicați. Programa de liceu este mai orientată spre formarea unei culturi muzicale care să cuprindă istoria muzicii cu genurile sale specifice. Și aici, muzica pop/rock/jazz își găsește locul, dar fără direcții atât de specifice, ca în programa de gimnaziu, lăsând libertate profesorului să își modeleze alegerile în funcție de preferințele elevilor. În programa de educație muzicală aceste genuri apar în următoarele ipostaze:

- ca material pentru a aplica noțiuni teoretice;
- ca listă de audiții în completarea culturii muzicale a elevilor.

Considerăm că este importantă în acești ani de formare abordarea contextualizată acestor genuri, din punct de vedere istoric și stilistic. În clasele a V-a și a VI-a este foarte potrivită aplicarea noțiunilor teoretice pe repertoriu. În clasele a VII-a și a VIII-a trebuie trecut la o privire mai aprofundată, care să ducă și la extinderea repertoriului dincolo de preferințele imediate ale elevilor. Gusturile bune se cultivă și în acest domeniu, exact ca în muzica clasică. Percepția asupra acestor genuri muzicale este afectată de fenomene sociale cu care sunt asociate: jazzul este considerat o muzică organică, asociată de multe ori cu sensuzalitatea, iar rockul este considerat o muzică a distrugerii, a anarhiei și a exceselor. Este și o parte de adevăr în aceste prejudecăți, însă aceste genuri au evoluat, stimulând în ascultători și alte trăiri, la un nivel mult mai ridicat de conștiință. Aici intervine și **rolul profesorului**:

- să își pregătească elevii pentru a fi selectivi în privința genurilor muzicale de așa-zis divertisment;
- să îi coordoneze în studiul muzicii pop-rock, prin abordarea elementelor specifice genurilor discutate(formule ritmice, tipare de acompaniament).

Este adevărat că divertismentul provoacă o stare de bine. Însă studiul muzicii pop, rock și jazz depășește plăcerea audiției, stimulând gândirea critică și evoluția gusturilor muzicale. Includerea acestor genuri muzicale în cardul activităților **curriculare** se poate face prin mai multe metode:

- prin includerea exemplurilor din aceste genuri în cadrul lecțiilor: audiții, analize;
- prin includerea instrumentelor specifice în activitățile de la clasă: chitara/chitara bas, setul de tobe; instrumentele electronice;
- prin invitarea muzicienilor profesioniști la lecții;

Profesorul trebuie să aibă în vedere și faptul că majoritatea elevilor nu sunt familiarizați cu alte genuri muzicale în afară de muzica *main-stream*, difuzată la radio/TV. Deci, pentru a-i atrage, la început vor fi abordate piese care aparțin acestui curent, iar în audiții integrate piese reprezentative din istoria jazz/pop/rock. Ca strategie, profesorul de formație poate avea în vedere următorul plan de abordare a genurilor muzicale în funcție de anul de studiu:

- Folk, Mainstream: pop-rock, dance: clasele V-VI.
- Blues și Rock clasic: repertoriul anilor 60-90: clasele VII-VIII.
- Muzica electronică/genuri de fuziune(nu-metal, hip-hop): clasele a VII-a, a VIII- a IX-a și a X-a.
- Jazz (standard jazz, jazz latino-american), rock alternativ, compoziții proprii: clasele a VIII-a, a IXa, a X-a XI și a XII-a, putând include exerciții de compoziție din primii ani.

Din punct de vedere **extracurricular**, acestea pot fi incluse în următoarele feluri:

- prin participarea la concerte, în calitate de public sau orice instituție de cultură locală care susține astfel de activități;
- prin implicarea în concerte, fie organizate de școală, fie ca invitați;
- prin stabilirea unor ore, în același regim ca cele de ansamblu coral.

Desigur că în cadrul învățământului vocațional această disciplină ar putea beneficia de prezența profesorilor de instrument, diferiți de profesorul de ansamblu, fapt ce ar duce la o abordare superioară a genurilor jazz/pop/rock, însă această lucrare abordează problemele pe care le întâmpină un profesor de educație muzicală generală care dorește să pornească un cerc de formații în cadrul școlii în care activează.

Se poate observa o structură de programă de opțional extracurricular, menită să fie implementată cu elevi selecționați din fiecare an de studiu din ciclul gimnazial, dar conținuturile ei sunt perfect valabile și pentru formația de liceu, mai ales că în România nivelul liceenilor pe aceste genuri muzicale este, în cel mai fericit caz, cel de buni interpreți sau imitatori. Nu muzicieni. Cunoștințele muzicale prezentate în programa dedicată gimnaziului sunt perfect adaptabile formației de liceu. Vor apărea metode diferite și, cu siguranță, mai multă libertate acordată elevilor pentru alegerea repertoriului. La nivel liceal, este foarte posibil ca elevii să fie capabili să asimileze și să integreze în lucrul cu ansamblul mult mai repede

noțiunile care în programa de gimnaziu sunt răspândite de-a lungul a trei-patru ani, ducând la obținerea unei formații cu profundă înțelegere muzicală și tehnică instrumentală și de ansamblu într-un timp mult mai scurt.

3. Aptitudinile și cunoștințele necesare elevilor pentru a activa într-o formație de folk/pop/rock/jazz

Cunoștințele necesare unui elev pentru a activa într-o formație sunt diverse și trebuie formate progresiv. Este foarte posibil ca în două ore pe săptămână, fără studiu, elevii să reușească într-un an să interpreteze un repertoriu simplu (piese *mainstream, pop-rock*). Dar o parte din calitățile necesare la început sunt:

- simț ritmic bun;
- gândire analitică;
- capacitatea de a respecta instrucțiunile;
- abilități de lucru în echipă;
- dragostea pentru muzică;

Aceste calități nu neapărat se manifestă de la început. Ele pot fi învățate sub atenta îndrumare a profesorului sau observate de către acesta în stadiul primitiv și încurajate.

4. Formații de gimnaziu

Formațiile de gimnaziu sunt dificile deoarece elevii trec prin foarte multe schimbări la vârsta gimnaziului. Preferințele lor se schimbă foarte repede, de la cele muzicale la cele de anturaj. Atitudinea lor este fluctuantă, de la interes și implicare la delăsare și depresie, cauzate de toleranța scăzută la frustrare. Nivelul gimnazial este ideal pentru începerea lucrului în formație, deoarece cuprinde acea etapă din formarea unui elev în care se conturează direcția spre care se va orienta în viață. Nivelul unui instrumentist de gimnaziu când începe lucrul în formație este foarte posibil să fie de începător-nu cunoaște notația muzicală, nu cunoaște elemente de teoria muzicii (game, intervale, acorduri) și mai mult ca sigur tehnica instrumentală este tot la un nivel de începător (în cel mai bun caz, pianistii știu să citească partituri elementare, chitariștii știu câteva acorduri și soliștii cântă nativ bine). Chitara bas și tobele sunt instrumente rar abordate, dar numărul copiilor care studiază aceste instrumente este în creștere.

5. Formații de liceu

Și la nivel liceal există două abordări: cea a formației de avansați și cea a formației de începători. Realitatea este că în cadrul unei școli vor fi, de cele mai multe ori, formule mixte în care se vor regăsi instrumentiști de nivel diferit. Profesorul trebuie să evalueze punctele forte și punctele slabe ale fiecărui ansamblu și să configureze repertoriul ținând cont de aceste aspecte. Un alt aspect important în stabilirea aranjamentelor este reprezentat de disponibilitatea elevilor. Din punctul de

vedere al cunoștințelor muzicale, elevii de liceu prezintă marele avantaj că pot alege singuri repertoriul și pot fi ușor îndrumați spre videoclipuri educative sau spre lucru independent. Ei sunt la vârsta la care interesele le sunt clare și au energia și răbdarea să studieze un instrument muzical. Profesorul de educație muzicală poate face recomandarea ca anumiți elevi să studieze instrumentul îndrumându-i spre anumite tutoriale selectate orientat spre repertoriu sau conform programei propuse, pe subiectele pe care orice instrumentist ar trebui să le abordeze pentru a deveni funcțional după 4 ani de formație. Există resurse foarte multe gratuite, dar pentru un elev neexperimentat sunt copleșitoare. Profesorul trebuie să le filtreze, să le organizeze și să îi dea elevului treptat aceste lucruri la studiu.

Concluzii

Momentan, învățământul vocațional preuniversitar nu are integrată nicio disciplină orientată spre lucrul cu formațiile așa-zisei muzici de divertisment. Au fost încercări de introducere ale opționalelor de canto jazz și muzică ușoară, însă au fost abandonate, din diverse motive, care nu fac obiectul articolului de față. Acest studiu are rolul de veni în întâmpinarea nevoii de organizare a acestei discipline încă de la nivelul gimnazial, corelând noțiunile teoretice ale elevilor cu conținuturile propuse pentru studiu, prin repertoriu orientat în funcție de achizițiile elevilor pe acel nivel. Nu este o metodă de instrument, ci o metodă de lucru cu ansamblul de jazz/pop/rock.

Este necesar să fie concepute programe pentru opțional extracurricular pentru clasele V-VIII și IX-XII, cu repertorii diferențiate pe nivelul formației: gimnaziu/ liceu-începători, pe cei patru ani de studiu și formații de gimnaziu/liceu-nivel avansat (copii care au experiență muzicală, măcar trei ani de studiu la un instrument sau vocal). Nivelul de avansați pentru gimnaziu/liceu este mai curând unul intermediar în țara noastră, deoarece, deși unii elevi sunt integrați încă din ciclul primar în diferite formații din cadrul cluburilor/palatelor copiilor în care activează, ei rareori pot rămâne în aceeași formulă, fiind o vârstă în care motivația și gradul de implicare pot fi foarte fluctuante.

Însă vor fi folosite metode de la nivelul de începător și reluate noțiunile muzicale și în cazul acestor grupuri. Și chiar dacă ei activează din ciclul primar în formații, de cele mai multe ori le lipsește baza teoriei muzicii necesară progresului la această disciplină. Se poate clarifica acest aspect cu fiecare formație în parte, folosind o evaluare inițială a membrilor, care este obligatorie.

Bibliografie

1. Programa de Educație muzicală generală (2017), clasele V-VIII, aprobată de MEN.
2. Edu.ro Manuale scolare.
3. <https://dexonline.ro/definitie/divertisment>, consultat pe 19.04.2020.
4. https://ro.wikipedia.org/wiki/Festivalul_de_la_Woodstock, consultat pe 19.04.2020.
5. <https://www.britannica.com/art/reggae>, consultat pe 19.04.2020.
6. <https://www.britannica.com/topic/Rastafari>, consultat pe 19.04.2020.
7. Pașca, Eugenia (2009). *Dimensiuni ale educației artistice, vol. V-Managementul activităților muzicale extracurriculare în educația formală și non-formală*, Editura Artes, Iași.

COMUNICAREA ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL

COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Maria GEORGESCU¹

Abstract

Communication is a psychosocial interaction through which subjects transmit information and expect feedback, fulfill their goals, direct and control their own activity, that of a person or a group. To communicate effectively and expressively with oneself and others (Gh. Dumitriu 1998), means to convince, to be able to develop the thinking, affectivity and personality of others, to inform intelligibly and to understand correctly the meaning of the message, to notice and be aware of reactions, attitudes and behavioral changes in the receptors or audience. Communication, in general, and educational communication, in particular, are related to the phenomenon of social influence and persuasion. The teacher is the one who exerts influence through democratic behaviors that allow him to build a relationship based on mutual respect, self-disclosure and valorization, a context that facilitates the harmonious growth and development of the autonomous and creative personality. Among the sources of power that the teacher exercises in the educational context, we emphasize the importance of manifesting the power of reference that involves creating relationships based on affectivity and emotional support, the power of expertise based on shared competence of the teacher, legitimate power, specific to the teaching role, sources generating greater satisfaction than the one-way use of coercive power.

The main component of education, *communication*, has always been an indispensable support for education. Receptive to the progress of human communication, the school has never ceased to approach and integrate intelligently.

Keywords: *communication, education, personality*

Introducere

Comunicarea educațională se referă la gestionarea eficientă a mesajelor de comunicare și la facilitarea învățării în școală. În mod frecvent, o comunicare instructivă eficientă este un echilibru delicat între utilizarea strategiilor care

¹Doctoral student UPS "Ion Creangă" from Chișinău, school counselor, Valcea County Resource and Educational Assistance Center România, alinageorgescu28@gmail.com

controlează percepțiile, comportamentul și care, în cele din urmă, maximizează potențialul elevilor de a învăța.

Berlo (1960) a fost unul dintre primii cercetători în comunicare care a recunoscut relația dintre comunicare și învățare. Importanța generală a comunicării în educație nu a fost recunoscută pe scară largă până când convenția Asociației Internaționale a Comunicării (ICA) din 1972 s-a concentrat pe comunicare și învățare. Anul următor, acest domeniu de studiu din cadrul disciplinei de comunicare a fost recunoscut prin înființarea Diviziei de instruire din cadrul ICA (modificată în 1982 pentru a include comunicarea de dezvoltare). În 1977, Anuarul de comunicare-I conținea prima încercare a cercetătorilor în comunicarea educațională de a defini și explica această componentă complexă a comunicării (Scott & Wheelless, 1977). De la această încercare inițială până în 1982, Anuarul de comunicare „Prezentări generale” a continuat să explice aspectele comunicării educaționale [2].

Lupta pentru definirea parametrilor comunicării educaționale este încă în curs. Un obstacol major a fost confuzia cercetătorilor privind predarea comunicării cu cercetarea rolului comunicării în procesul de instruire (comunicarea instrucțională). „Prezentarea generală” inițială din seria Anuarului de comunicare (Scott & Wheelless, 1977) a încercat să delimiteze aceste domenii de studiu prin afișarea rezultatelor cercetării despre comunicarea instrucțională care a cuprins preocupări mult mai largi decât „predarea vorbirii/ comunicării”. Cercetarea a luat în considerare sursa, mesajul, canalul de comunicare și receptorul. Autorii au sugerat că adaptarea teoriilor psihologice în învățare ar oferi fundamentul viitoarei teorii a comunicării educaționale [2].

Pe măsură ce continuă evoluția comunicării instructive, Anuarul de comunicare-III (Wheelless & Hurt, 1979) reia încercările de a diferenția comunicarea educațională de comunicarea/ educația verbală. Cercetătorii precizează: „comunicarea educațională și educația comunicării constituie poli opuși unui continuum intelectual reprezentând abordări în încercarea de a defini și utiliza impactul comunicării asupra învățării umane”. Susțin că sunt preocupați de implementarea sistemelor de comunicare care facilitează învățarea, însă, fără a ține cont de nicio disciplină academică specifică. Cu toate acestea, educația pentru comunicare cuprinde strategii de instruire special concepute pentru a preda conținutul disciplinei de comunicare. Aceste abordări nu se exclud în niciun caz. De fapt, specialiștii în comunicare ar trebui să le folosească pe ambele. În mod explicit, comunicarea educațională încadrează strategiile de comunicare la clasă din paradigmele învățării. Comunicarea instructivă propune aplicarea principiilor care stau la baza perspectivelor de învățare ca ghid pentru adaptarea strategiilor instrucționale specifice, în vederea adaptării conținuturilor predate [2].

În încercarea de a lega comunicarea de instruire și educația de comunicare, autorii Anuarului de comunicare-III s-au axat pe strategii de instruire care funcționează ca sisteme de comunicare și educare. În cadrul acestora nu mai era

suficient să se identifice sursa, mesajul, canalul și receptorul. Sistemul a fost descris ca proces în cadrul căruia strategiile de instruire au fost definite în funcție de modelele de acțiune, interacțiune și/ sau comunicare. În concordanță cu aceste diferențe și cu necesitatea de a integra strategiile de comunicare și rezultatele învățării, apare o abordare orientată către receptor a comunicării instructive. Strategiile tradiționale și inovatoare au fost evaluate prin criterii, inclusiv obiective de instruire, dezvoltarea nivelului mental al elevilor, stilul cognitiv, eficiența, exactitatea și satisfacția elevilor (Brophy&Good, 1986; Gilstrap&Martin, 1975) [2].

Indiferent de conținutul specific, predarea în grupuri mari, așa cum se întâmplă în sistemul educațional, este o strategie mai mult economică, pentru a oferi unui număr mare de elevi o introducere într-un subiect nou, integrarea și sinteza mai multor informații decât ar putea face elevul individual, transmiterea informațiilor de bază pentru a înțelege concepte de nivel superior și informații necesare pentru a îndeplini obiective precum înțelegerea și evaluarea. Sistemul propus de specialiștii California State University (CSU) prezintă dezavantajele învățării în grupuri mari, adresându-se claselor cu elevi de vârstă mai mică într-o abordare a învățării bazată pe comunicare verbală. Din nou, în afară de conținut, modelul CSU încearcă să ajute elevii care ar putea învăța într-o clasă numeroasă, dar ar fi dezavantajați din cauza incapacității de a asculta critic, de a procesa informații sonore suficient de repede și posibilității de a rămâne pasivi în sarcină. Cercetătorii au examinat subiectul care trebuie predat, strategiile naționale disponibile și au propus un program adaptat nevoilor de învățare ale elevilor. Atunci când abilitățile elevilor sunt corelate cu conținutul instructiv, probabilitatea ca elevii să aibă succes este crescută. Ca profesori competenți, utilizând bazele solide ale teoriei învățării, devenim capabili să ne evaluăm „publicul” și să facem alegeri pentru a transmite mesaje eficiente [2].

În aceeași perioadă, publicarea cărții *Communication in the Classroom* (Hurt, Scott și McCroskey, 1978) a produs și mai multă confuzie într-o perioadă în care specialiștii încercau să identifice sursele comunicării educaționale. Drept urmare, membrii catedrei de comunicare au adăugat noi teme de studiu: „comunicarea la clasă”, „comunicarea educațională” și „educația comunicării”. Concluzia era clară, comunicarea la clasă presupune aplicarea principiilor comunicării în orice mediu de învățare. O altă afirmație a creat un anumit antagonism din partea cercetătorilor din învățământul superior. Prevăzând o mișcare anti-pedagogică, pro-materie, un deceniu mai târziu, Hurt și colab., (1978) și-au proclamat „credința că certificarea competenței într-un anumit domeniu nu este suficientă pentru a certifica competența în predare”. Mai mult, au ajuns la concluzia că „există, într-adevăr, o diferență între cunoaștere și predare și că diferența este comunicarea în clasă”. Nu este neobișnuit ca o comunitate de cărturari crescuți într-o tradiție a libertății de exprimare, cărora li s-a cerut să prezinte competență în conținut și nu neapărat în predare, să fie sceptici față de teoriile care separă comunicarea la clasă, comunicarea educațională și educația comunicării [2].

Cercetătorii în comunicare care au examinat lucrarea în căutarea informațiilor despre „cum” să predăm comunicarea în clasă au fost dezamăgiți. Ceea ce au descoperit au fost câteva variabile familiare asociate în mod specific cu procesul de comunicare, care, în acest caz, s-au aplicat învățării la clasă. În concordanță cu recenziile precedente ale Anuarului de comunicare, cititorii au constatat că trebuie să existe o înțelegere de bază a învățării care să permită profesorilor să faciliteze cel mai bine învățarea la clasă. Prin urmare, există o discuție despre domeniile de învățare (Hurt și colab., 1978). Ceea ce trebuie să aibă în vedere profesorii este rolul lor asupra domeniului afectiv al învățării. Friedrich (1978) a susținut o posibilă relație între cele trei domenii de învățare și influența directă a profesorilor. El a presupus că impactul comunicării profesorului asupra emoțiilor (plăcerii) elevilor este cel care creează motivația elevilor. Se presupune că, dacă profesorul este capabil să creeze un impact pozitiv asupra clasei și disciplinei de predare, atunci elevii vor petrece mai mult timp pentru învățare, ducând la realizări mai mari atât în domeniul cognitiv cât și psihomotor. La fel, un profesor care creează emoții negative va influența o scădere a învățării cognitive și psihomotorii a elevilor. Dacă profesorii acceptă această premisă, atunci în elaborarea strategiilor lor la clasă vor începe cu planificarea emoțiilor pe care le provoacă elevilor. Mai târziu, concentrarea cadrelor didactice se poate schimba către diferite abordări care facilitează sau provoacă învățarea cognitivă și psihomotorie, menținând în același timp un mediu afectiv pozitiv. Alte cercetări științifice au fost efectuate și pentru a îmbunătăți mecanismul de dezvoltare a culturii comunicării a elevilor, pentru a dezvolta noi instrumente pedagogice care să le susțină capacitatea de comunicare și să le dezvolte abilitățile socio-culturale [2].

Viziunea etică și estetică asupra lumii și socializarea sunt recunoscute ca fiind principalii factori în dezvoltarea comunicării elevilor. De asemenea, mecanismele pedagogice ale culturii comunicării, fundamentele spirituale și culturale ale pregătirii morale, profesionale și comunicative ale elevilor, o atitudine conștientă față de ideile de dezvoltare și dezvoltarea gândirii tehnocratice joacă un rol important în acest proces. O atenție specială a fost acordată îmbunătățirii conținutului învățământului și dezvoltării competențelor de comunicare ale elevilor, ca domeniu important al activității educaționale. În același timp, este necesar să se obțină o înțelegere deplină a semnificației sociale a viitoarelor activități profesionale ale elevilor, să se îmbunătățească mecanismele pedagogice ale atitudinii decizionale pentru nevoile și responsabilitățile sociale. Acest lucru necesită identificarea trăsăturilor pedagogice și psihologice ale dezvoltării comunicării elevilor, îmbunătățirea modelului pedagogic al dezvoltării comunicării și utilizarea tehnologiilor interactive în organizarea activităților extracurriculare.

Despre comunicare știm că este orală sau scrisă, are loc între două sau mai multe persoane aflate în același spațiu și este un mijloc de comunicare interpersonală. Nivelul dezvoltat al abilităților de comunicare se reflectă și în elementele de artă oratorică prezente la elevi. Retorica, conform DEX, este:

1. arta de a convinge un auditoriu printr-o argumentație bogată, riguroasă, pusă în valoare de un stil și de o limbă alese.
2. Ansamblul regulilor care ajută la însușirea retoricii (1).
3. (Îs.) *Figură {de}* ~ Formă expresivă a vorbirii, care înfrumusețează stilul, dându-i mai multă vigoare și caracter sugestiv.
4. (Prt.) Declamație emfatică.
5. Mijloace oratorice întrebuințate spre a convinge auditoriul [1].

În această etapă, elevii dezvoltă o cultură a gândirii. Ei dobândesc abilitățile de a gândi și de a conecta o noțiune cu alta, trec de la o idee la alta, creând una nouă, dintr-o propoziție dată. Abilitățile de ascultare și de înțelegere sunt deja stabilizate, iar pe această bază se dezvoltă viziunea intelectuală, estetică, spirituală asupra lumii. Arta retoricii ia în considerare discursul artistic și scris al elevului. Retorica este vorbirea în proză prin însăși natura sa. Include comunicarea orală a unei persoane, precum și un text de comunicare scrisă în proză. Retorica presupune parcurgerea unor etape: găsirea și colectarea materialului necesar exprimării ideilor, sistematizarea și plasarea ideilor, exprimarea verbală a opiniei pe baza dovezilor, alegerea cuvintelor, conexiunea logică a acestora, punctul de vedere. Este importantă pentru a obține fluența vizuală, pentru a memora informațiile în comunicarea orală și pentru a pronunța corect cuvintele.

În trecut, au existat școli de retorică care învățau copiii arta vorbirii în public de la o vârstă fragedă, mai exact, dobândeau abilități de comunicare la nivel înalt. Cultura comunicării interpersonale avea un rol important în dezvoltarea statului și a societății. Dar, o dată cu apariția statelor moderne, atenția și interesul pentru acest important fenomen socio-pedagogic a scăzut semnificativ. Cursurile scrise și orale ale elevilor sunt foarte rar utilizate. Cu toate acestea, este important să se dezvolte cultura exprimării elevilor în procesul de învățare, prin însușirea normelor limbii literare orale și scrise, precum și utilizarea mijloacelor vizuale pentru dezvoltarea limbajului în diverse contexte de comunicare, în conformitate cu scopul și conținutul comunicării.

Dezvoltarea exprimării elevilor combină două etape importante ale procesului de însușire a limbajului literar:

- a) Exprimarea corectă a gândirii și utilizarea adecvată a instrumentelor lingvistice;
- b) Îmbogațirea vocabularului și dobândirea abilităților de comunicare.

Aceste capacități se manifestă în crearea textului de comunicare. Abilitățile de comunicare ale elevilor se formează sub influența factorilor socio-pedagogici din procesul educațional: nivelul de cunoștințe, nivelul cultural, capacitatea de exprimare și înțelegere a ideilor.

Comunicarea este una din nevoile umane de bază. Toată lumea ar trebui să poată comunica pentru a-și exprima ideile, a răspunde opiniilor celorlalți, a cere ajutor, a-și exprima dorințele. Oamenii trebuie să fie conștienți de ceea ce se întâmplă în jur și să contribuie la evenimentele din societate. Dacă ajuți un copil mic să folosească mâinile, el va învăța să mănânce, să deseneze, scrisul și alte abilități,

dar ca să-l înveți să comunice și să creeze un text de comunicare, va trebui să treacă printr-un proces didactic complex. În ultimii ani, au fost dezvoltate noi conținuturi și metode de predare care au ținut cont de nevoia elevilor de a comunica, de a-și dezvolta vorbirea scrisă, orală și de a interacționa cu mediul.

Conceptul de comunicare este mult mai larg decât conceptul de a vorbi. Există oameni care nu știu să vorbească, dar comunică cu succes prin gesturi, mimică, comportament, limbaj sau text. Paradoxal, există și opusul acestora, oameni care știu să vorbească, dar nu pot comunica. Oamenii care au capacitatea de a comunica, spre deosebire de a vorbi, interacționează cu cei din jur și sunt capabili: să înțeleagă și să accepte; să reacționeze la opinia celor din jur; să fie răbdători și politicoși atunci când vorbesc cu ceilalți. Comunicarea nu înseamnă doar a vorbi; comunicarea înseamnă a asculta, a înțelege, a începe o conversație politicoasă, a exprima gânduri în scris, în conformitate cu normele limbii literare.

Ca urmare a dobândirii abilităților de comunicare, elevii sunt capabili să îndeplinească o parte din nevoile lor materiale, spirituale și emoționale. Aceștia își vor putea exprima ideile folosind mai întâi cuvinte, propoziții și apoi folosind fraze corecte din punct de vedere gramatical. Ei vor pronunța clar sunete și cuvinte diverse și vor alege cuvântul necesar pentru enunțarea gândirii. Vor avea capacitatea de a începe o conversație, de a promova cultura, de a-și comunica gândurile altora într-o succesiune logică. În timpul conversației, vor învăța să observe atitudinea interlocutorului, să-i înțeleagă sentimentele, să acorde atenție gândurilor. Vor putea să asculte, să înțeleagă, să răspundă și să fie politicoși în timpul conversației. Comunicarea este un proces bidirecțional în care participanții nu numai că vorbesc, ci se și ascultă reciproc sau fac schimb de idei prin corespondență. În procesul de comunicare, elevii încearcă să-și imite profesorii, oamenii pe care îi respectă. Discursul este important în promovarea unei culturi a comunicării. Prin urmare, este necesar să se dezvolte capacitatea de comunicare a elevilor prin îmbogățirea vocabularului. Specialiștii în comunicare au stabilit că abilitățile de comunicare au două conexiuni diferite: înlănțuire și coerență între unitățile de vorbire. Astfel, este necesar să se creeze un model de exprimare bazat pe logică.

Una dintre problemele importante pentru procesul de învățare este crearea unui sistem pentru dezvoltarea culturii de comunicare a elevilor. Următoarele reguli de comunicare interpersonală (profesor-elev, elev-elev) trebuie respectate de către toți educatorii:

1. Acordați timp elevului să răspundă. Indiferent de starea mentală a acestuia, comportați-vă în așa fel încât elevul care intră în conversație să simtă că așteptați răspuns de la el. Elevul ar trebui să aibă timp să gândească, să raționeze. Trebuie să așteptați un răspuns de la el, până își pierde capacitatea de atenție. În mod alternativ, elevului ar trebui să i se acorde timp și oportunitate de a începe conversația. Dacă numai profesorul vorbește și ia inițiativa în procesul de comunicare, atunci elevul nu va putea să înțeleagă rolul său în comunicarea interpersonală. Profesorul ar trebui să fie capabil să se exprime ca un adevărat prieten atunci când vorbește cu elevul.

Chiar dacă răspunde la scara propriilor sale cuvinte și a viziunii asupra lumii, elevii trebuie să fie încurajați să dea răspuns.

2. Pentru ca procesul de comunicare să fie atractiv, este recomandabil să vorbiți sau să scrieți despre evenimente și teme de interes pentru elevi. Adesea, elevii ascultă indiferenți colegii de clasă, profesorii sau pe cei din jurul lor. Nu au aproape niciun fel de comunicare cu ei. Este important să rețineți că principalele personaje care contribuie la modelarea abilităților de comunicare ale unui elev sunt adulții de referință: profesorii, părinții, vedetele, sportivii, artiștii etc. Tinerii simt nevoia să comunice cu aceștia în mod regulat, să păstreze legătura. Prin urmare, este posibil să dezvoltați în mod eficient cultura comunicării elevilor, oferindu-le sarcini de a se angaja în comunicare cu oameni remarcabili, în timpul cursurilor. Așa cum am mai spus, în atribuirea unor astfel de sarcini, este deosebit de important să acordați atenție domeniului de interes al elevului.

3. În timpul lecției este necesar să atrageți atenția elevilor asupra subiectelor, obiectelor, mijloacelor tehnice și didactice utilizate în procesul educațional. Trebuie să îi încurajați să se concentreze și să se implice în procesul de comunicare sau de creare al comunicării, să continue conversația în mod natural, să scrie textul conversației într-un mod intenționat. Ca rezultat al educării culturii comunicării elevilor, aceștia își vor putea satisface nevoile expresive. Vor dezvolta abilități de a solicita și respinge mesaje, proiectând ideile pe care urmează să le exprime prin sistematizare consecventă. Vor dobândi abilități de a provoca sau accepta punctele de vedere ale interlocutorului, de comunicare interculturală, vor explora schimbul de informații, vor avea sentimente de empatie pentru interlocutori, ajutându-i. Elevii care dobândesc în mod constant abilități de comunicare vor avea capacitatea să-i convingă pe ceilalți de opiniile lor, să implice interlocutorii, să-și susțină punctul de vedere, vor avea discurs și etichetă în comunicare, satisfacția exprimării ideilor, vor deține elemente ale artei de a vorbi în public.

4. Ca urmare a dezvoltării capacității de comunicare orală a elevilor, se dezvoltă și capacitatea de a-și exprima ideile în scris, de a compune un text. Învață să se adreseze altora în scris și să-și exprime opiniile în mod consecvent. Sunt obișnuiți să își exprime punctele de vedere în scris cu privire la un anumit subiect. Vor fi capabili să proiecteze declarații îndrăznețe și să stăpânească bazele teoretice ale limbii materne. Își vor dezvolta capacitatea de a scrie corect, fără erori și de a-și exprima ideile într-o succesiune logică. Vor fi obișnuiți să scrie și să editeze în mod corect texte de diferite dimensiuni, vor avea abilitatea de a lucra cu un dicționar. Este recomandabil să dezvoltați capacitatea de a crea diverse texte de comunicare în procesul de predare folosind diverse metode: discursul, interviul, prelegerea, argumentarea etc. Modelul include trei elemente principale: crearea unei situații de comunicare, coerența logică și crearea textului bazat pe conversație.

5. Situația de comunicare reprezintă condițiile în care are loc comunicarea între participanți - un elev și un profesor sau între doi sau mai mulți elevi. Situația comunicării joacă un rol important în procesul de comunicare. Este important să

creați o situație de acest tip pentru dezvoltarea abilităților de comunicare ale elevilor, de exemplu, înțelegerea conținutului informațiilor furnizate de interlocutor, respectarea regulilor gramaticale, verificarea informațiilor - dacă sunt adevărate sau false, etc.

Comunicarea este un proces de interacțiune interpersonală generat de nevoile subiecților care interacționează și care vizează satisfacerea acestora. Rolul și importanța comunicării în societatea modernă sunt în continuă creștere, deoarece o dată cu creșterea cantității de informații, procesele de schimb ale acestora devin mai intense, iar numărul mijloacelor tehnice pentru un astfel de schimb crește. Numărul oamenilor ale căror activități profesionale sunt legate de comunicare este în creștere, mai ales al celor care au profesii de tip „față în față”. Comunicarea constructivă și schimbul de opinii sunt calități esențiale ale unui profesionist. De aceea, rolul comunicării este atât de important în rândul reprezentanților tinerei generații care aleg să urmeze studii superioare. Problema formării unei culturi a comunicării, în sensul său larg, se datorează necesității de a îmbunătăți calitatea formării specialiștilor, deoarece asimilarea și aplicarea valorilor universale, umaniste, etice de către studenți și implementarea lor direct în comunicare contribuie nu numai la dezvoltarea personală și spirituală a unui tânăr, ci și la potențialul său social și profesional. Un absolvent modern al unei instituții de învățământ superior, în conformitate cu standardele educaționale, trebuie să aibă multe cunoștințe și abilități în domeniul comunicării. Prin urmare, în societatea actuală este imposibil să se rezolve problemele de comunicare științifică și construcție a procesului pedagogic fără a include în acestea conținuturi prin care elevul să fie învățat să comunice.

În timpul perioadei studențești, problema alegerii valorilor este deosebit de dificilă, iar sistemul de valori morale nformat încă al tinerilor studenți îi face susceptibili la o varietate de influențe. Valorile consumului sunt pe primul loc. Bunătatea, mila, decența, politețea și alte valori morale ale comunicării sunt lăsate deoparte. Rolul comunicării la vârsta studenților este asociat cu sarcini diverse: formarea independenței personale, conștiința profesională de sine, stăpânirea bazelor unei viitoare profesii, orientarea eficientă în relațiile cu sexul opus și alegerea unui partener pentru viitoarea viață de familie. În etapa vieții de student, în condițiile complicării sistemului de relații în care este inclusă personalitatea, problema alegerii personale apare din ce în ce mai des și într-o formă mai acută, necesitând conștientizarea poziției și luarea deciziilor responsabile. În procesul de studiu, comunicarea cu colegii are o importanță deosebită. Un grup de studiu pentru un student este un focus care îi concentrează conexiunile sociale.

Conceptul de cultură, ca fenomen complex, nu are o interpretare clară și apare ca un set de valori materiale și spirituale, o „a doua” natură, lumea umană, rezultatul și/ sau un mod de activitate umană, calitatea sistemică a societății etc. Alte definiții ale culturii subliniază dualitatea culturii: pe de o parte, cultura este lumea experienței sociale a unei persoane, valorile materiale și spirituale acumulate, pe de altă parte, o caracteristică calitativă a activității umane.

Conceptul de comunicare se remarcă prin faptul că acționează ca un proces complex, incluzând transferul și schimbul de informații, interacțiunea, înțelegerea reciprocă a oamenilor în sistemul existent de relații sociale. Cultura și comunicarea în dezvoltarea lor se află în unitate dialectică. Comunicarea este percepută ca o condiție necesară pentru producerea valorilor culturale, inclusiv a unei persoane, ca un mod de a fi. Kagan a remarcat: „Interacțiunea intersubiectivă este adevăratul produs și mecanismul culturii” [2]. Interacționând în mod constant și integrându-se între ele, conceptele de „comunicare” și „cultură” formează un nou concept de „cultură a comunicării” în ceea ce privește conținutul și structura. Pe baza abordării socio-filosofice a subiectelor culturii comunicării, se pot distinge următoarele niveluri: umanitatea în ansamblu; societatea separată; grupul social. Astfel, cultura comunicării unei societăți reprezintă gradul de dezvoltare a bogăției spirituale a societății în sfera relațiilor umane: principii și valori umaniste, norme etice și de etichetă, sisteme de cunoaștere în domeniul comunicării, un anumit nivel de stăpânire și grad de utilizare a acestora. În procesul de stăpânire a bogăției spirituale a societății în sfera comunicării, formele externe de reglementare a comportamentului uman sunt transformate în forme interne - cerințele societății devin cunoaștere, credințe; nevoile, obiceiurile, care, în unitate cu trăsăturile emoțional-volitve, sunt motive ale comportamentului uman, acționează ca stimă de sine, autocontrol, asigurând unitatea cerințelor sociale. Pornind de la acestea, putem să considerăm cultura comunicării unei persoane ca o formațiune personală complexă, caracterizată prin gradul de asimilare, acceptare, aplicare și multiplicare a zestrei spirituale a societății în domeniul comunicării (valori, norme, cunoștințe științifice) [3].

Cultura comunicării îndeplinește o serie de funcții foarte importante: promovează participarea individului la experiența culturală a omenirii, formarea lumii spirituale, crearea condițiilor optime în comunicare. Sub aspect psihologic, în cultura comunicării unei persoane, există trei componente principale, a căror combinație armonioasă în structura culturii comunicării asigură funcționarea sa eficientă:

- componenta cognitivă: cunoașterea în domeniul prevederilor generale privind cultura comunicării, etica, eticheta și psihologia comunicării;
- componenta semnificativă personală: valoarea culturii comunicării pentru individ, care își găsește expresia în dorințe, interese, idealuri, valori, orientări și credințe ale individului. Lipsa conștientizării utilității culturii comunicării ca valoare duce la faptul că individul, dacă respectă normele culturale de comunicare, o face contrar atracției și intereselor sale. Personalitatea în acest caz „se înclină în fața normei, dar nu se ridică la ea” (S. L. Rubinstein). Doar atunci când socialul semnificativ devine personal semnificativ, implementarea acțiunilor culturale nu este doar o datorie, ci și o necesitate [5].
- componenta comportamentală: caracterizează implementarea valorilor învățate, normelor, cunoștințelor practice în situațiile de comunicare de zi cu

zi; include abilitățile de interacțiune culturală, reflectarea laturii culturale a comunicării, atitudinea creativă în comunicare. În absența acestei componente, atunci când informațiile primite din exterior sunt stocate în bagajul interior al cunoștințelor personalității și nu sunt folosite de acesta în viața de zi cu zi, cultura comunicării își pierde orice sens. În consecință, în procesul de asimilare a culturii comunicării sociale, poziția individului se schimbă de la rolul unui observator extern la interes, de la interes la disponibilitate și convingere, apoi la activități corespunzătoare sistemului de experiență de comunicare internalizată [3].

Nivelul culturii comunicării este rezultatul următorilor factori obiectivi: a) economic, b) socio-politic, c) demografic, d) religios și cultural, e) starea mediului educațional etc. Baza subiectivă a nivelului culturii este alcătuită din parametri specifici ai personalității: orientare; educație; socializare; cultură generală; dezvoltarea proceselor mentale și trăsăturilor de personalitate.

În același timp, conștiința, atitudinea tolerantă și comportamentul adecvat în comunicarea inter-personală sunt sarcini prioritare pentru tineri. Respectarea unui set de cerințe organizatorice și pedagogice va contribui la soluționarea cu succes a acestor sarcini:

- proiectarea activităților pedagogice, luând în considerare structura și conținutul culturii comunicării, posibilitățile procesului educațional.
- Implementarea sarcinilor de promovare a unei culturi a comunicării bazată pe principiile umanismului, dialogul culturilor și crearea subiectelor de interacțiune în procesul educațional.
- Introducerea cunoștințelor despre o personalitate integră, tolerantă ca perspectivă valorică, care să determine conținutul adecvat al procesului educațional.
- Aplicarea formelor și metodelor de educație cu caracter de rol imitativ, contribuind la interacțiunea interpersonală pozitivă [3].

Concluzii

Ca urmare a celor enunțate anterior, putem spune că îmbunătățirea comunicării elevilor este un principiu de bază în procesul educațional. Dezvoltarea vorbirii și vocabularului sunt activități sistematice ale profesorului și elevului și vizează formarea abilităților de comunicare scrisă și orală. Implementarea sarcinilor de formare a culturii comunicării, bazată pe principiile umanismului, dialogului intercultural, subiectelor de interacțiune în procesul educațional permit dialogul între elevi, asigură înțelegere și îmbogățire spirituală reprezentanților comunității, afirmarea valorii personale, dreptul la libertate, dezvoltarea și manifestarea abilităților, contribuie la dezvoltarea inițiativei și independenței elevilor și la găsirea soluțiilor creative la problemele emergente comune. Dacă în clasă se organizează

conținutul materialului educațional astfel încât profesorul reușește să creeze o situație creativă, stabilind direct sau indirect obiectivele, condițiile și cerințele activității educaționale, atunci elevul va utiliza activ cunoștințele și își va dezvolta abilitățile de comunicare.

Bibliografie

1. Academia Română, Dicționarul explicativ al limbii române, ediția a II-a, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”, Editura Univers Enciclopedic, 1998, 1192 p.
2. Khamidovna, P.O., The mechanism of developing a culture of communication in students in the educational process. În: Journal of Critical Reviews, Vol 7, ISSUE 12, 2020. pp. 3096-3103. ISSN- 2394-5125. Disponibil: <http://www.jcreview.com/fulltext/197-1598847862.pdf>. Accesat la data: 20.04.2021.
3. Sorensen G. A., Christophel, D.M., The Communication Perspective, pp. 35-42, Disponibil: <http://www.as.wvu.edu/~richmond/articles/chap3-sorensen-comm.pdf>. Accesat la data: 20.04.2021.

DEZVOLTAREA INTERESULUI PENTRU ÎNVĂȚARE AL ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR PRIN TRANSDISCIPLINARITATE

DEVELOPING THE INTEREST IN LEARNING FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH TRANSDISCIPLINARITY

Alina Ionela AVRAM¹

Motto:

*"Dacă toți îți spun că un lucru nu poate fi realizat,
atunci el nu poate fi realizat decât de tine"*
(Proverb popular indian)

Abstract

Motivation is one of the most important prerequisites for school learning. The channeling efforts towards the construction and endowment of a school, towards the training of teachers are in vain without a solid motivation for students' learning. Self-regulation of learning also includes that of motivation (self-motivation). This requires students to have motivational learning strategies and tools used to maintain or increase their motivation while completing a learning activity.

Parents consider a child motivated when he wants to have good results at school, does not expect to be "pushed" from behind and is appreciated by teachers. Among the motivational strategies and tools used at home and at school, the following stand out: increase hope; communication; engaging the imagination; encouraging self-motivation and involving the child in decision making; cultivating effort. At school, the teacher's enthusiasm and motivation are directly restricted to the student's motivation.

Cooperative learning implies the hypothesis, according to which, the way in which the activities are involved determines the quality of the interaction between the students, the results of the activities being consequences of the interaction between them. Thus, one of the main elements to be created in the classroom is positive interdependence or cooperation.

Keywords: *motivation, strategies, tools, cooperation, family, school*

¹ PhD. candidate, UPS "Ion Creangă", Chișinău, Republic of Moldova.
ciprian.alina31@yahoo.com

Posibilitatea și nevoia de a învăța să comunicăm sunt intrinsece naturii umane. Universul comunicării se lărgeste prin învățare, conținuturile și instrumentațiile cele mai diverse mijlocindu-i omului contactul informațional cu natura și cu produsele cunoașterii sociale și științifice.

Influența familiei este covârșitoare asupra interesului elevului pentru învățare, în general și pentru învățarea în context școlar, în particular. Sub această influență, un copil poate fi stimulat să-și mențină sau chiar să-și îmbunătățească rezultatele școlare, să atingă un nivel acceptat de părinți, să aprofundeze o disciplină sau să recupereze o eventuală rămânere în urmă.

Competența de cooperare are, în context educațional, statutul de concept integrator. Elementele ei structurale conduc la:

- *stăpânirea sistemului limbii-cunoștințe și priceperi ce permit realizarea și înțelegerea enunțurilor;*
- *stăpânirea structurii textelor-cunoștințe, deprinderi și abilități privind organizarea și argumentarea secvențelor enunțurilor;*
- *stăpânirea domeniului referențial-cunoștințe și priceperi privind domeniile de experiență și de cunoaștere;*
- *stăpânirea elementelor situaționale-cunoștințe, priceperi li valori privind indicatorii factorilor fizici, psihologici li sociali care influențează procesul enunțiativ;*
- *înțelegerea comunicării ca parte a complianței, a managementului clasei, a sănătății mediului școlar* (Drumond și Roach, 2010; Bastable, 2011; Mashatian, 2010);

Este documentat faptul că motivația este o sarcină mult prea complexă pentru a putea fi rezolvată numai de un singur grup. Pentru a construi motivația copilului pentru cariera școlară și ceea ce învață este important să existe o bună colaborare între părinți, școală și membrii comunității. Părinții au puterea de a motiva copilul și de a-l conduce spre succes în planul carierei școlare, chiar dacă instituția de învățământ nu are cele mai bune dotări și nu este plasată într-o arie cu o bună dezvoltare economică. În acest sens, de remarcat sunt câteva ***strategii și instrumente de motivație***:

Construiți, pornind de la cunoștințele de bază! Este important să existe răbdare și să încurajăm copilul pentru a obține progresele dorite, în timp. Pe baza acestor progrese, se poate construi încrederea în propriile forțe, speranța atingerii obiectivelor dorite pe termen lung.

Țineți cont de faptul că progresele se produc în timp! Progresele mici, dar constante, pot reprezenta baza performanțelor așteptate.

Scoateți în evidență beneficiile practice ale învățării asupra vieții copiilor! Este necesar ca elevii să înțeleagă ceea ce este important pentru ei, care sunt căile de comunicare și, mai ales, să le reamintim care sunt beneficiile învățării și școlii asupra propriei lor vieți.

Ajutați copilul să își stabilească propriile obiective! este important ca fiecare copil să fie stimulat să se implice în propria sa educație, să aibă șansă și spațiu în care poate să-și dezvolte propria personalitate.

Ajutați copilul să fie organizat și să se autodisciplineze! Copiii au nevoie de ordine, dar au probleme în a o impune. Pentru aceasta, adultul trebuie să identifice strategii practice de responsabilizare a copilului, care au ca scop menținerea programului și ordinii.

Încurajați copilul la fiecare pas! Indiferent dacă este motivat sau nu, copilul trebuie încurajat. În cazul celor care sunt deja motivați, încurajările întăresc potențialul existent. În cazul celor neinteresați, încurajările sunt unul dintre instrumentele la care se apelează pentru a începe construcția motivației.

Respectul reciproc! Este important să nu se omită explicarea unor reguli privind respectul mutual și responsabilitățile reciproce.

Atrageți elevul în construirea sarcinilor de lucru și a traseului educațional ales! Dacă implicăm elevul în stabilirea regulilor, acesta va avea puține justificări în cazul în care le încalcă, iar participarea activă în luarea deciziilor aduce un plus de responsabilitate.

Învățarea prin cooperare este o strategie de instruire structurată și sistematizată a grupurilor mici de elevi, astfel încât aceștia să poată lucra împreună urmând ca fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membrii ai grupului (Johnson R., Johnson D., Holubec E., 1994). Printre elementele de bază ale învățării prin cooperare se regăsesc: interdependența pozitivă, interacțiunea directă, răspunderea individuală, deprinderi interpersonale și de grup, procesare în grup, principii călăuzitoare, rolurile elevilor. În interiorul fiecărui grup, rolurile pe care le joacă elevii pot fi orientate spre sarcina de lucru sau spre menținerea grupului sau spre ambele. Pentru că elevii trebuie să se deprindă cu ambele categorii, uneori profesorul poate distribui roluri specifice:

- Simularea interacțiunii dintre copii;
- Depunerea unui efort sporit de către copii în procesul de învățare;
- Generarea sentimentelor de acceptare și simpatie;
- Dezvoltarea abilităților de comunicare;
- Încurajarea comportamentelor de facilitare a succesului celorlalți;
- Dezvoltarea gândirii critice.

Beneficiile învățării prin cooperare sunt multiple. Investigații științifice asupra învățării prin cooperare au condus la idea ca aceasta poate asigura un cadru social în care elevii au sentimentul siguranței și în care până și elevii mai puțin activi sunt capabili să-și aducă propria contribuție. Învățarea prin cooperare îi încurajează pe elevi: să colaboreze la analizarea unei probleme sau a unei tematici, să clarifice și să dezvolte afirmațiile lor pentru a răspunde întrebărilor și criticilor colegilor, să-și dezvolte capacitatea de exprimare pentru a realizeze o comunicare eficientă a ideilor, să combată constructiv ideile colegilor. Este nevoie de elevi

motivați pentru ca aceștia să răspundă cu succes la o sarcină de învățare, la fel cum și o sarcină de învățare realizată cu succes contribuie la menținerea sau creșterea nivelului de motivație. Astfel, cadrul didactic, în elaborarea strategiilor ameliorative, are în vedere:

- ✓ Utilizarea strategiei didactice diferite pentru situații de învățare diferite; nu există o strategie didactică cu aplicabilitate universală, indiferent de context.
- ✓ Conștientizarea alegerii unei anumite strategii didactice, în ce constă eficacitatea acesteia, care sunt rezultatele învățării pe care dorim să le atingem și cum pot fi acestea verificate.
- ✓ Adaptarea strategiilor didactice utilizate la caracteristicile beneficiarilor activităților de învățare-nivelul de cunoștințe, deprinderi, atitudini și gradul de motivație.

În mod intuitiv, elevii utilizează o serie de **strategii de automotivare** prin care urmăresc menținerea sau dezvoltarea nivelului de motivație în realizarea unei activități de învățare. Elevii trebuie ajutați să conștientizeze și să recurgă la aceste strategii ori de câte ori este nevoie:

- Clasificarea așteptărilor din partea celor care propun sarcinile de învățare.
- Selectarea unor strategii adecvate sarcinilor de învățare primite.
- Planificarea unor obiective, pe termen scurt, pentru a putea să fie evaluat mai ușor progresul înregistrat.
- Solicitarea unui feedback și conștientizarea importanței efortului depus
- Autoevaluarea rezultatelor finale.

O comunicare eficientă cadru didactic-părinte va conduce la găsirea celor mai potrivite metode pentru a-i face conștienți pe copii de faptul că este la fel de important să muncești bine, nu numai să depui efort în munca ta (Viau, op. cit. pag. 91).

Controlul și dirijarea sistemului motivațional reprezintă una dintre cele mai dificile sarcini ale muncii cadrului didactic. E nevoie de deprinderea unor competențe în vederea creșterii nivelului motivației în diferite situații de învățare prin:

- ✓ Crearea unui climat pozitiv pentru învățare;
- ✓ Clasificarea obiectivelor învățării;
- ✓ Organizarea resurselor de învățare;
- ✓ Realizarea unui echilibru între componenta intelectuală și cea emoțională a învățării;

Marile probleme legate de motivarea elevilor spre învățatură sunt condiționate de **variabilele**:

Plictiseală, aplicații anoste:

Soluții:

- a aduce informații interesante și relevante;
- identificarea resurselor de pe Internet;
- organizarea informației;

Tensiune psihică negativă, note date la întâmplare sau cu scop punitiv, abuzul emoțional, obediență și disciplină impusă;

Soluții:

- stare de spirit pozitivă;
- libertate în a întreba și a interveni cu propria experiență;
- posibilitatea de a-și manifesta curiozitatea;
- monotonia informației,

Strategii și instrumente de motivare:

A stârni curiozitatea elevilor prin:

- elemente de noutate, prin crearea unor **conflicte cognitive** (paradoxuri sau opinii opuse ale savanților sau contradicții vizibile față de bunul-simț comun,)
- utilizarea studiului de caz;
- antrenarea elevilor în realizarea unor proiecte de echipă;

A apela la impulsul de autoafirmare al elevului, arătându-i că învățarea unei discipline îi deschide perspective profesionale într-o serie de domenii prestigioase. (D. Ausubel)

Să realizeze un profil motivațional al elevului printr-o evaluare a:

- intereselor;
- atracțiilor și respingerilor pentru o disciplină sau alta;
- perspectivelor de viitor pe care și le-a conturat;
- valorii pe care o acordă activității de învățare;
- percepțiile cu privire la competența și gradul de control pe care acesta estimează că le are în îndeplinirea diferitelor sarcini de învățare.

Profesorul poate să-i sensibilizeze pe elevi stabilind legături între materia predată și domeniile de interes ale acestora ori inițiind o discuție cu toată clasa despre utilitatea practică a materiei predate. De asemenea, eficacitatea unei strategii trebuie confirmată, validată la clasă de către beneficiarii acesteia, dimensiunea motivațională fiind o condiție și o rezultată a activității didactice. Utilizarea judicioasă a competiției între elevi cultivă autoformare (motivația de autorealizare-nevoie de a fi în competiție, de a fi mai buni decât ceilalți). Studiile au arătat că cei care au un nivel ridicat al acestui tip de motivație sunt mult mai puțin anxioși atunci când întâmpină un eșec și profesiunile alese sunt cele în care au șanse să înregistreze succesul.

Aprecierea evoluției elevilor trebuie să se facă în termeni pozitivi (lauda, încurajare, evidențiere), deoarece dezaprobarea este mai puțin eficientă în stimularea motivației învățării. Atât recompensele, cât și pedepsele trebuie folosite cu discernământ, mai ales atunci când se urmărește creșterea motivației învățării. Pentru elevi cu stimă de sine scăzută (percepțiile elevului cu privire la competența sa în a îndeplini o activitate și în gradul de control pe care crede că îl exercită asupra acelei activități), Rolland Viau recomandă următoarele **strategii** de intervenție:

- profesorul trebuie să-i învețe pe elevi să gândească pozitiv atunci când se află în fața unei activități dificile („este greu, dar sunt capabil să reușesc”);
- profesorul trebuie să-i obișnuiască pe elevi să-și stabilească în mod realist standardele de reușită, să se raporteze la reușitele lor anterioare și să nu se compare în permanentă cu ceilalți colegi;
- profesorul trebuie să-i lase pe elevi să-și definească ei înșiși obiectivele învățării; aceste obiective este bine să fie precise, pe termen scurt și să țină seamă de capacitățile elevilor;
- profesorul poate să-i ceară elevului să verbalizeze operațiile pe care le execută; în felul acesta, va putea lua cunoștință de procedurile care sunt bine executate, dar și de cele care mai necesită exerciții;
- profesorul trebuie să-l obișnuiască pe elev să nu se judece prea sever și să nu se culpabilizeze atunci când greșește;
- profesorul trebuie să conceapă activități de învățare care să nu fie nici prea ușoare (pentru că nu mai reprezintă o provocare pentru elevi), dar nici prea dificile (pentru ca elevii se descurajează și abandonează).

Intuitiv, privind ameliorarea sau stimularea nivelului de motivație pentru învățare, se pot distinge competențele pe care este necesar să le dezvoltăm, precum:

- ✓ metode, strategii, tehnici și instrumente de (re)motivare a celor care manifestă un deficit de interes pentru activitățile de învățare;
- ✓ abilități practice de aplicare a diferitelor strategii motivaționale, de analiză și adaptare la particularitățile fiecărui elev;
- ✓ deschidere și empatie pentru înțelegerea naturii problemelor;

În practică educațională s-a constatat că profesorii comunică puțin cu elevii slabi și nemotivați, se mulțumesc cu răspunsuri incomplete ale acestora, sunt tentați să-i critice frecvent și manifestă dispreț față de ei atunci când eșuează. În fața unor astfel de comportamente, elevii percepuți ca slabi și nemotivați nu fac niciun efort pentru a învăța, deoarece ei știu că profesorii îi solicită foarte rar și că lor li se adresează doar pentru a le face observații. Față de elevii considerați slabi și nemotivați, profesorul ar trebui să adopte următoarele **strategii și instrumente de motivație**:

- să-ți exprime încrederea în capacitatea lor de a reuși;
- să le acorde aceeași atenție tuturor elevilor;
- să evite situațiile competitive în care ei nu pot decât să piardă;
- să nu le facă observații în fața colegilor;
- să manifeste interes pentru reușitele lor.

Alte soluții: începerea lecției prin a da elevilor un motiv de-a fi motivat, expectanțe clare, fixarea unor obiective pe termen scurt, aprecierea verbală și scrisă, stimularea descoperirii, explorării și curiozității epistemice, formularea de întrebări, varietatea stimulilor, schimbarea canalului de comunicare și utilizarea umorului.

Învățarea prin comunicare este o activitate motivată și orientată spre sensibil, spre rațional și comunicativitate. Motivația face ca învățarea să se producă și să se

autosuțină; este generatoare de energie, reglatoare de tempou, operează ca factor selector de scopuri și obiective, fiind stimulative pentru reușita/permanența celui care învață.

Motivația reprezintă unul dintre cele mai importante prerechizite ale învățării școlare. Eforturile canalizate către construirea și dotarea unei școli, către formarea cadrelor didactice sunt zadarnice fără o motivație solidă pentru învățarea elevilor. Autoreglarea învățării o include și pe cea a motivației (automotivarea). Acest lucru presupune ca elevii să dețină strategii și instrumente motivaționale a învățării utilizate pentru a-și menține sau crește motivația pe parcursul îndeplinirii unei activități de învățare. Părinții consideră un copil motivat atunci când dorește să aibă rezultate bune la școală, nu așteaptă să fie ”împins” de la spate și este apreciat de către profesori.

Concluzii

Ca urmare a celor discutate anterior, putem spune că, dintre strategiile și instrumentele de motivație folosite acasă și la școală, se remarcă:

- cultivarea speranței;
- comunicarea;
- angajarea imaginației;
- încurajarea automotivației și implicarea copilului în luarea deciziilor;
- cultivarea efortului;

Bibliografie

1. Chiș, V., ”Provocările pedagogiei contemporane”, Cluj Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2002.
2. Neacșu, Ioan, ”Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes”, Iași, Ed. Polirom, 2015.
3. Popenici, Ștefan, ”Motivația învățării și reușita școlară”, București, ISE, 2005.
4. Popenici, Ștefan, Fartușnic Ciprian ”Motivația pentru învățare”, București, Editura DPH, 2009.
5. Viau, R., ”La motivation en contexte scolaire”, Quebec, Editions du Renouveau pedagogique, 2004.

COMUNICAREA INTERPERSONALĂ EFICIENTĂ - O CONDITIE FACILITATOARE A DEZVOLTĂRII PERSONALE A MANAGERULUI ȘCOLAR

EFFICIENT INTERPERSONAL COMMUNICATION – A FACILITATING CONDITION FOR PERSONAL DEVELOPMENT OF THE SCHOOL MANAGER

Tatiana GRIBINCEA¹
Florentina IONESCU CIULEI²

Abstract

The dynamics of today's society, the change of educational paradigms in the last two decades require at the level of school organizations a rethinking of managerial strategies also from the perspective of managing the communication process. Interpersonal communication is an essential condition for the efficient management of a school organization. The school manager has the task of combining communication tactics and strategies, to have a holistic vision on all aspects that can facilitate or prevent efficient communication in the school organization. The purpose of this paper is to highlight the importance of interpersonal communication as a condition that facilitates the personal development of the manager, to ensure efficient leadership in the school organization. This paper is based on the analysis of the specialized literature, of the scientific documents that regulate and delimit the communication process from the perspective of the personal approach of the school manager.

Keywords: *interpersonal communication, personal development, school manager*

Introducere

Abordările moderne ale actului conducerii accentuează importanța procesului comunicării în practica managerială. Studiile de specialitate susțin că managerii eficienți alocă între 60 și 80% din timp activităților centrate pe comunicare (Hargie, Tourish, 2009). Totodată în surprinderea rolurilor manageriale Mintzberg (1973)

¹PhD., associate professor, USPEE "Constantin Stere", Chișinău, Republic of Moldova.
gritanea@gmail.com

²PhD. candidate, Univ. UPS "Ion Creangă", Chișinău, Republic of Moldova.

delimitează natura ubicuă a comunicării interpersonale în activitatea de management, conturând ipostaza liderului care construiește relații cu angajații, care se conectează cu aceștia, îi motivează și îi antrenează într-un proces de dezvoltare continuă, inspirându-i în îmbunătățirea și echilibrarea eficacității lor personale (Peaucelle, Guthrie, 2012). Pentru a gestiona și stimula procesul comunicării interpersonale indispensabil în practica managerială eficientă, managerul trebuie să fie el însuși implicat într-un proces continuu de creștere personală axat pe dezvoltare și cunoaștere de sine. În prezent, managerul nu mai trebuie să fie cel care deține informația, ci dimpotrivă, trebuie să se deschidă, să comunice, să împartă spațiul pentru decizii, să împuternicească, să inspire încredere și să poată determina creșterea gradului de implicare al angajaților săi cu scopul atingerii performanței. Așadar managerul trebuie să dobândească abilități noi, din sferă personală și interpersonală. Pentru a-și dezvolta aceste noi abilități este necesar să întreprindă un proces de dezvoltare personală, să își cercetează singur mijloacele pentru a dobândi o mai bună cunoaștere de sine, să realizeze o reflecție aprofundată asupra sa, asupra valorilor sale, asupra obiectivelor sale personale, asupra relațiilor sale cu ceilalți membri ai organizației.

Provocările impuse de dinamica societății actuale, schimbarea paradigmatelor educaționale din ultimele două decenii impun la nivelul organizațiilor școlare o regândire a strategiilor manageriale din perspectiva gestionării procesului comunicării cu accentul pe dimensiunea acestuia interpersonală, cea care asigură suportul dezvoltării și îmbunătățirii climatului relațional la locul de muncă, managerul școlar situându-se prin statutul și rolul său în centrul actului comunicării la nivelul organizației și al comunității școlare.

1. Cunoașterea de sine și încrederea în sine - surse ale dezvoltării personale a managerului

Managerii joacă un rol critic în conducerea unei organizații, fie că este direcția succesului sau a eșecului, sarcina rezultatelor revine în cele din urmă managerului organizației. De aici devine imperativ ca preocupările continue de dezvoltare ale managerilor să fie legate de viitorul organizațiilor pe care le conduc. Prin urmare, este important să subliniem rolul dezvoltării personale a unui manager. Există mari variații între ființele umane în ceea ce privește atributele personale, calitățile, precum și componenta psihologică. Prin urmare, performanța unui manager în ceea ce privește încrederea, fiabilitatea sau eficacitatea sa ca lider va fi influențată logic de abilitățile sale interpersonale. Atunci când analizăm problema dezvoltării orientării valorice a managerilor și a abilităților personale și interpersonale ale acestora, ne confruntăm cu o problemă multiplă care cuprinde pe de o parte dezvoltarea de sine ca proces de autocunoaștere și de creștere personală, cât și o analiză a strategiilor sale de intervenție pentru incitarea la performanța activă a angajaților.

Raportându-ne la perspectiva managerială, înainte de a conduce alți oameni, este esențial ca managerul să se cunoască bine pe sine. În opinia lui Bourner, o dimensiune a dezvoltării personale prin cunoaștere de sine se referă la determinare unei persoane în a fi conștientă de *drivererele* care îi controlează comportamentele (Bourner, 1996, pp. 4-9). Prin urmare, este esențial ca managerul să țină cont de reacțiile angajaților, colegilor și superiorilor săi în fața manifestărilor din lumea exterioară a gândirii sale, a sentimentelor, a atitudinilor și a comportamentelor sale. Aceste reacții, chiar dacă nu pot fi complet obiective, vor conduce la o mai bună cunoaștere a sinelui managerului prin efectul numit ”oglindă” care-i va permite să-și schimbe atitudinile și comportamentele.

Cunoașterea de sine ca rezultat al dezvoltării personale permite managerilor școlari să își schimbe atitudinile și comportamentele, deoarece îi determină să fie conștienți de acestea, precum și de impactul lor asupra celorlalți actori din organizația școlară. *Cunoașterea de sine îi construiește managerului încrederea în sine*, care îi influențează practicile manageriale. Încrederea în sine, esențială în actul managerial, derivă din cunoașterea de sine, din cunoașterea aptitudinilor, neajunsurilor, talentelor și a slăbiciunilor, se dezvoltă treptat exploatănd punctele forte și remediindu-le pe cele slabe. Arta conducerii este în primul rând o căutare pentru sine, odată cu cunoașterea de sine vine încrederea necesară actului conducerii (Kouzes, Pozner, 1991, p. 257). Cunoașterea de sine este un proces cognitiv, afectiv și motivațional individual, dar care suportă influențe puternice de mediu, astfel comunicarea interpersonală este una dintre sursele cunoașterii de sine. O comunicare eficientă poate asigura un climat securizant, facilitator al cunoașterii de sine și intercunoașterii. O mai bună cunoaștere de sine permite managerilor să poată asculta empatic, să-și înțeleagă mai bine angajații, să proiecteze așteptări mai realiste față de aceștia. De asemenea, Goleman sublinia, că înțelegerea câmpului emoțional al altor persoane necesită o mare familiaritate cu cel personal (Goleman, 1999).

Coerența managerului cu el însuși, pe care ar putea să o dobândească în urma unui proces de dezvoltare personală, i-ar consolida credibilitatea față de angajații săi, precum și încrederea în forțele proprii, în sine. Acest lucru ar putea fi explicat prin faptul că managerul ar reuși cu ușurință să-și consolideze acțiunile și discursurile. Angajații l-ar percepe și l-ar vedea, astfel, ca pe un model, ca pe cineva care este capabil să ”spună ce va face, să facă ceea ce a spus și să spună că a făcut”. Această percepție provine din certitudinea referitoare la atitudinile și comportamentele managerului care acționează în conformitate cu imaginea pe care o oferă. Angajații ar percepe astfel o reducere a riscului de încredere în manager. Drept urmare, managerul ar fi credibil în ochii angajaților săi și ar fi ”demn” de încredere. În plus, o mai bună înțelegere și acceptare a funcționării, așteptărilor și nevoilor angajaților săi, ar permite managerului să creeze o relație de încredere reciprocă. Printr-o mai bună înțelegere a angajaților săi, managerul ar putea identifica, cu relevanță, nevoile, așteptările și obiectivele personale ale acestora. Prin cunoașterea

și înțelegerea angajaților săi, managerul ar fi de asemenea determinat să aibă încredere în competențele acestora.

Încrederea este obligatorie pentru optimizarea oricărui sistem și implicit în sistemul educațional. Lipsa încrederii determină fiecare componentă să-și vizeze propriile interese imediate în detrimentul celor pe termen lung și în detrimentul întregului sistem (Deming, 1994). În opinia lui Kouzes și Pozner, încrederea este piatra de temelie a relațiilor umane, în interiorul și în afara organizației (Kouzes, Pozner, 1991, p. 257). *Încrederea* este, de asemenea, un element esențial al eficacității organizaționale. Prin poziția lor, managerii școlari sunt direct responsabili în construirea unei relații de încredere prin crearea unui climat psihologic favorabil în cadrul organizației școlare. Încrederea este definită de Blau drept credința că angajamentul personal și cuvântul unei persoane sunt sigure și vor fi onorate într-o relație de schimb (Blau, 1993). Mai mult, Pruitt afirmă că încrederea este un element critic în relația de schimb, deoarece condiționează existența unui dialog constructiv și a cooperării în rezolvarea problemelor (Pruitt, 1981).

Într-o organizație școlară, capacitatea conducerii de a dezvolta și menține relații pe termen lung de încredere reciprocă cu angajații lor este o condiție esențială pentru succesul organizației. Deși încrederea nu este singurul factor care influențează relația dintre manager și angajații săi, cei care au încredere în managerul lor arată o satisfacție mai mare în munca lor, experimentează mai puține conflicte de rol și își exprimă mai multe opinii favorabile managerului lor.

2. Comunicarea interpersonală – element de profil managerial

În contextul profesional dar și personal al fiecărui individ comunicarea interpersonală reprezintă forma de comunicare esențială și cel mai des folosită. Existența socială a fiecărui individ depinde de abilitatea cu care angajează discuții cu ceilalți. Acest tip de comunicare are o dublă importanță: constituie o cale de cunoaștere de sine și care garantează capacitatea de a construi relațiile cu ceilalți.

Comunicarea interpersonală se referă la schimbul de gânduri și idei între indivizi folosind o varietate de metode, inclusiv cuvinte, variații tonale, expresii faciale, gesturi și limbaj corporal. Reprezintă un proces plurivalent care poate să fie descris, schematic, prin aceea că un emițător și un receptor schimbă mesaje între ei, iar acestea conțin deopotrivă și idei și sentimente. Emițătorul codifică mesajele folosind componente verbale, vocale și vizuale, în timp ce receptorul primește mesajele și le decodează, organizând și interpretând cele trei elemente, în funcție de propriile experiențe, credințe, aspirații și nevoi. Procesul de comunicare implică ”o evoluție a unui circuit continuu de autocunoaștere personală în interacțiunea omului cu semenii săi” (Berne, 1973). Unul din obiectivele principale ale comunicării interpersonale este reprezentat de *cunoașterea de sine* prin dirijarea interacțiunii cu partenerii de comunicare, în așa fel încât să-i determine să ne destăinuie constatările pe care le-au făcut în legătură cu trăsăturile și manifestările noastre ce scapă propriei capacități de observare (Cucos, 2009). Prin urmare

comunicarea interpersonală mijlocește cunoaștere de sine cu ajutorul interlocutorului, de asemenea ajută la formarea de judecăți asupra unor reacții personale cu referire la un subiect sau la un anumit gest al receptorului/emițătorului de informație. Comunicarea interpersonală și abilitățile de a relaționa cu ceilalți nu sunt importante doar pentru un individ, ci ele se întâmplă să fie în centrul succesului unei organizații. Atunci când comunicarea interpersonală la locul de muncă este eficientă, aceasta face operațiunile mai eficiente și munca în echipă nu numai că este posibilă, ci și mai ușoară.

În interiorul organizației comunicarea interpersonală se desfășoară ca fluxul de informații, materiale, percepții și înțelegeri între diferiți actori ai organizației cuprinzând toate metodele, mijloacele de comunicare, toate rețelele, canalele, sistemele de comunicare sau structura organizațională, toate schimburile de la o persoană la alta. Aceasta include toate aspectele comunicării și o fac cuprinzătoare (Vardaman & Halterman, 1968). Comunicarea interpersonală explică modalitățile prin care sunt livrate activitățile organizaționale, cum ar fi gestionarea, controlul, planificarea și conducerea. Comunicarea interpersonală ocupă un rol esențial în orice sistem de comunicare profesională. Membrii sistemului relaționează continuu și nu numai în cadru profesional, în acest context comunicarea interpersonală este parte a comunicării informale. Cu toate acestea, interferează și cu partea de comunicare formală, elementul de comunicare interpersonală făcându-se simțit de multe ori aproape inconștient și în cadrul unui act de comunicare oficial (Zagan-Zelter, 2009). Mediul de comunicare interpersonală, conținutul și calitatea mesajelor transmise pentru a ”iniția, defini, menține sau promova o relație” este cel care determină succesul acestui proces (Dainton și Zelle, 2005, p. 51). De asemenea, abilitatea de comunicare interpersonală reprezintă o dimensiune importantă în profilul unui manager școlar eficient, situat prin statutul și rolul său în centrul procesului comunicării la nivelul organizației, acționând pe mai multe paliere.

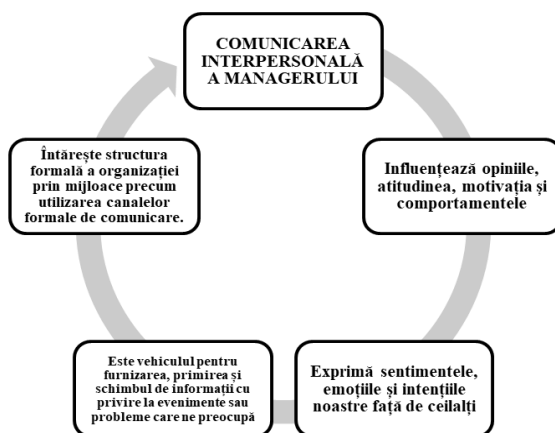


Figura 1. Comunicarea interpersonală a managerului – paliere de acțiune.
Sursa: adaptarea autorilor

Comunicarea interpersonală permite managerului dar și angajaților de la toate nivelurile unei organizații să interacționeze, să asigure rezultatele dorite, să solicite sau să extindă asistență, să folosească și să consolideze designul formal al organizației. Aceste scopuri servesc nu numai persoanelor implicate, ci și obiectivului mai mare de îmbunătățire a calității eficacității organizaționale.

3. Abilitățile de comunicare interpersonală – cheia unui leadership eficient

Mediul organizațional se bazează pe crearea de rețele de comunicare, iar o organizație nu poate fi susținută de un actor unic. Prin urmare, abilitățile de comunicare interpersonală sunt la fel de valoroase ca și caracteristicile personale pentru a deveni un bun manager. Având în vedere aceste situații, în general, leadershipul se bazează pe relaționare și bune abilități de comunicare interpersonală. Abilitățile de comunicare interpersonală sunt considerate un element fundamental pentru un act de conducere eficient și sunt vitale pentru promovarea atașamentului angajaților față de organizație (Brunetto și Farr-Wharton, 2004).

O serie de studii au încercat să identifice abilitățile interpersonale esențiale în practicile manageriale (Whetten și Cameron, 2002). Majoritatea acestor abilități aparțin a trei categorii - *leadership, procesul de comunicare și motivație*. Un manager școlar cu abilități de comunicare interpersonală scăzute, poate irita și poate determina instalarea confuziilor și nesiguranței asupra veridicității mesajelor transmise celorlalți actori educaționali.

Managerii școlari sunt responsabili de o mulțitudine de sarcini importante, inclusiv să se asigure că membrii echipei cooperează la strategii, proiecte și acțiuni care ajută organizația școlară să își atingă obiectivele de calitate a actului educațional furnizat. Din acest punct de vedere este foarte important ca managerul să dețină abilități de comunicare interpersonală excelente, să recunoască munca și calitățile angajaților, să admită greșelile, să fie deschis să comunice corect performanțele slabe angajaților în scopul de a putea stabili împreună un plan eficient de îmbunătățire și de ameliorare.

O bună comunicare interpersonală a managerului va fi o adevărată parghie de negociere în diverse situații dificile și provocatoare ivite la nivelul organizației școlare.

În managementul educațional, un rol important îl are profilul celui care ocupă funcția de conducere. Calitatea acțiunilor specifice depind într-o mare măsură de abilitățile managerului și de calitățile acestuia de a gestiona situații critice.

În ipostaza sa de participant la actul comunicării, managerul școlar ar trebui să dețină o serie de deprinderi și abilități esențiale în procesul de comunicare interpersonală, după cum sunt detaliate în organizatorul grafic de mai jos.

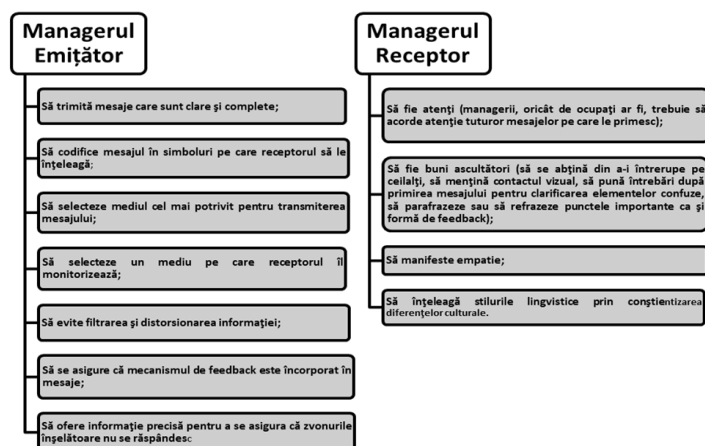


Figura 2. deprinderi și abilități esențiale în procesul de comunicare interpersonală.
 Sursa: adaptat după Jones, George, 2008.

Există nenumărate liste de abilități de comunicare interpersonală pe care le posedă un manager. Cu toate acestea, se conturează patru elemente cheie care se regăsesc mereu în listele respective și adaptând la contextul specific al organizației școlare un manager eficient și bun comunicator interpersonal ar trebuie:

- să fie *empatic* – managerul școlar trebuie să fie capabil să înțeleagă un angajat, un membru al echipei manageriale, un beneficiar al actului educațional, un potențial partener ori investitor, dacă intenționează să interacționeze cu aceștia într-un mod productiv și dacă dorește să-i convingă, să-i determine și să le câștige încrederea. Prin urmare, a fi empatic este esențial atunci când dorește construirea unei rețele/echipe de lucru. Un rol foarte important revine nivelului de dezvoltare personală a managerului capabil să se pună în locul celorlalți și să anticipeze nevoile, dorințele și preocupările acestora pentru a oferi cele mai bune, soluții, servicii sau propuneri.
- să fie *un bun ascultător* – managerul școlar ca un bun ascultător trebuie să fie activ, să asculte cu atenție, deschidere și acceptare diferite puncte de vedere, chiar dacă nu sunt în acord total cu viziunea sa.
- să dovedească *abilități de lider* - conducerea bună este ceea ce transformă un grup de oameni într-o echipă orientată către un obiectiv comun. Acest element poate consolida sau distruge demersul de a întemeia o echipă de lucru. Cei mai eficienți manageri sunt și cei mai inspirați oameni și adevărați lideri. Diferența dintre un șef și un lider este că un lider inspiră echipa în a se dedica, împărtășește succesul cu toți membrii echipei, creează o atmosferă relaxată, ca într-o adevărată familie și poate comunica cu exactitate o viziune, astfel încât ceilalți să o înțeleagă și să adere la ea, să o adopte ulterior.

- să posede *persuasiune și inspirație* - Persuasiunea este, în definitiv, un motor al creșterii, al dezvoltării personale ca indivizi și intervine în relații ca o forță coezivă, forța de a face schimb de discursuri, de raționamente, de emoții astfel încât să se obțină un total sau parțial consens, iar relația să devină constructivă, să genereze evoluția celor care o compun. Pentru a acționa într-o direcție dată, oamenii trebuie să se simtă inspirați. În acest sens managerul prin comunicarea viziunii, a credințelor și idealurilor sale trebuie să fie convingător în a-i determina pe ceilalți să le împărtășească la rândul lor.

Concluzii

Organizațiile depind de managerii lor pentru a-i conduce în direcția prosperității și a succesului. Importanța poziției unui manager într-o organizație poate fi comparată destul de mult cu rolul unei coloane vertebrale umane în măsura în care menține o poziție verticală. Prin urmare, managerii ar trebui selectați cu atenție pe baza nevoilor poziției de conducere. Eficiența în cadrul organizațional depinde în foarte mare măsură de abilitatea managerilor de a gestiona procesul comunicării interpersonale pentru crearea unui climat de muncă propice stimulării potențialului individual al angajaților. Cunoașterea de sine, încrederea în sine și abilitățile de comunicare ca elemente integrale ale dezvoltării personale (Odom și colab., 2012) sunt o pledoarie pentru un act de conducere eficientă și convingătoare. În cele din urmă, un accent atent pe dezvoltarea continuă a leadershipului prin dezvoltarea personală, în mod specific, dezvoltarea abilităților de comunicare interpersonală este esențială pentru a asigura un leadership eficient.

Bibliografie

- Berne, E., (1963), "The structure and dynamics of organisations and groups". Philadelphia: J. B. Lippincott Co.
- Blau G., (1993), "Operationalizing direction and level of effort and testing their relationships With individual job performance", *Organizational behavior and human decision processes*, vol. 55.
- Bourner, T., (1996), "Personal development to improve management performance", *Management development review*. vol.9. no. 6.
- Brunetto, Y., Farr-Wharton, R., (2004), "Does the talk affect your decision to walk: a comparative Pilot study examining the effect of communication practices on employee commitment post-managerialism", *Management Decision*, Vol. 42 Nos 3/4, pp. 579-600.
- Cucoș, C., (2009), "Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice", Iași, Polirom, p. 395.
- Dainton, M., Zelle, E.D., (2005), *Applying Communication Theory for Professional Life*, Sage Publications, London.
- Hargie, O., Tourish, D., (2009), *Auditing Organizational Communication*. New York: Taylor&Francis.

Jones, G.R., George, J. M., (2008), *Contemporary Management*. New York: McGraw Hill Irwi.

Kouzes J., Pozner, B., (1991), *Le défi du leadership*, Afnor gestion.

Mintzberg, H., (1973), *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.

Odom, S. F., Boyd, L.B., Williams, J., (2012) "Impact of Personal Growth Projects on Leadership Identity Development". *Journal of Leadership Education*. 11: pp. 49-63.

Peaucelle, J-L., Guthrie, C., (2012). "The Private Life of Henri Fayol and his Motivation to Build a Management Science". *Journal of Management History*, 18 (4), pp. 469-487.

Pruit, G., (1981), *Negotiation Behavior*, New York: Academic Press.

Revans, R. W., (1971). *Developing effective managers- A new approach to business education*, Praeger Publishers.

Vardaman, G., Halterman, C., (1968). *Managerial control through communication*. New York: John Wiley & sons.

Whetten, D. A., Cameron, K. S., (2002), *Developing Management Skills*, 5th ed., Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

Zagan-Zelter D. (2009), "Organizational Communication – The Key to Business Excellence", *Challenges of Contemporary Knowledge-Based Economy*" (vol. conferință), Alba Iulia: Editura Aeternitas, pp.115-125.

ROLUL ASERTIVITĂȚII ÎN PROFESIA DIDACTICĂ

THE ROLE OF ASSERTIVENESS IN THE TEACHING PROFESSION

Ionica-Ona ANGHEL¹

Oana JITARU²

Abstract

The present paper presents the results of a qualitative scientific research based on the focus-group method. The concept of assertive communication are delimited from the perspective of the latest theories and arguments are made regarding the need for the integrated development of communication skills, self-affirmation and self-management in future student teachers. The research focuses on several essential dimensions of assertive communication, namely, initiating communication, self-esteem, defending one's rights, expressing positive and negative emotions. Its results provide us with clarifications regarding students' personal perspectives on building the teacher-student relationship, on the models provided and the skills acquired, on the concrete strategies of self-affirmation that they consciously use, on the approach to conflicts and situations. injustice, as well as on the techniques used in managing emotions in the context of teaching relationships. Starting from the types of assertive behaviors manifested by students in communication, a structure of their training and personal development needs is elaborated, as well as a series of educational strategies that can meet the expectations of future teachers.

Keywords: *assertiveness, self-affirmation, teaching profession, effective communication.*

Clarificări conceptuale

Tony Wagner (2014) descrie noi deprinderi de care au nevoie elevii și studenții de astăzi pentru carieră, pentru educație susținută și cetățenie într-o lume din ce în ce mai provocatoare. El le numește cele șapte deprinderi necesare supraviețuirii: gândire critică și capacitatea de a rezolva probleme; colaborarea în rețea și dominanța prin influență; flexibilitate și adaptabilitate; accesarea și analizarea informației; comunicare orală și scrisă eficientă; curiozitate și imaginație.

¹ Lecturer, PhD, Department for Teacher Training, "G. Enescu" Național Univ. of Arts, Iași. ona_anghel@yahoo.com

² Lecturer, PhD, Department for Teacher Training, "Gh. Asachi" Technical University, Iași.

Deprinderile necesare supraviețuirii definesc de fapt un set de competențe pe care un absolvent ar trebui să le acumuleze pe parcursul formării sale pentru ca el să își poată valorifica maximal potențialul pe care îl are și să obțină progres economic, social și familial. În acest set de competențe trebuie să se regăsească *abilitățile creative* care să dezvolte flexibilitatea, originalitatea, sensibilitatea la probleme; *abilitățile sociale* care să antreneze comunicarea, cooperarea, empatia, asertivitatea, autoprezentarea, stima de sine, un set de abilități care ăi dau omului credința că își poate lua viața în stăpânire, că poate produce rezultate care vor avea impact; abilități de a exploata interdisciplinaritatea, de a îmbina inovator domenii diferite de interes - științe exacte, artă, literatură etc. O condiție importantă a dobândirii acestor competențe este asigurarea contextului în care studenții să demonstreze că le stăpânesc. O parte dintre deprinderile menționate pot fi evaluate, pentru profesia didactică, în context formal și non-formal, altele în practica pedagogică, altele vor fi asigurate de transferul lor în contexte sociale particulare ale studentului și se vor evidenția în strategiile de afirmare de sine și proiectele profesionale și de inovare socială pe care le vor implementa.

Thomas Friedman (2012/2014, 301), într-un interviu acordat lui Tony Wagner (op.cit, 301) afirmă că mai importante decât coeficientul de inteligență sunt coeficientul de curiozitate (CQ) și coeficientul de pasiune (CPQ) care trebuie dezvoltate și cultivate dând șansa studentului de a explora singur arii proprii de interes și exprimare. Considerăm că pentru a crea un cadru propice antrenării inteligențelor multiple, emoționalității, curiozității, pasiunii, studentul trebuie să își construiască, mai întâi, o imagine de sine pozitivă, o stimă de sine ridicată și abilități de a comunica asertiv pentru a se afirma empatic dar și ferm, unic, independent și inovator. Prin urmare, profesorul poate exercita cu succes puterea sa de influență bazându-se pe autoritatea izvorâtă din expertiză și din referință (Johns, G, 1996/1998, 390), adică cea derivată din pregătirea temeinică și cea derivată din capacitatea de a gestiona eficient relațiile interpersonale. Utilizând aceste surse de influență socială profesorul arată capacitatea de a asculta atent și empatic, de a încuraja și stabili limite, de a ajuta studentul să-și descopere propriile talente, de a sprijini echipe care să găsească soluții și să identifice noi probleme și strategii de intervenție. Se impune ca profesorul să îndrume ca o autoritate activatoare care să genereze responsabilitate, independență, asertivitate și gândire proiectivă aplicată.

Termenul "autonomie" provine din limba greacă, având semnificația de „a-și face propria lege”. A fi autonom presupune că individul nu se subordonează altcuiva și este capabil să își urmeze propriile standarde interioare. Tânărul independent este acela care își consolidează identitatea individuală punând în scenă hotărâri personale cu privire la propria viață și își asumă responsabilitatea pentru acestea. Să te simți bine cu tine însuși, să îți poți urma propriile dorințe este un semn esențial al autonomiei (Ruppert, F., 2010/2015, 316). Pentru a găsi calea proprie este nevoie de o voință fermă și sănătoasă care presupune delimitare de ceea ce vor alții de la tine și clarificarea a ceea ce poți și îți creează un flux energetic interior trăit ca motivație și

pasiune. Independența este o premisă a asertivității, persoana asertivă fiind capabilă să își exercite drepturile în relații de colaborare și să genereze schimbare ținând cont și de nevoile celorlalți. Arnold A. Lazarus (1973, 697 *apud* Chelcea, S., 1998, 125) analizează asertivitatea și o definește ca fiind capacitatea de a-i influența pe alții, iar Helena Cornelius și Shoshana Faire (1996, 93) consideră asertivitatea ca cea opțiune a individului în comunicare ce îl ajută să își susțină poziția fără a blama sau fără a trata cealaltă persoană ca pe un adversar. Comportamentul asertiv promovează comportamente pozitive, directe, amabile și orientate spre scop, în timp ce maximizează puterea și eficiența interacțiunilor sociale. Abilitățile și atitudinile esențiale ce alcătuiesc această sferă și intră în componența asertivității sunt: a spune "nu" atunci când situația o cere; avansarea cererii ca un favor; exprimarea sentimentelor pozitive și negative; inițierea și susținerea unei conversații; manifestarea puterii de convingere; atitudinea de apărare a propriilor drepturi fără a le încălca pe ale altora; stima de sine și dorința de afirmare.

Se evidențiază prin aceste atitudini pe care individul trebuie să le manifeste că asertivitatea ține de exprimarea și clarificarea propriilor puncte de vedere, autoapreciere și înseamnă a te face ascultat. Între a fi pasiv și agresiv, asertivitatea presupune negocierea cu ceilalți și implică păstrarea verticalității, a echilibrului, respectând în același timp dorințele și drepturile celorlalți. James Fleming (1997/1998, 57) oferă trei principii ce trebuie respectate pentru ca refuzul unei cereri să se exprime asertiv: onestitatea față de ceilalți și mai ales față de propria persoană, respectul de sine și conștiința că drepturile proprii sunt la fel de importante ca și ale celorlalți, a comunica cu ceilalți și a avea capacitatea de a împărtăși motivele propriului refuz.

Exprimarea, având la bază respectul de sine este implicată și în a face cereri sau a solicita ajutor. Formularea pozitivă a cererii, înțelegerea poziției abordate de celălalt, exprimarea deschisă a sentimentelor și afirmarea de sine sunt elemente care asigură succesul în avansarea unei cereri. Astfel de abilități cum sunt: a spune "nu", a cere o favoare, a cere scuze, a justifica o greșeală, atitudinea față de critică solicită însușirea și exersarea abilităților de comunicare. După cum susține David Fontana (1981/1988, 290) comunicarea facilitează în cadrul interacțiunii interpersonale și exprimarea sentimentelor proprii și recunoașterea sentimentelor celorlalți. Atât la copii cât și la adolescenți, atât la elevi cât și la profesori este necesară stimularea eliberării sentimentelor, fie ele pozitive sau negative. Dificultățile ce intervin în această direcție sunt legate atât de sentimentele negative cât și de cele pozitive. Aducerea la cunoștința celorlalți a sentimentelor negative pe care le provoacă poate isca un conflict, astfel încât multe persoane, evitând discuțiile în contradictoriu, își reprimă sentimentele. În acest caz, soluția de mijloc, care să înlăture și nesiguranța și pasivitatea, dar și aroganța și agresivitatea este recunoașterea deschisă a comportamentului ce produce nemulțumirea și încercarea de a găsi modalități de rezolvare a situației. Pentru a contracara efectele negative ce derivă din aceste deficiențe în abilitățile implicate de asertivitate, cadrele didactice trebuie să intervină

acordând sprijin elevilor în recunoașterea propriilor sentimente și a sentimentelor celorlalți. În acest fel elevii pot fi determinați să privească mai atent propriul lor comportament, să aleagă cuvintele și acțiunile potrivite pentru a-și transmite emoțiile și pot decide asupra modului de a răspunde sentimentelor celorlalți.

Asumarea și susținerea drepturilor de acțiune după propria dorință, fără a-i răni pe ceilalți și de a fi mai deschis și mai cinstit față de ceilalți dau siguranța de sine, ceea ce oferă o mai mare libertate și satisfacție în legătură cu propria persoană și cu ceilalți. Apărarea, recunoașterea și revendicarea propriilor drepturi, acceptarea responsabilităților și respectarea nevoilor celorlalți corelate cu dorința de afirmare și pregătirea succesului social sunt componente foarte importante ale sferei asertivității.

Metodologia de cercetare

Scopul studiului este de culegere și interpretare de date empirice care să contureze percepția tinerilor cu privire la rolul comunicării asertive în comunicarea inter-umana în genere, în comunicarea profesor-elev în mod specific. Învirtutea acestei intenții am organizat și condus trei activități de workshop exploratoriu pe bază de focusgrup. Seminariile consultative și atelierile de lucru au fost utilizate în scopuri exploratorii în diferite studii care abordează subiecte extrem de noi și în care literatura de specialitate lipsește sau este minimală (Evangelidis, A., 2005, Zappas Rancone, K., 2008, Whittake, P., J. & all, 2010). Situându-ne în fața unei astfel de situații, la care se adaugă faptul că aduc o dublă contribuție - completarea datelor de cercetare științifică cu date empirice, pe de o parte și deschiderea de multiple perspective noi de cercetare, pe de altă parte, am decis să le alegem și pentru lucrarea de față. Studenții anului III ai Universității Naționale de Arte „G. Enescu” Iași care parcurg modulul de formare pentru cariera didactică în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic au fost invitați să participe la atelierul de lucru cu tema „Comunicarea asertivă – instrument al profesorului eficient”. Au răspuns invitației noastre 28 de persoane: 11 studenți ai Facultății de Arte vizuale și Design, 8 studenți ai Facultății de Muzică, specializarea Interpretare Instrumentală și 9 studenți ai Facultății de Muzică specializarea Pedagogie muzicală. Toți participanții au dat acordul lor de participare și de diseminare a datelor produse prin atelier.

Așa cum am specificat, cele trei ateliere au fost proiectate și s-au derulat după scenariile pe care le implică metoda focus-grupurilor. În prealabil, pornind de la un film didactic sugestiv³ s-au reactualizat pe scurt informații teoretice privitoare la comunicarea asertivă și la comportamentul asertiv. Atelierul 1, cel cu studenții Facultății de Arte vizuale s-a derulat pe parcursul a 120 de minute, Atelierul 2, cel cu studenții de la Facultatea de Muzică, specializarea Interpretare instrumentală s-a

³ <https://www.youtube.com/watch?v=JwjAAgGi-90> (accesat la 23.11.2020).

derulat pe parcursul a 45 de minute, Atelierul 3, cel cu studenții de la Facultatea de Muzică, specializarea Pedagogie Muzicală s-a derulat pe parcursul a 50 de minute.

Un set de 11 întrebări semistructurate a fost scheletul pe care s-a construit dezbateră pentru fiecare dintre cele trei ateliere (Krueger, R., Casey, M.-A., 2005, Agrabian, M., 2004; Bulai, A., 2000; Chelcea, S., 2004; Iluț., P., 1997; Morgan, D., L., 1998; Vaughn, S., Shay Schumm, J., Sinagub, J., 1996):

1. *Cum ați descrie o comunicare eficientă?*
2. *Ce condiții trebuie îndeplinite astfel încât comunicarea profesor – elev să fie eficientă?*
3. *Cum procedați pentru a vă exprima sentimentele? Prin ce forme de comunicare? Aveți în vedere atât sentimentele pozitive cât și pe cele negative.*
4. *Cum procedați pentru a vă exprima unicitatea? Prin ce mijloace de exprimare?*
5. *Cum reacționați când vă sunt încălcate drepturile? Amintiți-vă o situație în care v-a fost încălcat un drept și amintiți-vă cum ați reacționat.*
6. *Cum, prin ce decizii și comportamente vă manifestați unicitatea?*
7. *Scrieti 5 cuvinte care vă vin în minte când spuneți „comunicare asertivă”.*
8. *Care credeți că sunt beneficiile asertivității în profesia didactică? În ce moduri poate fi comunicarea asertivă utilă profesorului?*
9. *Ce consecințe generează o comunicare non-asertivă în relația profesor-elev?*
10. *Ce tehnici de comunicare asertivă folosiți în interacțiunile de zi cu zi?*
11. *Ce credeți că ați îmbunătățit în dezvoltarea voastră personală în timpul acestui curs și ce ar mai trebui antrenat?*

Prelucrarea datelor

Datele au fost înregistrate pe support audio, transcrise și apoi prelucrate după tehnica decupajelor tematice (Bulai, A., 2000, Krueger, R., Casey, M.-A., 2005). În fiecare dintre cele trei ateliere în parte s-au conturat o serie de teme și subteme:

T.1. Comunicarea asertivă - definiție

Această temă este definită prin ideile emise de participanții la cele trei ateliere: formularea unei cereri în manieră deschisă, curajul de a-ți exprima opinia fără prejudecăți, folosirea limbajului nonverbal adecvat sunt componentele cel mai frecvent întâlnite în viziunea studenților participanți cu privire la asertivitate. Deși cu o frecvență redusă, sunt menționate și abilitățile de gestionare a emoțiilor în situații dificile și încrederea în posibilitatea de a-i convinge pe ceilalți. În toate cele trei ateliere ideea predominantă este aceea a comunicării deschise exprimată prin limbaj verbal și non-verbal și prin transparența cererii. În cel de-al treilea atelier (Pedagogie muzicală) se iterează importanța atitudinii ferme, calme și încrezătoare.

T.2. Comunicarea profesor - elev

Tema comunicării dintre profesori și elevi scoate la iveală dimensiuni ale comunicării asertive pe care studenții le consideră necesare:

- Profesorul, în calitate de adult și profesionist, este responsabil de construirea unui mediu emoțional securizant în clasă, este un facilitator al emoțiilor pozitive și al învățării: „Din partea profesorului trebuie să existe mai multă dăruire în a facilita comunicarea. Dacă barajul există din partea elevului, de

- exemplu, nu este o fluentă a comunicării, atunci profesorul este cel care trebuie să remedieze situația... profesorul trebuie să fie facilitator.”(Atelierul 1)
- Conștientizarea relației între învățare, empatie și asertivitate: „În caz de pasivitate copiii nu își vor mai da interesul față de materie, în cazul agresivității...elevii vor învăța cu frică și vor uita în secunda doi.” (Atelierul 1)”; În lipsa empatiei și a asertivității nu poate exista o relație constructivă între profesor – elev și apar blocaje la nivelul învățării: „Poate fi o trambulină pentru elev dacă profesorul este dispus să asculte și să înțeleagă atunci când te deranjează ceva. Și așa devii mai ambițios, te dezvolți...”; „Profesorul este responsabil de calitatea și eficiența comunicării. Pentru aceasta este important ca el să asculte și părerea elevilor, să fie empatic” (At. 3).
 - Identificarea blocajelor ce intervin în comunicarea asertivă exprimate în comportamente ale profesorilor care stârnesc frustrări elevilor (duse până la revoltă): indispoziția de a asculta elevii - „să ascepte și părerea noastră. Nu doar ce susțin ei este și corect.”; atitudinea de superioritate „ (...) nu să te faci să te simți ca și cum tu ești cel mai prost om de pe pământ și el e cel mai deștept pentru că e profesorul.”; ancorarea în metodele tradiționale în lucrul cu elevii - „ar trebui să înțeleagă că anumite metode nu mai funcționează la noi (...)”(Atelierul 3).

T.3. Cum se exprimă în comportamente competența asertivă

- a) Exprimarea emoțiilor pozitive și a celor negative:
 - Diferențiat, în funcție de cât de intimă este relația: „Contează cât de apropiată e o persoană atunci când îți exprimi emoțiile. Chiar dacă ești o persoană directă unor străini spui lucrurile acestea într-o manieră ambalată frumos. Celor apropiați le poți spune direct ce gândești.” (Atelierul 1);
 - Este important autocontrolul în exprimarea emoțiilor, acesta survine după conștientizarea emoțiilor negative și a consecințelor acestora și apoi autoeducația către un stil de viață pozitiv. (Atelierul 1).
 - Tehnici de exprimare a sentimentelor negative: „ca sa-mi exprim sentimentele negative folosesc metoda sendvișului: mai întâi ofer ceva pozitiv, apoi spun care e problema și inchei tot cu ceva pozitiv, în sensul că pot să zic: văd că ești o persoană implicată, numai că.... aici ar fi problema, știu că în viitor o să poți fi mai atent.” (Atelierul 2).
 - Reprimarea sentimentelor: „dacă spui care sunt sentimentele tale, celălalt o să vadă ca ești vulnerabil.” (Atelierul 2); (Atelierul 3): apatie, ostilitate exprimate indirect.
- b) Susținerea/afirmarea drepturilor: studenții descriu o paletă largă de reacții, atât din sfera reacțiilor pasive, agresive cât și a celor asertive:
 - Agresiv: „când ești frustrat explodezi” sau „cu pers străine...le cam distrug! Să fiu sigură ca nu or să se mai atingă de mine data viitoare” (Atelierul 1);

- Pasiv (pasiv-agresiv): „dacă găsim un coleg care ne înțelege și empatizează cu noi și suntem aprinși și comentăm situația, apoi iar ne resemnăm” (Atelierul 3). „...de la supărare, la furie, apoi acceptăm situația, așa de resemnare, după aia ne mai apucă odată furia...” (Atelierul 3); „Ar putea să fie o neînțelegere, poate chiar avea o problemă (îngăduință pentru cel care încalcă drepturile).” (Atelierul 2).
- Asertiv: „Nu i-aș da satisfacție. Și aș căuta foarte calm să-i explic ce-a făcut. În momentul în care te revolți în față și spui pe un ton ridicat, nu faci decât să dai satisfacție celui care ți-a încălcat drepturile. Dacă îți menții poziția fermă și demnitatea, persoana respectivă va începe să dea înapoi.”(Atelierul 3).
- Față în față cu o autoritate se preferă a nu se cere drepturile în nici un fel, ci a păstra aparența supunerii „daca avem un conflict cu o pers cu autoritate în facultate sau...atunci ca student taci și faci, zici ca el și faci ca tine. Sunt deci situații în care nu putem sa ne manifestăm după primul impuls, trebuie să ne controlăm într-un fel sau altul” (Atelierul 1).

c) Manifestarea independenței:

- ✓ Implică siguranță de sine „foarte sigur pe tine, și să ai și o bază de cunoștințe care te face să te simți sigur pe tine.” (Atelierul 1).
- ✓ Implică ținută morală și principii care te ghidează spre a fi autentic, fără a te lăsa influențat de tendințe „Ești sigur pe tine și pe ceea ce faci și nu prea te afectează părerea altora, dar nu din răutate ci pur și simplu nu simți nevoia și chiar dacă ceilalți ar avea o părere negativă asta nu te afectează pentru că tu tot crezi în ceea ce faci și îți vezi de treaba ta.”; „Ai curaj să fii tu însuși în arta ta” (Atelierul 1); ”Acționează după propriile raționamente fără a se lăsa conduși de spiritul de turmă” (Atelierul 3).
- ✓ Manifestarea independenței este asociată cu asumarea de responsabilități: „Asumându-ți responsabilitatea și demonstrând celor apropiați că ai reușit să-ți atingi niște țeluri.” (Atelierul 1); „ Deciziile pe care le iau mi le asum” (Atelierul 2); ”Acționez într-un mod personal chiar dacă un adult mai vârstnic încearcă să-mi ofere soluția lui” (Atelierul 3).
- ✓ Este asociată cu puterea de exprimare și menținere a propriei perspective: „ai puterea să te exprimi, să faci un lucru și după aia rămâi ferm, aduci argumente și te menții, nu te dai bătut.” (Atelierul 2).

Interpretarea datelor

Finalitățile studiului, cele care au determinat formularea întrebărilor din interviul semistrukturat și care au determinat derularea în sine a celor trei ateliere exploratorii, au condus către desprinderea a trei teme: semnificația comunicării asertive, rolul comunicării asertive în relația profesor-elev și modalități de exprimare a competenței asertive. Prima, cea a semnificației comunicării asertive, ne dezvăluie faptul că în toate dintre cele trei situații participanții demonstrează că înțeleg o secvență importantă a conceptului. Comunicarea asertivă este asociată mai ales cu

atitudinea deschisă în formularea unei cereri, într-o manieră în care mesajul este transmis clar, concis, direct, atât prin limbajul verbal cât și prin cel non verbal sau paraverbal. Nu se ia în calcul însă ideea de „celălalt”, de „partener în comunicare”, de „drepturi ale celuilalt” chiar dacă se invocă „abordarea cu calm a unei situații”, ceea ce implică mai multe prezențe umane. Este posibil ca specificul filmului pe care l-au vizionat în deschiderea dezbaterilor să fi pus accentul pe această latură a comunicării asertive, și atunci ea să se fi evidențiat și în reacțiile participanților.

În strânsă legătură cu această primă temă se află și cea de a doua – rolul comunicării asertive în relația profesor-elev, pe care toți participanții o apreciază și o caută la profesorii lor. Este puternică și firească tendința tuturor celor implicați în ateliere de a pune în discuție situații în care profesorii nu au reacționat asertiv și de a prezenta riscurile pasivității și a agresiunii în conduita profesorului: în primul rând sunt evidențiate blocajele în comunicare, iar acestea vor fi consecința învățării de suprafață până la pierderea completă a interesului pentru studiu. Pe de altă parte, o conduită empatică și asertivă a profesorului, conduită de care ar trebui să fie conștient și responsabil, poate să fie „o trambulină pentru elev”, ajutând la creșterea motivației pentru studiu și la o învățare de durată. O a treia temă este reprezentată de modalitățile prin care sunt exprimate în propriile comportamente competența asertivă, cu trei subteme: exprimarea emoțiilor pozitive și a celor negative, afirmarea drepturilor și manifestarea independenței. În ceea ce privește exprimarea emoțiilor observăm diferențe majore de reacții între cele trei grupuri de participanți. Participanții din primul atelier, studenți ai Facultății de Arte Vizuale, pledează pentru exprimarea emoțiilor oricum ar fi acestea, pozitive sau negative, iar unii dintre ei iau în discuție exprimarea emoțiilor negative în manieră asertivă, oferind chiar tehnici pe care ei le utilizează pentru a sta la distanță de agresivitate (conștientizare și autocontrol; tehnica sandwich). Studenții de la facultatea de Interpretare Muzicală consideră că exprimarea emoțiilor, altfel decât prin muzică, te poate face vulnerabil în fața celorlalți, prin urmare tind către interiorizarea acestora sau către exprimarea lor cu precauție. Mai mult, ei văd această comportament ca pe o virtute, considerând că interiorizarea sentimentelor negative te face mai puternic.

Susținerea drepturilor pare să fie o mare provocare. Atunci când le sunt încălcate drepturile, participanții din primul atelier și din cel de al treilea descriu o paletă largă de reacții – pasive, agresive, asertive – discuția însă conducându-i și pe cei care în primă fază reacționează agresiv către acceptarea faptului că o reacție asertivă este mai productivă, chiar dacă este mai dificil de pus în acțiune. Participanții din al doilea atelier recunosc și ei că reacționează rareori asertiv, iar dificultățile au diferite cauze: autoprotecție, stimă de sine scăzută, automatisme de comportament pasiv sau agresiv sau altfel spus, o lipsa a educației conduitei asertive. Manifestarea independenței este un comportament care poate să fie exprimat mai ușor în manieră asertivă în viziunea studenților artiști. Este asociată cu responsabilitatea propriilor decizii și cu puterea de exprimare a propriei perspective.

Concluzii

Lucrarea de față își propune să susțină dezvoltarea asertivității ca soluție la provocările educaționale contemporane și prezintă rezultatele unei cercetări științifice calitative bazate pe metoda focus-grup. Aceste rezultate oferă clarificări în ceea ce privește perspectivele personale ale studenților asupra înțelegerii comunicării asertive, asupra condițiilor de construire a relației eficiente profesor-elev, asupra strategiilor concrete de afirmare de sine pe care aceștia le folosesc în mod conștient - exprimarea sentimentelor, apărarea drepturilor sau manifestarea independenței.

1. În ceea ce privește definirea comunicării asertive se poate observa că studenții înțeleg asertivitatea prin prisma comunicării clare și curajoase a mesajului verbal, precum și a formulării unei cereri. Nu se menționează capacitatea de a refuza și a stabili limite, exprimarea constructivă a emoțiilor negative, sau afirmarea și apărarea propriilor drepturi.

2. În comunicarea profesor-elev studenții identifică drept necesare comportamente asertive care să faciliteze învățarea și implicarea activă: crearea de emoții pozitive la nivelul clasei, atitudine suportivă, recunoașterea nevoilor elevilor, comportament situat între agresivitate și pasivitate și non-discriminatoriu. Nu se precizează însă, cum ar putea profesorul, ca prin comportamente asertive de afirmare de sine să se manifeste ca o autoritate care exercită influență.

3. Privitor la strategiile asertive folosite de studenți în relația cu profesorii se identifică variante de comportament pe trei direcții:

-exprimarea sentimentelor pozitive și negative reprezintă o dificultate, cei mai mulți fiind obișnuiți să nu le exprime, să interiorizeze în special emoțiile negative și să le exprime doar în context relațional intim. Întâlnim, însă, și metode de exprimare a emoțiilor negative, cum ar fi „metoda sandvișului” sau „autocontrolul care reduce agresivitatea”;

-apărarea propriilor drepturi în relația profesor-elev nu se manifestă, atitudinea fiind aceea de acceptare și necontestare. Strategii de negociere sau de afirmare de sine empatică sunt folosite în relațiile non-formale, predominante fiind însă reacțiile agresive sau de retragere, resemnare;

-independența este corelată cu încrederea în sine și în propriile proiecte, responsabilitatea și decizia personală. Observăm că studenții se manifestă independent, sunt capabili să își asume responsabilități și decizii, însă pasul spre asertivitate presupune să acționezi nu doar în beneficiu propriu, ci să produci schimbare pentru grup, comunitate, societate totodată.

Ca urmare a datelor prezentate în studiul de față, putem afirma că, în ce privește cursurile din cadrul *modulului de formare psihopedagogică*, ele familiarizează studenții cu noțiunea de asertivitate, îi ajută să înțeleagă noi modele de comportament, însă este necesar de implementat module de dezvoltare personală care să genereze trecerea de la conștientizare la exersare și transfer în viața de zi cu

zi a strategiilor de comunicare asertivă. În felul acesta, în rolul de profesori, vor putea acționa ca autorități care exercită puterea de a motiva, de a activa interesul, a stimula învățarea și a forma copii autonomi, creativi și capabili de acțiune la nivel comunitar.

Bibliografie

- Bulai, A. (2000). *Metode de cercetare calitativă. Focus-grupul în investigația socială*, Ed. Paideia, București.
- Chelcea, Septimiu. (1998). *Un secol de psihosociologie*. București: Editura I.N.I.
- Chelcea, S (2004). Focus grupurile, în S. Chelcea, *Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative*, ediția a II a, pp. 309-313, Ed. Economică, București.
- Cornelius, Helena și Faire, Shoshana. (1996). *Știința rezolvării conflictelor*. București: Editura Știință și Tehnică.
- Evangelidis, A. (2005) Evaluation of a Risk modeling Tool at the business Case of eService Projects – Results from a Workshop in UK, *Electronic government – lecture notes in computer sciences*, Volume 3591/2005,105-112.
- Fleming, James. [1997] (1998). *Cum sa devii sigur pe tine*. București: Editura VOX SRL (Become assertive!. David Grant Publishing Limited. Trad. rom. Roxana Toader).
- Fontana, David. [1981] (1988). *Psychology for Teachers*. Hong Kong: Published by The British Psychological Society in association with Macmillan Publishers Ltd.
- Johns, Garry. (1998). Comportament organizațional. București: Editura Economică.
- Krueger, R., Casey, M. –A., 2005, Metoda focus grup, Ed. Polirom, Iasi.
- Lazarus, Arnold A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavoir Therapy*, 4, 5, 696-699.
- Iluț, P. (1997). Interviu de grup și focus-grup., în P. Iluț. *Abordarea calitativă a socioumanului*, 92-98, Ed. Polirom, Iași.
- Morgan, D., L. (1998). *The Focus Group Guidebook*, Sage Publication Inc., London, UK.
- Macmillan, H. (2000). *Strategic Management*, New York, Oxford University Press.
- Ruppert, F. (2015). *Simbioză și autonomie*. București: Editura Trei.
- Vaughn, S., Shay Schumm, J., Sinagub, J. (1996) *Focus Group Interviews in Education and Psychology*, Sage Publication Inc., London, UK.
- Zappas, R., K. (2008). CSI for Engineers? Workshop Explores Prime-Time Appeal of Engineering Drama, *JOM, Journal of the Minerals, Metals and Material Society*, 60(2), 72.
- Wagner, T. (2014). *Formarea inovatorilor. Cum să crești tineri care vor schimba lumea de mâine*. București: Editura trei.
- Whittake, P., J. (2010). Do Academic Competencies Relate to ‘Real Life’ Public Health Practice? A Report from Two Exploratory Workshop, *European Journal of Public Healt*, 20.

COMUNICAREA INTERPERSONALĂ ÎN ORGANIZAȚII

INTERPERSONAL COMMUNICATION IN ORGANIZATIONS

Ana-Maria DUMITRU¹

Abstract

Communication represents a process of interaction between people, groups, as a relation mediated through word, image, gesture, symbol or sign. Through it, individuals share their knowledge, experiences, interests, attitudes, feelings, opinions, ideas. Viewed as a process, communication consists in transmission and exchange of information (messages) between individuals. Communication means to tell those around you who you are, what you want, why you want a certain thing, and what are the means you will use to achieve your goals. Communication is defined as “a process through which a transmitter sends information to the receiver through a channel, in order to produce certain effects on the receiver.” In the present paper we analyze the most important types of communication: *intrapersonal communication, interpersonal communication, small group communication, public communication / in organizations and mass communication.*

The success of communication in organizations depends on its manager, who must be a true manager of his organization's communication system, and this requires a continuous effort on his part in accumulating knowledge and training skills in organizational and interpersonal communication.

Keywords: *communication, message, conflict*

Introducere

Etimologic, termenul ”comunicare” provine din limba latină, unde ”communis” înseamnă ”a fi în relație cu, a pune de acord”. **Comunicarea** poate fi definită ca: ”procesul prin care o persoană(sau un grup) transmite un conținut conceptual(o atitudine, o stare emoțională, o dorință, etc.) unei alte persoane sau unui alt grup”; ”arta transmiterii informațiilor, ideilor și atitudinilor de la o persoană la alta”; ”trecerea unei informații de la un emițător la un receptor”; ”a face cunoscut, a se da de știre, a informa, a înștiința, a spune”; ”ansamblul proceselor fizice și

¹ PhD. candidate, Univ. UPS ”Ion Creangă”, Chișinău, Republic of Moldova.
marry_anne1975@yahoo.com

psihologice prin care se efectuează operația în relație cu una sau mai multe persoane în vederea obținerii anumitor obiective” (Voicu, Rusu, 1998:11).

Elementele procesului de comunicare

Privind comunicarea din perspectivă procesuală, putem constata prezența unor elemente indispensabile configurării: actorii comunicării, denumiți generic emițător și receptor; mesajul; canalul de transmitere și codul. Elementele procesului de comunicare sunt rezultatul extensiei modelului ternar emițător-mesaj-receptor (E-M-R) dezvoltat la rândul său pe structura binară stimul-reacție(S-R) din gândirea behavioristă, conform căreia ”și-a pus o amprentă puternică prin schema E-R ca simplă legătură mecanică și comportamentală de tipul S-R”.

Emițătorul reprezintă entitatea care transmite mesajul și care, în majoritatea situațiilor, le și produce. Distincția aceasta a fost necesară deoarece există cazuri în care emițătorul comunică un mesaj produs de o altă entitate. (Dinu, 2000:27). **Receptorul** este entitatea care primește mesajul. Receptorul poate să fie sau nu și persoana căreia îi este destinat mesajul, în baza unei distincții similar cu cea realizată în cazul emițătorului. **Mesajul** acoperă un teritoriu complex în cadrul procesului de comunicare, constituind ”conținutul” transmis între cei doi actori ai comunicării. Mesajul este elementul de legătură între aceștia și poate fi studiat în funcție de intențiile lor. Pentru transmiterea unui mesaj sunt necesare canale de comunicare și coduri comune de interpretare. Odată codificat de emițător în semnale, mesajul necesită o decodificare din partea receptorului. **Canalul** constituie mijlocul fizic prin care pachetul de semnale rezultat în urma codificării mesajului este transmis la receptor.

Mijloacele de comunicare reprezintă suportul fizic de convertire a mesajului în pachete de semnale, astfel încât acestea să poată fi transmise prin intermediul canalului. În funcție de depărtarea spațială sau temporală a emițătorului față de mijloacele de comunicare, se clasifică în următoarele categorii (Fiske, 2003:35-36):

- **mijloace de comunicare prezentaționale**, care presupun prezența fizică a emițătorului în același loc și în același timp; canalul este aerul, iar mesajul este transmis prin intermediul vocii, feței, corpului și conduce la producerea așa-numitelor *acte de comunicare*;
- **mijloace de comunicare reprezentaționale**, care nu impun prezența emițătorului; mesajul este codificat și ”înregistrat” în baza unor convenții, iar receptorii îl pot transmite indiferent de emițător, rezultând astfel operele de comunicare transmise prin intermediul formelor de înregistrare/tezurizare specifice artelor,etc.
- **mijloace de comunicare mecanice**, care diferă de cele reprezentaționale ca urmare a constrângerilor de natură tehnică, ele presupunând coprezența temporală a actorilor comunicării și distanța spațială între ei.

Codul reprezintă un sistem de semnificare specific unui grup social sau unei culturi și presupune un sistem de semne și un sistem de norme în baza căruia respectivele semne se combină.

Forme ale comunicării

1. Comunicarea verbală se realizează prin prisma limbajului articulat și aparține în exclusivitate ființelor umane. În centrul preocupărilor privitoare la comunicarea verbală se găsește studiul limbajului cu toate aspectele ce decurg de aici.

1.a. Comunicarea orală mai puțin bogată și mai imprecisă din punct de vedere al utilizării aparatului semantic și sintactic, creează o primă impresie superficial, ce se constituie într-o ”formă degradată, sărăcăcioasă și incoerentă, o varietate lovită de degenerescență a comunicării interumane”(Dinu, 2000:320), în comparație cu comunicarea scrisă. Actul de comunicare orală se poate realiza în contexte diferite prin modalități diferite. Martin Joos (1967), v și Dinu (2000:322-323) au făcut studii din care putem distinge cinci stiluri de comunicare orală, care se constituie în cinci pași ai îndepărtării față de comunicarea scrisă, astfel:

- *stilul rece*, specific comunicării imediate, caracterizând formele de comunicare necooperantă, presupunând lipsa feedback-ului și apropierea cea mai mare de rigoarele comunicării scrise
- *stilul formal*, specific comunicării de masă sau relațiilor formale dintre indivizi, caracterizat printr-un discurs bine organizat și coerent, pregătit dinainte
- *stilul consultativ*, specific relațiilor formale în mediul profesional, caracterizat prin absența unei preelaborări și prin situarea într-un cadru comunicațional informativ
- *stilul ocazional*, specific conversațiilor libere între prieteni/cunoștințe, în care rigoarea discursului este abandonată în favoarea unei comunicări redundante, exprimând apartenența comună la același cadru social
- *stilul intim*, specific relațiilor intime, caracterizat prin recurgerea la un cod personal și prin intenția exprimării, în lipsa oricăror constrângeri de natura convenției lingvistice la nivel de grup sau cultură, a unor sentimente și trăiri ale actorilor comunicării

1.b. Comunicarea scrisă se realizează prin apel la interconexiuni neuronale mult mai complexe decât în cazul vorbirii. Comparativ cu comunicarea orală, scrierea conferă posibilitatea ”stocării” pachetelor de semnale care se constituie în mesaje, transmiterii lor în timp și spațiu și posibilitatea reluării sau revenirii asupra lor.

2. Comunicarea nonverbală, termen utilizat pentru prima dată de Jürgen Ruesch și Weldon Kees (1956), a constituit obiectul studiului unor cercetători din cadrul Școlii de Palo Alto (Ruesch fiind, printre altele, apropiat al acestei grupări și colaborator al lui Gregory Bateson). Nu se poate opera clar o delimitare între comunicarea verbală și nonverbală decât în câmp teoretic. Ele coexistă în cadrul actelor de comunicare și se completează reciproc.

3. Comunicarea intrapersonală este forma comunicării în care emițătorul și receptorul sunt una și aceeași persoană și presupune dialogul realizat în forul interior al persoanei.

4. Comunicarea interpersonală presupune, din perspectivă procesuală, transmiterea de mesaje între două persoane, urmărindu-se un anumit scop și existând posibilitatea de feed-back imediat.

- a) *Conversația* este o formă frecvent întâlnită de comunicare interpersonală, este o comunicare dialogală și presupune schimbul de mesaje față în față sau, la o anumită distanță spațială; este caracterizată prin oralitate și presupune interacțiunea dintre indivizi și intervenții alternative emițător/ receptor. (Rovența - Frumușani, 2004:40-41).
- b) *Corespondența* este o altă formă de comunicare interpersonală (în scris sau electronică) și implică principiul dialogal în schimbul de mesaje, dar nu și coprezența.

5. Comunicarea socială este o formă de comunicare realizată în prezența mai multor actori și include contextul social de producere; poate fi *comunicare în cadru informal* și *comunicare în cadru formal*.

- a) *Comunicarea în cadru informal* presupune existența unui număr relativ mic de persoane în componența grupului, astfel încât să nu fie necesară intermedierea și depinde de caracterul coeziv al grupului social.
- b) *Comunicarea în cadru formal* diferă de comunicarea în cadrul informal prin faptul că există o rețea de canale de comunicare instituite oficial și organizate în scopul transmiterii fluxurilor comunicaționale.

Cadrul formal al comunicării asigură comunicarea oficială în scopul îndeplinirii obiectivelor de către instituție, dar nu asigură și creșterea sau menținerea nivelului de coeziune în grup.

Din punct de vedere al mărimii auditoriului, distingem:

- ✓ *Comunicarea de grup*- specific grupurilor nonformale, cu număr redus de membri. Scopul comunicării este atingerea unor obiective comune, fie de natură profesională, fie ca urmare a răspunsului la o nevoie socială.
- ✓ *Comunicarea publică* se poate realiza în prezența unui emițător și a mai multor receptori, rolul fundamental revenindu-i emițătorului, care vizează transmiterea unui conținut intenționat și efecte persuasive. Acest tip de comunicare presupune o structurare prealabilă a discursului, indiferent dacă intenția urmărită este de natură informativă sau de natura obținerii unor efecte asupra publicului. (Rovența-Frumușani, 2004: 225). *Comunicarea de masă* este o formă a comunicării publice realizată prin intermediul mass-media, printr-un set de canale mediate diferite, de la carte și presă scrisă, la televiziune și Internet.

Comunicarea în instituțiile publice

Instituțiile publice sunt persoane juridice autorizate de către o autoritate publică să realizeze un serviciu public, pentru a satisface în mod permanent o nevoie socială, la nivel local (comună, oraș), la nivelul unui department administrativ (județ) sau național.

Caracteristici și trăsături ale instituțiilor publice versus alte instituții

- Instituțiile publice au fost create pentru a răspunde necesităților generale ale societății ca întreg, în timp ce instituțiile private servesc intereselor private. Scopurile instituțiilor publice sunt unice, de a servi decât a acumula. Ele furnizează bunuri care satisfac interesele unui grup sau ale societății.
- Bunurile și/sau serviciile pe care le oferă instituțiile publice se numesc servicii publice. Ele se deosebesc de bunurile și/sau serviciile oferite de sectorul privat (cu excepția organizațiilor sau instituțiilor private autorizate de a oferi servicii publice) printr-o serie de caracteristici:
 - Satisfac o utilitate socială
 - Îmbracă forma unor activități sau faze ale unor activități economico-sociale ce se materializează în bunuri și/sau servicii care satisfac interesele unui grup sau ale societății
 - Serviciile publice nu pot fi percepute sau evaluate înainte de a fi cumpărate sau chiar produse
 - Producerea (prestarea) și consumul serviciului public nu poate fi inseparabil deoarece prestarea (producerea) are loc odată cu consumul. Calitatea serviciului este inseparabilă de calitatea celui care prestează serviciul.
 - Personalizarea serviciilor publice presupune tratarea individuală a consumatorului de utilități publice
 - Serviciul public se află într-un raport juridic continuu cu administrația publică care l-a înființat și îl conduce
 - Serviciile publice sunt reglementate de principii de drept public
 - Instituțiile publice sunt puternic influențate de puterea politică spre deosebire de cele din domeniul privat. Conținutul și nivelul calitativ al serviciilor publice pe care instituțiile publice le oferă cetățenilor este determinat de reprezentanții puterii politice. Sensul noțiunii de serviciu public, interes public poate să se modifice în funcție de concepțiile politice care guvernează societatea.
 - Instituțiile publice în virtutea drepturilor speciale pe care le dobândește prin Constituție și legi organice, sunt deținătoare ale puterii politice, în sensul de autoritate ce reprezintă și apără interesul public, care, în mod obligatoriu, trebuie să se impună celui particular.

Fundamentate pe dreptul public, instituțiile publice au capacitatea de a emite acte administrative, măsuri administrative cu caracter preventiv sau de sancțiune.

O instituție sau autoritate publică funcționează în mod eficient atunci când sunt îndeplinite anumite condiții:

- Definirea clară a scopului și obiectivelor, care trebuie să corespundă unor nevoi sociale reale ale cetățenilor, grupurilor constituite, comunităților locale cât și la nivel național.

- Organizarea rațională a activităților în cadrul instituțiilor publice și anume, stabilirea precisă a sarcinilor funcționale ale fiecărui compartiment și ale fiecărei funcții.
- Depersonalizarea rolurilor instituționale presupune că obiectivele instituțiilor publice nu trebuie realizate în scopuri personale sau ale unui grup de interese privat.
- Acceptarea socială a mijloacelor și procedeele folosite de instituțiile publice astfel încât acestea să fie în concordanță cu valorile recunoscute, acceptate și promovate de cetățeni, de societate.
- Relațiile dintre instituțiile publice și autonomia instituțională: instituțiile publice intră în relații de interdependență cu alte instituții și autorități publice și private, unde fiecare își păstrează autonomia organizațională și funcțională, autoritatea în domeniul lor de competență.

Tipurile comunicării instituționale

În mediile instituționale întâlnim două tipuri ale comunicării:

- a. *Comunicarea formală*
- b. *Comunicarea informală*

a. În utilizarea *comunicării formale*, informația circulă în interiorul lanțului de comandă sau al responsabilităților pe linie de sarcină, definite de structura organizatorică a instituției (organigrama).

Aproape în totalitate, mesajele, canalele de comunicare, rețelele de comunicare sunt prestabilite și reglementate prin norme. Pe timpul desfășurării comunicării sunt activate statutele și rolurile formale ale angajaților exprimate în atitudini și comportamente dezirabile și așteptate. *Comunicarea formală* este influențată de mai mulți factori, dintre care ar fi normele organizaționale, structura organizatorică, fluxul tehnologiei, așezarea spațială a locurilor de muncă și a birourilor. După sensul sau direcția comunicării, întâlnim:

- comunicare descendentă,
- comunicare ascendentă,
- comunicare orizontală.

Comunicarea descendentă are loc între șefi și subordonați, sensul ei funcțional fiind de la manager către subordonat. Principalul ei scop este cel de influențare, de schimbare a comportamentelor subordonaților astfel încât randamentul și performanțele activității lor să crească.

Comunicarea descendentă în cadrul organizațiilor, asigură(cf.Mielu Zlate, 2004, pag.502):

- ✓ *Implementarea scopurilor, strategiilor, obiectivelor(necesare organizației în vederea bunei desfășurări a activității sau a obținerii succesului organizațional).*

- ✓ *Transmiterea normelor/instrucțiunilor/comenzilor și a rațiunilor acestora (informații cu privire la modul de realizare a unor sarcini concrete și la legăturile existente între unele sarcini și altele asemănătoare sau diferite, desfășurate în cadrul organizației).*
- ✓ *Furnizarea informațiilor cu privire la practică și procedură, altfel spus, la politica organizației, la regulile și regulamentele existente în ea, la beneficiile și aranjamentele structurale.*
- ✓ *Feedback-uri privind performanțele realizate (cuprind mesaje referitoare la evaluarea rezultatelor obținute în muncă).*
- ✓ *Îndoctrinarea (mesajele menite să-i motiveze pe subordonați și să-i pună în acord misiunea organizației cu valorile ei culturale astfel încât angajații să participe nu doar la activitățile productive, ci și la ceremoniile organizate cu diferite prilejuri).*

Comunicarea ascendentă se desfășoară de la niveluri ierarhice inferioare către cele superioare, de la subordonați la șefii lor ierarhici. Comunicarea ascendentă satisface nevoia subordonaților de a fi luați în considerare, de a li se lua în seamă revendicările, plângerile. Scopul acestei comunicări îl constituie coordonarea eforturilor în vederea realizării propriilor obiective ale departamentelor sau a unor obiective comune ale acestora.

Comunicarea ascendentă asigură în cadrul organizațiilor (cf. Mielu Zlate, 2004, pag. 503):

- *transmiterea problemelor și excepțiilor (mesajele conțin informații referitoare la dificultățile apărute în activitățile curente, ca și la abaterile de la regulă, de la normal, ceea ce afectează productivitatea organizației).*
- *furnizarea sugestiilor pentru îmbunătățirea activității (aceasta se referă la orice idee, orice propunere menită să contribuie la perfecționarea activității, inclusiv la creșterea calității sau activității).*
- *întocmirea și transmiterea rapoartelor de stare sau de performanță (prin care managerii superiori sunt informați cu privire la nivelul cantitativ și calitativ al performanțelor obținute, la ritmul realizărilor, o performanță putând fi realizată înainte de termen, dar și cu întârziere).*
- *furnizarea sugestiilor pentru îmbunătățirea activității (se referă la orice idee, orice propunere menită să contribuie la perfecționarea activității, inclusiv la creșterea calității sau activității).*
- *întocmirea și transmiterea rapoartelor de stare sau de performanță (prin care managerii superiori sunt informați cu privire la nivelul cantitativ și calitativ al performanțelor obținute, la ritmul realizărilor, o performanță putând fi realizată înainte de termen, dar și cu o oarecare întârziere).*
- *revendicări și dispute (acestea sunt mesajele care conțin nemulțumirile, plângerile, disputele și conflictele angajaților; ele sunt transmise în ideea considerării/cunoașterii și, mai ales, a soluționării lor).*

- informații contabile și financiare (se referă la costurile de producție, volumul vânzărilor pe o anumită perioadă, profitul anticipat, investițiile acoperite, informații de care managerii superiori au nevoie în deciziile lor).

Comunicarea orizontală are loc între egali, cu intenția informării și coordonării acțiunilor în vederea soluționării unor probleme comune. Se desfășoară fie în interiorul unui și aceluiași departament, între membrii acestuia, fie între departamente diferite, însă amplasate la același nivel ierarhic. Este menită să asigure (Mielu Zlate, 2004, pag.503-504):

- rezolvarea problemelor intra-departamentale (mesajele corespunzătoare se emit între membrii aceluiași departament cu scopul de a facilita realizarea unor sarcini curente).
- coordonarea interdepartamentală (mesajele ținesc spre articularea proiectelor, rezolvarea sarcinilor comune).
- instrucțiunile staff-ului pe linie departamentală (mesajele circulă la specialiștii în operațiunile de cercetare, finanțare sau computer-service, pe linia managerilor, cu scopul descoperirii posibilităților de întrajutorare).

b. Comunicarea informală acoperă întreaga organizare ierarhică a instituției și se desfășoară în afara comunicării formale. În cadrul acestei comunicări pe prim plan trec nevoile psihologice ale oamenilor, frecvența contactelor directe dintre ei, similaritatea de vârstă, sex, hobby, timpul petrecut împreună în organizație sau în afara ei, în raport cu normele și structurile organizaționale din cadrul comunicării formale ce reglementează schimburile organizaționale dintre membrii instituției. Rețeaua conexiunilor informale, neoficiale, psihologice este uneori mult mai extinsă și mai puternică decât structura rigidă și limitată a comunicării formale.

În comunicarea informală, informația circulă în toate sensurile și în toate direcțiile (ascendent, descendent, orizontal, diagonal, încrucișat), trecând peste nivelurile ierarhice.

- Caracteristici ale comunicării informale* (Mielu Zlate, 2004, pag. 504-505):
- rapiditatea cu care circulă informațiile.
 - ancorarea informațiilor transmise fie în sfera rezultatelor organizației, fie în sfera vieții personale.
 - corectitudinea relativă sau parțială a informațiilor transmise și receptate.
 - reputația proastă a comunicării informale în cazurile extreme când informațiile sunt inexacte, fără nicio bază reală și, mai ales, neverificabile.
 - potențiale efecte pozitive ale comunicării informale, care pot fi amplificate printr-o serie de măsuri ameliorative.

Formele de perturbare ale comunicării instituționale

Comunicarea informației prin canale diverse și multiple, în rețele și structuri de comunicare variate și multiple nu se desfășoară fără dificultăți. Printre cele mai semnificative fenomene perturbatoare, cu efecte negative asupra comunicării instituționale, se numără: blocajul, bruiatul, filtrajul și distorsiunea.

Blocajul comunicării constă în întreruperea completă, totală și uneori, permanent a comunicării din cauze diverse, atât de natură obiectivă, materială, cât și spiritual psihologică: lipsa unui canal de comunicare între emițător și receptor, considerarea altuia ca fiind inabordabil ce duce la tăcere, etc.

Bruiajul comunicării constă în producerea unor zgomote, de natură materială sau psihologică, ce intervin pe canalul de comunicare în timpul transmiterii mesajului; în astfel de situații, un mesaj poate fi interpretat atât de diferit încât să nu mai semene cu cel inițial, producând grave prejudicii în activitatea organizației.

Filtrajul informațiilor constă în aceea că ce se comunică (transmite) și se preia (receptează) doar o parte dintre informațiile deținute. Filtrarea informațiilor este întotdeauna voluntară, ține de voința și dorința participanților la actul de comunicare.

Distorsiunile informațiilor sunt degradări involuntare sau voluntare ale mesajului în cursul transmiterii lui către receptor, de la o verigă la alta. În distorsiune trec aproape toate informațiile, dar deformate, denaturate. Cu cât lanțul comunicării este mai lung, cu atât probabilitatea producerii unor distorsiuni este mai mare.

Particularitățile formelor de perturbare a comunicării instituționale

Pentru mediile instituționale perturbările au o serie de particularități:

- sunt întâlnite atât pe plan orizontal, cât și pe plan vertical, fie ascendent, fie descendent;
- în funcție de durată, fenomenele perturbatoare pot fi provizorii și permanente;
- perturbările pot fi axate pe informațiile esențiale sau neesențiale care se vehiculează într-o instituție;
- afectează în mod diferit procesul comunicării.

Cauzele perturbărilor comunicării instituționale

Determinanții fenomenelor perturbatoare ale comunicării instituționale sunt foarte numeroși și diverși. Unii autori (Mielu Zlate, 2004, p.523) împart acești determinanți în două categorii: *cauze generale* (identificate la nivelul fiecărui element al schemei generale a comunicării-emitent, receptor, canal de comunicare, mesaj, etc.) și *cauze particular - instituționale* (datorate, în principal, unor disfuncționalități apărute la nivelul diverselor componente sau funcții ale instituției).

Cauzele generale

La nivelul *emițătorului* întâlnim factori exteriori emițătorului și factori de natură interioară, subiectiv-psihologici, proprii emițătorului, cauzatori ai diverselor tipuri de tulburări ale comunicării (cadru și limitele foarte precise ale comunicării, cadrul de referință constituit din norme, valori, mentalități, concepții, sistemul de statute și roluri ale emițătorului care regizează dinamica propriei comunicări).

La nivelul receptorului intervin, de asemenea, factori de natură exterioară și de natură subiectiv-psihologică, ca de exemplu: receptarea sau nu a mesajului, condiții tehnice și material insuficient de bine puse la punct, starea internă, psihologică, în care se află receptorul în momentul receptării informației; sistemul de statuate și roluri și referirea informației la acesta; prezența în conștiința receptorului a scopului reținerii informației, a utilității acesteia pentru activitatea sa sau a grupului din care face parte; expresivitatea limbajului emițătorului; inter-pretarea strict subiectivă a mesajului de către receptor prin sistemul judecăților lui de valoare; sursa emițătoare nu reprezintă credibilitate, etc.

La nivelul relației dintre emițător și receptor fenomenele perturbatoare sunt cauzate de către: relațiile dintre cei doi sunt falsificate de prejudecăți, de mentalități, atitudini, opinii, norme; modalitatea de percepere a unuia de către altul ce duce la blocaj (perceput ca inabordabil, incompatibil) sau filtrajul informațiilor (perceput ca nesigur, neserios, nesincer); statutul partenerilor, unul în raport cu celălalt; expresivitatea partenerilor.

La nivelul mesajului dificultățile apar cel mai adesea în legătură cu conținutul (simplu, inteligibil sau, dimpotrivă, ermetic, ambiguu) și forma acestuia (contextual lingvistic - încărcat de metafore, alegorii, epitete sau simplu, sec și contextual situațional, particularitățile situației în care se comunică (mesajul poate lua o formă elevată, academică, științifică sau mai puțin academică, științifică).

La nivelul canalului, rețelei și structurii de comunicare, fenomenele perturbatoare se datorează particularităților mijloacelor materiale prin intermediul cărora circulă informațiile.

Cauzele particular-instituționale ale formelor de perturbare a comunicării

Dificultățile care intervin în procesul comunicării și care defavorizează circuitul optim al informațiilor se datorează faptului că:

a) *structura organizatorică* dispune de mai multe eșaloane suprapuse, de mai multe verigi intermediare prin care trebuie să circule informațiile, o pluralitate a conducerii, existența în organizație a mai multor servicii independente, nesupuse controlului unui organism bine determinat, cuplarea mai multor servicii diferite după conținutul lor într-unul singur.

b) *ameliorarea* structurii ierarhice organizatorice a organizației prin regândirea liniilor ierarhice, a lungimii lor, eliminarea pe cât posibil a pluralității de conducere, etc. ar putea optimiza comunicarea organizațională. Procesul de ameliorare trebuie să fie strâns legat de conduit subiecților comunicării, de oameni.

Pierre Jardillier (cf. Mielu Zlate, 2004, pag.529-530) stabilește câteva reguli de care trebuie să se țină seama în procesul comunicării:

- necesitatea ca ”procesul comunicării să urmeze linia ierarhică fără a sări niciun eșalon”;
- necesitatea ca ”fiecare, la eșalonul său, trebuie să se îngrijească de rapiditatea și fidelitatea transmiterii informației”;

- ”a uita să informezi constituie o greșeală gravă ce generează frustrări și insatisfacții, deci ineficacitate”.

Succesul comunicării în organizații depinde de managerul acesteia, care trebuie să fie un adevărat manager al sistemului comunicațional al organizației sale, iar acest lucru presupune un efort continuu din partea lui pentru acumularea de cunoștințe și formarea de deprinderi în comunicarea organizațională și interpersonală.

Bibliografie

- Constituția României* (2003) Cap.II – Drepturile și libertățile fundamentale, Cap. III – Îndatoririle fundamentale, București.
- Legea nr. 544/2001 privind liberul acces la informațiile de interes public*, publicată în Monitorul Oficial, nr. 663/23 octombrie, 2001.
- Legea nr.52/2003 privind transparența decizională în administrația publică*, publicată în Monitorul Oficial nr. 70/03 februarie, 2003.
- Dinu, M. (2000). *Comunicarea. Repere fundamentale*, Ediția a II-a. București: Editura Algos., p. 27, 320.
- Fiske, J. (2003). *Introducere în științele comunicării*. Traducere de Monica Mitarc. Iași: Polirom, p. 35-36, 293.
- Joos, M. (1967). *The Five Clocks: A Linguistic Excursion into the Five Styles of English Usage*. New York: Harcourt, Brace, & World.
- Roventă-Frumușani, D. (2004). *Analiza discursului. Ipoteze și ipostaze*. București: Editura Tritonic, p. 40-41, 225.
- Voicu, M., Rusu, C, (1998), *ABC-ul comunicării manageriale, Brăila*, Editura „Danubius“, p.11.
- Zlate, M., (2001), *Tratat de psihologie organizațional – managerială*, volumul 1, Iași, Polirom, p. 502-530.

PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL – COMPONENTĂ EVOLUTIVĂ PENTRU ADAPTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE DEBUTANTE

EDUCATIONAL PARTNERSHIP - EVOLUTIONARY COMPONENT FOR THE PROFESSIONAL ADAPTATION OF BEGINNER TEACHERS

Mariana GORAȘ¹

Abstract

Starting from the fact that our subsistence environment, society and socio-professional environment represent a system in which all subsystems (economic, cultural, educational, etc.) intercorrelates and condition each other, we mention that the situation at *macro* level influences the way of professionals adapt beginner teachers. However, it is already recognized that a thoughtful career design process, which takes into account the needs of the state in the workforce, as well as the trends of a person's self-realization through career, reduces the risk of non-integration in the socio-economic context and competition professional activity and the lack of qualified staff in the strategic areas of the national economy. In the conditions of the development of the modern school, the role of the educational partnership increases considerably.

The stake in the efficiency of education lies in the internal collaboration, as well as the external one, as decisive educational factors. Teachers, especially at the beginning of their careers, need support not only from state institutions, but also from society as a whole. Obviously, any aspect of the educational process requires both involvement and external influence, so it is necessary to modernize career design strategies, which have the mission to promote a clearer understanding of the conditions for choosing the career path, especially for staff early career that requires assistance and mentoring in the development of professional identity. Ensuring the functional context for the professional development of novice teachers means, in large part, ensuring equal opportunities for individual development and professional adaptation.

Keywords: *educational partnership, professional adaptation, training, beginner teachers*

¹ Ph.D. candidate, UPS "Ion Creangă", Chișinău, Republic of Moldova. mariana.goras@yahoo.com

Introducere

Actualitatea problemei

Construcția și consolidarea societății bazate pe cunoaștere (în esență pe educație) nu este un slogan, ci o constatare a unei realități, care pe deoparte îi atribuie acestui fenomen rolul de prioritate în context sociocultural și economic, iar pe de altă parte, îi sporește responsabilitatea față de rezultatul scontat. Preocupările pentru consolidarea caracterului permanent al educației sunt determinate de nevoia de educație, iar pentru a satisface această nevoie, la nivel de politici educaționale și la nivel de practici instructive, sunt întreprinse diverse acțiuni. Evident, că omul modern are nevoie de dezvoltarea tuturor dimensiunilor de personalitate, intelectuală, morală, tehnologică, etc., pentru ca acestea fiind conturate într-o anumită configurație relațională și de comunicare, să-i asigure șanse egale de integrare socio-profesională. În același context, tânărul specialist are nevoie de susținere și ghidare în activitatea profesională, de adaptare ușoară la cerințele învățământului modern, de creștere profesională prin prisma unui parteneriat educațional dezvoltat. Creșterea profesională, succesul profesional se asociază cu un nivel înalt al potențialului uman și cu prestigiul. O subrealizare în acest sens generează dificultăți de relaționare și influențează asupra imaginii de sine, pe când parcurgerea cu succes a unui traseu profesional, oferă șanse de conturare a imaginii unui om de succes. În acest sens, considerăm că adaptarea la noile condiții mereu schimbătoare ale vieții, la generația de elevi cu viziuni contemporane, necesită o menținere a echilibrului psihologic și o continuă formare a cadrelor didactice debutante pentru realizarea profesională.

În condițiile societății moderne, când schimbarea a devenit unicul element constant al vieții, când fluctuațiile pe piața muncii sunt din ce în ce mai rapide, când absolvirea uneia sau altei facultăți nu totdeauna corespunde cu doleanțele încadrării în câmpul muncii, adaptarea profesională se impune ca o preocupare permanentă. Mai întâi de toate, promovând ideea că în orice domeniu, realizând o muncă calificată, persoana se dezvoltă profesional și poate face carieră, în contextul actual, urmează să ne debarasăm cu insistență de percepția tradițională a acestui fenomen, care încadra conceptul de carieră doar în limitele unei ascensiuni ierarhice în domenii profesionale de prestigiu. Într-o accepție modernă, determinată de parametrii societății meritocratice, percepția autorealizării prin profesie și recunoașterea socială sunt două componente ale dezvoltării carierei (una internă și alta externă). Reieșind din esența acestei abordări, alegerea profesiei, planificarea traseului profesional, adaptarea și dezvoltarea profesională, toate în ansamblu, reprezintă în esență proiectarea carierei. Motivele alegerii profesiei sunt determinate de piramida motivelor după A. Malsow. Factorii care determină alegerea profesiei sunt externi, sociali și interni: reprezentarea despre persoana profesionistă în domeniu; nivelul atracției față de profesie. Succesul în carieră este garantat de anumite calități

personale și profesionale a căror cunoaștere și luarea lor în considerație sunt determinante pentru realizarea profesională.

Așadar, politicile educaționale, în ceea ce privește adaptarea cadrelor didactice debutante și formarea profesională, trebuie să vizeze crearea unui parteneriat educațional potențial atât pentru dezvoltarea competențelor profesionale, cât și pentru formarea abilităților de a lua decizii, de a iniția un traseu personal de adaptare și dezvoltare profesională continuă. În acest sens, cadrele didactice debutante trebuie să conștientizeze că dinamica adaptării profesionale implică învățare continuă, cultură și mobilitate ocupațională, comunicare, etc. Totodată, cadrele didactice cu experiență trebuie să posede inițiativă personală pentru domeniile în care necesită dezvoltare profesională, să se implice în competiție educațională pentru ansamblul de competențe, necesar de a fi transmis discipolilor.

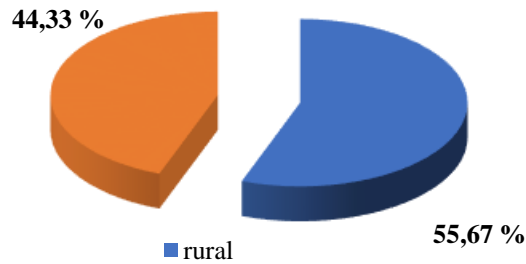
Metodologia cercetării

În scopul asigurării concordanței și continuității între teorie și practică și în vederea formulării unor sugestii și recomandări orientate spre eficientizarea procesului de adaptare a cadrelor didactice debutante, există necesitatea evaluării nivelului de adaptare a debutanților în mediul școlar rural/urban, identificarea problemelor cu care se confruntă aceștia la etapa inițială de exercitare a funcției de pedagog, precum și nevoile de formare profesională. Astfel, au fost utilizate:

- metoda analitică care a constatat în examinarea surselor bibliografice cu scoaterea în evidență a reperelor teoretice și metodologice care orientează spre optimizarea adaptării cadrelor didactice debutante la procesul educativ modernizat, precum și la condițiile actuale și la mediul școlar în care studiază generația de elevi cu viziuni contemporane, pe alocuri, cu rezerve în esență;
- metoda cantitativă, utilizată în vederea conturării unei imagini realiste cu privire la nivelul de adaptare al cadrelor didactice, la începutul debutului profesional, bazată pe aplicarea unui chestionar tradus din lucrarea „Psihologia adaptării personalității” [7, p. 138] pe un eșantion alcătuit din 97 de cadre didactice debutante din instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal din Republica Moldova care își exercită funcția didactică în unul din primii trei ani de activitate, îndată după absolvirea facultății. În continuare, vom prezenta unele rezultate ce țin de profilul respondenților.

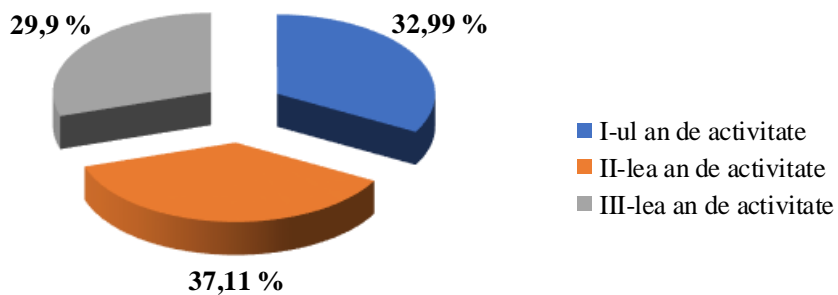
Din analiza datelor conform mediului de reședință în care își exercită funcția cadrele didactice debutante, am obținut următoarele: 55,67% de cadre didactice debutante profesiază în mediul urban și 44,33% - în mediul rural (Diagrama nr.1).

Diagrama nr. 1. Mediul de reședință al respondenților.



Efectuând o analiză a rezultatelor chestionarului aplicat, am scos în evidență date privind anul de activitate al cadrelor didactice debutante. Din cele 97 de cadre didactice, activează în calitate de tânăr specialist (imediat după absolvirea facultății) în sistemul educational, după cum urmează: 32,99% - în primul an de activitate, 37,11% - în al doilea an de activitate și 29,9% - în al treilea an de activitate (Diagrama nr. 2).

Diagrama nr. 2. Anul de activitate al cadrelor didactice debutante.



Analiza conform vârstei cadrelor didactice debutante care își exercită funcția în primii trei ani de activitate, ne-a oferit următoarele date (Tabelul nr. 1):

Tabelul 1. Repartizarea cadrelor didactice debutante în funcție de vârstă.

Vârsta cadrelor didactice debutante	% respondenților (din 97)
22 ani	7,22% (7)
23 ani	11,34% (11)
24 ani	18,6% (18)
25 ani	23,7% (23)
26 ani	13,4% (13)
27 ani	10,3% (10)
28 ani	5,15% (5)
29 ani	5,15% (5)
30 ani	3,09% (3)
32 ani	1,03% (1)
34 ani	1,03% (1)

În continuare, vom prezenta, parțial, rezultatele chestionării ce țin de răspunsurile respondenților din care constatăm nivelul de adaptare al cadrelor didactice debutante din învățământul general și identificarea nevoilor pentru o adaptare mai rapidă și ușoară la începutul debutului profesional.

La întrebarea adresată „La finalizarea unei sarcini complexe, eu deseori, simt satisfacție de la faptul că, eforturile comune au dat rezultatul așteptat”, cei mai mulți profesori debutanți (89) consideră că, deseori, simt satisfacție de la faptul că, eforturile comune au dat rezultatul așteptat la o sarcină complexă, acestea alcătuind (91,75%) și doar (8) respondenți (8,25%) nu sunt satisfăcuți de rezultatul așteptat. Analiza răspunsurilor, ne-au permis să constatăm că profesorii debutanți simt nevoia de a realiza sarcini în echipă, unde ar putea consulta cadrele didactice cu experiență, ar manifesta curaj în afirmare, s-ar simți importanți când părerea expusă contează pentru rezultatul așteptat.

La întrebarea „Trecerea de la o sarcină simplă la o sarcină cu grad de complexitate, nu necesită pentru mine, depunerea eforturilor mari”, aproape jumătate dintre respondenți (52) care alcătuiesc (53,51%) nu necesită depunerea eforturilor mari la trecerea de la o sarcină simplă la o sarcină cu grad de complexitate, totodată, rămâne un număr, nu mic (45) de cadre didactice care necesită efort la trecerea la o sarcină cu grad de complexitate mai mare, acestea alcătuiesc (46,49%). Răspunsurile analizate ne orientează spre ideea că, profesorii la începutul carierei didactice întâmpină dificultăți în soluționarea sarcinilor cu diferit grad de complexitate și necesită timp pentru rezolvarea ulterioară a sarcinilor mai complexe, după o sarcină simplă.

La întrebarea „Realizând o activitate, deseori, mă gândesc la faptul, cum ar putea fi apreciată, completată și dezvoltată de alți colegi”, mai mulți profesori (80) au răspuns „Da”, alcătuind un procent majoritar (82,47%), restul cadrelor didactice (17) nu consideră că, deseori, se gândesc la faptul, cum ar putea fi apreciată, completată și dezvoltată de alți colegi (17,53%). Din răspunsurile oferite, putem

deduce că, în realizarea unei activități, debutanții exprimă emoții și pentru aprecierea din partea altor colegi, totodată, schimbul de opinii pentru completare și dezvoltare în realizarea activității este favorabil la începutul traseului profesional.

La întrebarea „Eu întâmpin dificultăți în cazul, când este necesar să găsec mai multe variante pentru soluționarea unei probleme”, mai mulți respondenți (63) care alcătuiesc (64,95%) întâmpină dificultăți în cazul, când este necesar a găsi mai multe variante pentru soluționarea unei probleme, totodată, rămâne un număr mai mic (34) de cadre didactice care nu întâmpină dificultăți, acestea alcătuiesc (35,05%). Este evident faptul că, soluționarea unei probleme implică mai multe variante, dar e dificil, a propune varietate de soluții, ceea ce ne-au relatat majoritatea respondenților prin răspunsurile oferite.

La întrebarea „Uneori eu mă gândesc asupra faptului, ce ar întreprinde cineva dintre colegii mei cu experiență, fiind în locul meu”, mai mulți profesori (80) au răspuns „Da”, alcătuind un procent majoritar (82,47%), restul cadrelor didactice (17) nu consideră că, uneori, se gândesc la faptul, ce ar întreprinde cineva dintre colegii cu experiență, fiind în locul personal (17,53%). Din analiza răspunsurilor, putem concluziona că, există rezerve la capitolul comunicare și relaționare între cadrele didactice cu experiență și cele debutante, în momentul în care majoritatea respondenților psedă gândul, cum s-ar manifesta colegii cu experiență.

La întrebarea „Pentru a finaliza activitatea inițiată în termen, eu uneori, mă adresez colegilor mei pentru ajutor și susținere”, mai mulți profesori (72) au răspuns „Da”, alcătuind un procent majoritar (74,23%), restul cadrelor didactice (25) nu se adresează colegilor pentru ajutor și susținere, uneori, pentru a finaliza activitatea în termen (25,77%). Prin răspunsurile oferite din partea majoritară de cadre didactice, subânțelegem foarte clar că, profesorii debutanți au nevoie de susținere și ajutor pentru realizarea sarcinilor, precum și finalizarea acestora în termenul stabilit.

La întrebarea „Uneori simt că, dacă dispuneam de o informație amplă și completă, eu mă încadram în organizarea activităților mai reușit”, mai mulți respondenți (71) care alcătuiesc procentul majoritar (73,20%) consideră că, se încadrau în organizarea activităților mai reușit, dacă dispuneau de o informație amplă și completă, totuși, unii profesori (26) care alcătuiesc (26,80%), nu susțin părerea că, pentru a se încadra mai reușit în organizarea activităților, trebuie să dispună de o informație amplă. Și în acest caz, din rezultatele obținute putem deduce nevoia de informare a respondenților, insuficiența informației posedate, precum și necesitatea formării pentru dezvoltarea competențelor profesionale.

La întrebarea „Dificultățile și problemele așteptate, de obicei, pentru mult timp îmi afectează dispoziția”, au răspuns „Da” aproape jumătate dintre respondenți (43) care alcătuiesc procentul (44,33%), pe care, de obicei, dificultățile și problemele așteptate le afectează dispoziția pentru mult timp, restul cadrelor didactice (54) nu sunt afectați de dificultăți și problemele așteptate (55,67%). Răspunsurile oferite ne orientează la importanța manifestării responsabilității

profesionale din partea tânărului specialist care necesită acumularea de noi abilități necesare integrării socioprofesionale.

La întrebarea „Uneori eu, mă abțin să cer sfaturi, considerând că, acest fapt poate influența pierderea autorității în fața celor din jur”, mai mulți respondenți (64) care alcătuiesc (65,98%) nu se abțin să ceară sfaturi și nu consideră că, acest fapt poate influența pierderea autorității în fața celor din jur, totodată, rămâne un număr mai mic (33) de cadre didactice care se abțin să ceară sfaturi, considerând că, pot pierde autorității în fața celor din jur, acestea alcătuiesc (34,02%). Prin urmare, conchidem că, tinerii specialist au temere pentru a pierde autoritatea în fața celor din jur, or, parteneriatul educațional reprezintă o premisă în dezvoltarea interesului cadrelor didactice debutante pentru profesie și autorealizarea prin carieră. În viziunea noastră, măsura în care cadrele didactice în debutul profesional reușesc să răspundă cerințelor prevăzute cu privire la comportamentul relațional, la dezvoltarea competențelor profesionale și acumularea noilor abilități necesare integrării socio-profesionale, la asigurarea culturii organizaționale etc., este bazată pe adaptarea profesională a cadrelor didactice debutante în mediul preuniversitar.

În opinia autoarei E. Țarnă [5, p.17], adaptarea este concepută ca una din proprietățile principale ale organismului care contribuie la modificarea adecvată a funcțiilor corespunzătoare schimbărilor ce intervin din mediul social. Astfel, deducem că în baza proprietăților pe care le posedă organismul este absolut necesară o reacție rapidă a acestuia la schimbările cu care se confruntă datorită mediului. În acest context, pentru a face față schimbărilor și provocărilor rapide care au loc în mediul profesional se impune abordarea conceptului de formare continuă ca perspectivă în optimizarea procesului de adaptare a cadrelor didactice debutante dintr-o accepțiune modernă și amplă, cu rolul de a pune la dispoziția fiecărui specialist resursele necesare, pentru a putea descoperi și îmbogăți propriul potențial creativ de dezvoltare profesională continuă și de a percepe cariera didactică ca o alegere atractivă.

În contextul ideii, autorul Vl. Guțu [4, p.472], expune că, evoluția activității de formare a cadrelor didactice constituie un sistem metodologic complex construit din: formare inițială, formare continuă, fiind însoțit permanent de procesul de autoformare. Aplicarea respectivului sistem metodologic integral determină calitatea activității profesorului. Pătrunzând în esența afirmațiilor autorului, conchidem că sistemul metodologic se referă și la categoria cadrelor didactice debutante care doar în cheia respectării acestui algoritm, vor determina adaptare de scurtă durată, conformare rezistentă la noile cerințe educaționale și exigențe ale programului școlar, astfel oferind rezultate de calitate în activitate. În accepțiunea noastră, necesitatea implementării Programelor de Dezvoltare Profesională Continuă este condiționată de antrenarea rapidă a cadrelor didactice debutante în căutarea soluțiilor eficiente privind problemele de adaptare profesională cu care se confruntă aceștia și lipsa sugestiilor practice, ignorându-se dificultățile pe care le întâmpină la începutul carierei. În opinia autoarei T. Callo [1, p.120], un rol important le revine

instrumentelor de formare profesională a cadrelor didactice: ghiduri, caiete, manuale etc. Respectiv, consideră autoarea, că cei care optează pentru a lucra cu acestea, trebuie să conștientizeze faptul că ideile expuse în structura și conținuturilor instrumentelor nu pot fi acceptate doar ca un „brand”, dar este important a le documenta pornind de la necesitățile cadrului didactic debutant care înaintea tot mai mult în profunzimea profesiunii.

Concluzii

Pe baza rezultatelor cercetărilor realizate, putem formula următoarele concluzii generale:

- În condițiile societății moderne crește considerabil rolul parteneriatului educațional. Miza eficienței educației rezidă în colaborarea dintre școală și diverși parteneri educaționali din cadrul Centrelor de Formare Profesională Continuă, ca factori educaționali decisivi.
- Una dintre cerințele parteneriatului educațional Școală - Centre de Formare Profesională Continuă, se bazează pe implementarea actului normativ - curriculumul la disciplină care determină finalitățile educației explicite, reflectă politica educațională a statului și contribuie considerabil la formarea particularităților personalității umane.
- Efectul educațional depinde de climatul relațional dintre elev – cadru didactic, calitatea contextului educațional în parteneriat care se reflectă în toate aspectele educației, inclusiv și în integrarea socioprofesională.
- Implementarea unui Program de Adaptare și Dezvoltare Profesională Continuă pentru cadrele didactice debutante, ar servi ca instrument de reglare și autoreglare a procesului de adaptare profesională, a dezvoltării carierei pedagogice și de creare a condițiilor necesare în prevenirea și depășirea dificultăților de adaptare, facilitând integrarea socioprofesională, prevenind eșecul profesional sau concedierea.

Bibliografie

1. Callo T. (2011). Useful tools in professionalizing the teacher. Chisinau. Rep. of Moldova.
2. Cojocaru-Borozan M., Țărnă E., Sadovei L. Integrare socioprofesională prin discurs didactico-științific. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2014. 236 p.
3. Dima E., Cobeț D., Manea L. (2007). Illustrated Explanatory Dictionary of the Romanian Language. Chisinau. Republic of Moldova.
4. Guțu VI. (2013). Pedagogy. Chisinau. Republic of Moldova.
5. Țărnă E. (2013). *Student adaptation in the university environment*. Chisinau. Rep. of Moldova.
6. Zlate M., *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Polirom, Iași, 2007 (vol. II).
7. Реан А.А., Кудашев А. Р., Баранов А. А., Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. - 479, [1] (Психология - лучшее). ISBN 5-93878-211-2.

MANAGEMENTUL COMUNICĂRII ASERTIVE ÎN ORGANIZAȚIA ȘCOLARĂ

THE MANAGEMENT OF ASSERTIVE COMMUNICATION WITHIN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Elena BÎRSAN¹

Abstract

Starting from the premise that the *management* is the oldest of the arts and youngest of the sciences, it would mean that man has always been concerned with the act of leadership in various fields, including education. Perhaps it is within the school environment that it is necessary to know how to communicate effectively in order to achieve the objectives that will lead to the formation of a human personality needed in the society. The present article highlights the importance and the need for assertive communication within the school environment, emphasizing the advantages of assertive communication for human relationships. It also clarifies the meaning of *management* and *managerial communication*.

Keywords: *management, communication, assertive communication, school environment*

Preocupările privind conducerea activității umane au apărut o dată cu primele forme de organizare socială și s-au amplificat pe măsura progresului material și spiritual al omenirii [15, p. 17]. **Etimologic**, conceptul *management* derivă din latinescu *manus*, care semnifică *mână* și conduce la ideea de *manevrare, pilotare*. De la *manus* s-a format în limba italiană *manneggio* (prelucrarea cu mâna), iar de aici, prin intermediul francezului *manège* a fost preluat în limba română cu semnificația de „loc unde sunt dresați caii”. Din limba franceză a trecut în limba engleză, sub forma verbului *to manage*, care semnifică a administra, a conduce. Englezii au derivat din el cuvintele *management* (conducere) și *manager* (conducător) [3, p. 8].

Istoria teoriei manageriale este un studiu contradictoriu. Pe de o parte societatea a fost preocupată mii de ani de eficacitatea practicii manageriale, iar pe de alta, studiile științifice de management datează doar de la începutul secolului

¹ PhD. Conf. univ., in Pedagogical Sciences, University of Physical Education and Sport, Chișinău, Republic of Moldova.

al-XX-lea. Potrivit unor cercetători, începuturile managementului trebuie văzute în antichitate. Astfel cele dintâi referiri la management se pot găsi în Vechiul Testament; concepte manageriale foarte valoroase au fost folosite la construirea Piramidelor din Egipt. Grădinarii care au construit vestitele Grădini Suspendate ale Babilonului nu săpau și sădeau la întâmplare, dar erau conduși după un plan bine stabilit”. De asemenea în Codul Bunelor Maniere din Babilonia se regăsesc diverse sugestii în acest sens. Prin urmare, conform celor relatate, conducerea a apărut o dată cu munca în colectiv și este, în continuare, un proces ce evoluează paralel cu adâncirea diviziunii muncii [14]. Conform cercetărilor paternitatea termenului de „management” a fost atribuită lui F. Taylor care în lucrarea *Principiile managementului științific* (1911) enumeră caracteristici de bază ale activității manageriale fiind urmat ulterior de H. Fayol, în lucrarea *Administrația industrială și general* [16, p. 38].

Definirea conceptului, ca atare, nu este unitară nici în momentul de față, de aceea analizând definițiile mai cunoscute, se stabilește un „numitor comun”. Dintre accepțiunile multiple și definițiile date de către diverși teoreticieni și practicieni termenul de management, are câteva interpretări și anume: în dicționarul *Larousse*, managementul este definit ca fiind „știința tehnicilor de conducere a întreprinderilor”, pe când în *Dicționarul Explicativ al Limbii Române (Dex2009)*, managementul este definit ca fiind: 1. activitatea de conducere; 2. ansamblul activităților de organizare și de conducere, în sensul adoptării deciziilor optime în prestarea și reglarea proceselor microeconomice; 3. știința și tehnica organizării și conducerii unei întreprinderi; 4. activitatea și arta de a conduce; etc.

Inginerul mecanic american Frederick W. Taylor, căutând să îmbunătățească eficiența industrială, definește managementul (1903) „*a ști exact ce doresc să facă oamenii și a-i supraveghea ca ei să realizeze aceasta pe calea cea mai bună și mai ieftină*”, ulterior, Henri Fayol, inginer francez, în cartea sa „*Administration industrielle et generale*” (1916), menționează că „*a administra înseamnă a prevedea, a organiza, a comanda, a coordona și a controla*”; dânsul a dezvoltat teoria generală a administrației de afaceri, care se numește adesea Fayolism [Apud, 3, p. 28]. Tot în contextul celor relatate, autorii E. Peterson și E. Plowman consideră că managementul este „*totalitatea metodelor cu ajutorul cărora se determină, se clarifică și se realizează scopurile și sarcinile unui anumit colectiv*”. Cercetătorul K. Negel definește în cercetările sale managementul ca pe o „*disciplină care conduce la rezolvarea unor obiecte prestabilite, utilizând în modul cel mai eficient potențialul uman și material*” [13, p. 53]. Conceptul de management a prezentat și prezintă interes pentru cercetători din diverse spații și perioade de timp. În anii ’60-’70, managementul este definit și creionat divers. Potrivit opiniei lui A. Mackensie, exprimată în 1969, în *Harvard Business Review*, managementul este „procesul în care managerul operează cu trei elemente fundamentale: *idei; lucruri și oameni - realizând prin alții obiectivele propuse*”. Conceptul de management a fost formulat de către cercetătorii români în diferite forme și anume: C. Russu susține că

managementul desemnează *știința conducerii organizațiilor socio – economice și conducerea științifică a acestora*, atribuindu-i trei sensuri:

1. „*o știință*, adică un ansamblu organizat și coerent de cunoștințe – concepte, principii, metode și tehnici – prin care explică, în mod sistematic, fenomenele și procesele ce se produc în conducerea organizațiilor”;
2. „*o artă*, care reflectă latura pragmatică și care constă în măiestria managerului de a aplica la realitățile deferitor situații, cu rezultate bune, în condiții de eficiență, cunoștințe științifice”;
3. „*o stare* de spirit specifică, reflectată de un anumit fel de a vedea, a dori, a căuta și a accepta progresul” [3, p. 69].

O definiție clară și sintetică a *managementului* ne oferă M. Dumitrescu, menționând că aceasta reprezintă *știința prin care se asigură conducerea tuturor proceselor din unitățile economice și din celelalte sectoare de activitate*, în toate funcțiunile acestora, având în prim plan **omul**, participarea motivată a acestuia și care presupune *rezolvarea problemelor profesionale, organizatorice, de conducere, de luare a deciziilor și de control*, cu concretizarea acestora în creșterea eficienței economice. În aceeași ordine de idei, Al. Puiu definește managementul ca „*știință a conducerii și a inovării în toate domeniile de activitate, ca un sistem de concepte și metode, prin care se realizează conducerea unei entități micro - sau macro-economice, cultural - științifică, politică și socială, în vederea atingerii unor obiective în condițiile unor performanțe ridicate și durabile* [14].

În viziunea lui L. Matei, managementul este „*ansamblul tehnicilor de organizare și administrare, de previzionare și modernizare a structurilor organizaționale, acceptând noile provocări privind competitivitatea, reglementările, exigențele sociale, nevoile multiple ale utilizatorilor, restricțiile cu privire la mijloace*”. Cercetătorul I. Ursachi vede managementul drept „*arta și știința de a-i face pe alții să acționeze în așa fel încât să se atingă obiectivele unei organizații; este procesul de statuare și îndeplinire a obiectivelor, prin realizarea unor funcții de bază specifice, în dirijarea și utilizarea resurselor umane, materiale și financiare*” [15, p. 8]. Sigur că evantaiul definirii conceptului este vast și complex, dar în literatura de specialitate găsim și așa definiție ca: „*atingerea unor obiective prin intermediul altor oameni*”, fiind cea mai simplă și poate, pe înțelesul tuturor [14].

Dacă analizăm cele menționate anterior atunci cu siguranță am observat că este absolut necesar să colaborăm cu alți oameni pentru a atinge obiectivele propuse. Acest fapt poate să fie realizat numai prin intermediul *comunicării* - care pentru un manager este mijlocul optim de interacțiune în vederea îndeplinirii funcțiilor și rolurilor sale. În general, comunicarea joacă un rol esențial în cadrul vieții sociale, reprezentând una din formele fundamentale ale interacțiunii omului cu cei din jur. În știința managerială, este cunoscută ca o principală activitate desfășurată de manageri, fiind considerată: „*componenta de baza a funcției de coordonare*” [16, p. 78]. Comunicarea managerială nu mai are doar rol de transmitere a mesajelor de informare, instruire, convingere sau motivare. Ea devine *o forță dinamică și independentă*”, care este modelată de mediul în care funcționează. Particularitățile

comunicării manageriale, comparativ cu alte tipuri de comunicare, sunt generate de scopul, obiectivele și rolurile acestei comunicări, de cadru și structura organizațională și de contextul culturii organizaționale. În management comunicarea are o importanță capitală. Managerul competent nu comunică la întâmplare ci conform unei strategii în ceea ce privește actul de comunicare în sine și, la nivel de organizație, el adoptă anumite strategii de comunicare, care să sprijine implementarea strategiei organizației. În același timp, comunicarea managerială se supune anumitor norme de etică specifice, care se regăsesc în cultura organizațională, politica organizației și, evident, în *etica individuală a managerilor*. Pentru a realiza cât mai eficient activitatea managerială este necesar să **fim și să comunicăm asertiv**. În cadrul cercetării de față vom face referire atât la conceptul de comunicare asertivă cât și cea de asertivitate. Conceptul de **asertivitate** în DEX semnifică „*caracter de aserțiune, asertoric*” care are caracterul unei aserțiuni, care exprimă o situație de fapte [9, p. 64]. Pe când în dicționarul praxiologic de pedagogie (2016), asertivitatea este definită ca o particularitate a comunicării interumane, definită de „*exprimarea propriilor opinii, convingeri și trăiri emoționale, ținând cont de reacțiile emoționale și afective ale interlocutorului și fără a afecta drepturile acestuia*”.

Din punct de vedere psihologic asertivitatea este văzută drept „*caracteristica unei persoane care își exprimă cu ușurință punctul de vedere și interesele, fără anxietate și fără să le nege pe cele ale altora*” [11, p.125]. Dacă analizăm definițiile de mai sus putem observa că pentru un manager este absolut necesar să poată să-și expună punctul de vedere și interesele dar fără să nege pe cele ale altora. Pornind de la ideea că un manager eficient se va orienta către *colaborare și parteneriat* și nu dominare și agresivitate. La fel de important este să poată coordona propriile reacții emoționale și cele ale interlocutorilor. Acest lucru oferă oportunitatea managerului să fie: *încrezător și direct în relațiile cu ceilalți*.

Preluat din cultura americană termenul *asertivitate* se traduce prin „*știința de a spune nu fără a te simți vinovat*”, fiind valorificate ulterior în lucrările cercetătorilor americani: A. Salter, J. Wolpe, P. Lange, A. Jacubowski ș. a. Generat de ideea umanist - egalitaristă, conform căreia, nevoile, dorințele și sentimentele fiecăruia dintre noi sunt importante și merită a fi exprimate și valorizate, conceptul de asertivitate azi are mai multe conotații valorice [1, p. 15]. Psihologul J. Wolpe, conceptualizează asertivitatea în termeni de „*exprimarea oricărei altei emoții decât anxietatea unei persoane*”, descoperind că o persoană nu poate trăi două stări contradictorii în același timp, conform *Principiul-ui inhibiției reciproce* [ibidem]. Iar A. Lazarus analizează asertivitatea definind-o ca fiind „*capacitatea de a influența pe alții*” [4, p. 37]. Ulterior J. Wolpe în colaborare cu A. Lazarus au redefinit asertivitatea ca fiind „*exprimarea drepturilor și emoțiilor personale*”. Autorii au descoperit că aproape fiecare individ ar putea fi asertiv în anumite situații, dar complet nonasertiv în altele.

În studiile autoarelor C. Helena și F. Shoshana observăm că asertivitatea este văzută drept cea opțiune a individului în comunicare ce îi ajută să își susțină

poziția fără a blama sau fără a trata cealaltă persoană ca pe un adversar [4, p. 93]. Continuăm șirul definițiilor cu opinia cercetătorului E. Gardner, care în lucrarea *Assertiveness*, afirmă că asertivitatea se referă la *încredere în sine și în ceilalți, la respect și stimă de sine, la independență și la o relație sănătoasă cu realitatea și cu viața în general*. În viziunea autorului, asertivitatea reprezintă în egală măsură - proces, competență și un comportament ce se opune fricii și supunerii. Considerăm că anume de un astfel de comportament are nevoie un manager. În contextul celor relatate cercetătoarea A. Федоров (2002) menționează că, conduita asertivă este *încrederea în sine prin care persoana își realizează scopurile fără a intimidă și încălca drepturile altora; este comportamentul prin care se obține un echilibru al intereselor și a resurselor investite pentru luarea deciziilor avantajoase*. Cu referire la comunicarea asertivă Ad. Baban în cercetările sale expune **principiile** comunicării asertive: (1) *Spune NU atunci când este încălcat un drept sau o valoare personală;* (2) *Motivează-ți afirmația fără însă să te justifici – nu te scuza;* (3) *Exprimă-ți opiniile personale specific, clar – evită formulările generale;* (4) *Acceptă și oferă complimente;* (5) *Fii direct;* (6) *Cere feed-back – pentru prevenirea greșelilor de interpretare;* (7) *Schimbă discuția sau evită persoana atunci când nu poți comunica asertiv;* (8) *Fă referiri la comportamentul neadecvat al unei persoane cu o remarcă pozitivă.* (9) *Focalizează-te pe comportament și nu pe persoană atunci când vrei să faci o remarcă;* (10) *Scoate în evidență consecințele negative ale comportamentului său asupra ta;* (11) *Precizează comportamentul dorit, oferă alternative comportamentului pe care dorești să îl schimbi;* (12) *Analizează costurile și beneficiile comportamentului* [2, p. 155]. În viziunea noastră considerăm aceste principii eficiente și necesare pentru activitatea unui manager. Relevantă considerăm a fi definiția specialistului în terapia cognitiv-comportamentală C. Cungi, care menționează că asertivitatea presupune *abilitatea de a te afirma*, adică a ști, fără prea multe emoții, să pretinzi sau să refuzi, să intri în conversație și să-ți verbalizezi ideile când este necesar, păstrând respectul și, în consecință, ameliorând relația cu interlocutorul [7, p. 45]. În cadrul relațiilor sociale și interpersonale adoptarea unei atitudini empatică și asertive, evidențiază M. Dinu, „constituie o *cerință obligatorie pentru menținerea bunelor raporturi*” [8, p.81]. Relații sociale sănătoase sunt necesare în absolut orice organizație dar și mai mult în **organizația școlară**.

Conceptul de **organizație** este analizat din diverse perspective: *psihologică și sociologică*. Din perspectivă psihologică este „*un ansamblu de persoane care urmăresc un scop determinat, identic sau complementar, constituite în structuri, funcționale după reguli ce-și propun să ajusteze raporturile elementelor aparținente* [11]; iar din perspectivă sociologică este „*un ansamblu uman ordonat și ierarhizat, în vederea cooperării și coordonării membrilor lor în anumite scopuri*” [10, p. 341].

Analizând literatura de specialitate găsim și alte semnificații ale conceptului analizat (organizație n. a). Prin urmare, în viziunea lui M. Vlăsceanu o organizație este „*un sistem structurat de interacțiune a oamenilor în scopul realizării unor obiective comune*” (M. Vlasceanu). La fel, organizația este definită de E. Păun ca

„un sistem de activități structurate în jurul unor finalități (scopuri, obiective) explicit formulate, care antrenează un număr mare de indivizi ce dețin statute și roluri bine delimitate în cadrul unei structuri diferențiate, cu funcții de conducere și coordonare a activităților” [12, p. 58]. În viziunea cercetătorului Zlate (1981): organizația e o „*activitate social-umană*, care presupune *asocierea spontană/dirijată* (voluntară) a unui număr mare de persoane *ce dețin statute și roluri bine definite*, determinate sau nu (formale, informale), în vederea *realizării unui scop comun*, explicit formulat [18]. Așa cum vedem din definițiile de mai sus organizațiile sunt o activitate social-umană care au un scop comun și roluri bine definite. Astfel, S. Cristea opinează că fiecare organizație are anumite **caracteristici** și anume: a) existența unor *obiective clar formulate* pentru *motivarea și angajarea indivizilor* care participă la activitățile proiectate. Nu există organizații fără obiective; b) existența *scopurilor comune* în orientarea generală *nu trebuie să ignore scopurile și aspirațiile indivizilor ce o compun*, chiar dacă unele sunt divergente; c) cuprinderea unui *mare număr de indivizi care interacționează* în desfășurarea activităților; d) existența unor activități diferențiate funcțional- *diviziunea muncii* - și reglementate social - funcții, poziții diferite - în cadrul unui sistem coerent de statute și roluri; e) existența unor *modalități proprii de organizare* și dezvoltare a organizației [6, p. 48].

Organizațiile sunt de diferite tipuri: *industriale, producătoare de servicii, culturale, școlare* ș.a. **Școala** este o organizație în care se realizează o activitate pedagogică într-un cadru instituționalizat, specializat, cu statute și roluri determinate social, în vederea realizării finalităților micro-structurale și macro-structurale ale procesului și sistemului de învățământ [5, p. 70]. Este o organizație care învață și care produce învățare. Școala este o instituție care oferă un serviciu social, o instituție care transmite cunoștințe, dezvoltă competențe, abilități, norme, valori recunoscute și acceptate social. Prezintă o ofertă educațională complexă (educație, formare, socializare, profesionalizare a tinerei generații) și are o organizare internă proprie de dezvoltare. Din perspectivă organizațională, școala este un *mediu social organizat* al cărui scop este producerea socializării secundare și a învățării, care permite integrarea eficientă și împlinită a tânărului în societatea adultă. Cele mai semnificative variabile funcționale ale organizației școlare sunt, în opinia lui E. Păun: *managementul școlar, climatul școlii, cultura școlii*. Omul este cel care deține rolul primordial în cadrul tuturor activităților din societate. În cazul organizației școlare, *profesorul* (care este și manager) este elementul activ, creator care duce la îndeplinire scopul și obiectivele organizației. Menționăm că organizațiile școlare diferă de organizațiile economice din perspectivele resurselor umane, anume în organizațiile școlare **se formează omul** în toată complexitatea sa pentru a putea să fie productiv atât personal cât și social.

Școala este o organizație care dezvoltă o cultură bogată și diversificată. Orice încercare de perfecționare a activității școlare trebuie să pornească de la cunoașterea culturii școlii, așa cum se manifestă ea la nivelul managerilor, cadrelor

didactice, părinților și elevilor. Organizația școlară reprezintă unitatea de bază a sistemului de învățământ, proiectată ca „*factor instituțional al educației*” specializat în realizarea procesului de învățământ conform obiectivelor pedagogice generale și specifice stabilite la nivel de politică educațională Cercetătorii Mihalache (2011) și McLeod (2002) subliniază că dezvoltarea culturii școlii impune un stil de conducere și management care: să ofere o conducere eficientă care încurajează și implică toți factorii în analiza critică; să faciliteze elaborarea unor politici, sisteme și structuri constructive, ce dezvoltă punctele tari, susțin o dezvoltare continuă și creează sisteme transparente; să includă conceptul de cultură în planul de dezvoltare școlară, ceea ce permite folosirea practicilor colaborative la orice nivel, prin precizarea obiectivelor, precum și prin alocarea responsabilităților și a resurselor necesare pentru a atinge rezultatele propuse; să promoveze reflecția și dezvoltarea profesională sistematică a cadrelor didactice; să susțină procesul de evaluare și de autoevaluare într-o cultură în cadrul căreia adulții, elevii și familiile acestora sunt încurajați să vorbească deschis, atât despre succesele lor, cât și despre problemele cu care se confruntă [13, p. 95]. Ca unitate de bază a sistemului de învățământ, organizația școlară reflectă la nivel instituțional următoarele *trăsături*: calitățile și deficiențele sistemului social care o integrează (școala este precum societatea din care provine, ea *nu poate fi mai bună decât* realitatea socială care a produs-o și pe care o deservește); idealul și scopurile pedagogice determinate social, obiectivate în documente de politică școlară (planuri de învățământ, programe școlare etc); criteriile de elaborare a conținuturilor obiectivate la nivelul metodologiei pedagogice; resurse interne de perfecționare și de inovare pedagogică /didactică. Școala constituie terenul necesar pentru antrenarea în folosirea unor reguli cu valoare pedagogică și socială. Utilizarea competentă a regulilor reflectă experiența și calitatea organizațiilor școlare respective într-un „joc preferențial” care stimulează eficiența acțiunii pedagogice /didactice. Respectarea regulilor consolidează încrederea „actorilor educației” în forțele lor interne care conferă activității pedagogice/didactice acea continuitate a succesului bazată pe unitatea/complementaritatea dintre regularitate și creativitate. Organizația școlară este un sistem deschis. Sistemul deschis al învățământului presupune existența în cadrul lui a unor „fluxuri de intrare” și a unor „fluxuri de ieșire”, adică a unor „input-uri” și „output-uri” [18]. Ca unitate de bază a sistemului de învățământ, analiza organizației școlare poate fi realizată din două perspective: *normative și interpretative*.

Perspectiva normativă reflectă „o poziție obiectivistă” care evidențiază interacțiunea cu mediul extern și intern în termenii unor relații complexe de intrare – ieșire în / din sistem. *Perspectiva interpretativă* reflectă însă „o poziție subiectivistă” care evidențiază implicațiile interne ale mediului, angajarea personală și interpersonală a „actorilor educației” în conducerea directă a sistemului și a procesului de învățământ, în unitățile sale de bază. Școala apare astfel ca o „societate în miniatură”, reprezentând o organizație concepută pentru satisfacerea trebuințelor de adaptare psihosocială ale copilului și ale (pre)adolescentului. În organizația școlară

se realizeaza socializarea elevilor. Acestora trebuie să li se creeze premisele pentru formarea competențelor profesionale și de socializare sub îndrumarea cadrelor didactice ceea ce presupune ca personalul didactic să aibă formate asemenea competențe, să aibă cultura necesară. De aici putem să vedem cât este de necesar ca să comunicăm asertiv. Școala postmodernă, tipică societății informaționale, devine o organizație dezvoltată în raport de obiective pedagogice care vizează eficiența activităților sale specifice: educația, instruirea, consilierea și orientarea școlară, asistența pedagogică, formarea profesională (Cornescu et al., 2004).

În concluzie, menționăm că, pentru o relaționare eficientă în organizația școlară este absolut necesar ca atât managerul cât și cadrele didactice alături de elevi și părinți să comunice asertiv. Comunicarea asertivă fiind cheia succesului personal și profesional.

Bibliografie

1. Bîrsan El. *Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice*. Ch: Tip. UPSC, 2017. 291
2. Baban Ad. *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca: Imprimeria „Ardealul”, 2000. 155 p.
3. Cojocaru V., Sacaliuc N., *Managementul educațional*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2013.
4. Cornelius H., Faire Sh. *Știința rezolvării conflictelor: fiecare poate câștiga*. București: Știința și Tehnica, 1996. 170 p.
5. Cristea S. *Pedagogie generală*. Disponibil: [www.academia.edu/.../Sorin CristeaPedagogie generala](http://www.academia.edu/.../Sorin_CristeaPedagogie_generala) (vizitat la 11.02.2021)
6. Cristea S. *Managementul organizațiilor școlare*. EDP, R.A., București: 2004;
7. Cungi C. *Cum să ne afirmăm*. Iași: Polirom, 2003. 184 p.
8. Dinu M. *Fundamentele comunicării interpersonale*. București: BIC ALL, 2004. 304.
9. *Dicționarul explicativ al limbii române* (ediția a III-a, revăzută și adăugată). București: Univers Enciclopedic, 2009. 1192 p.
10. *Dicționar de sociologie*. Larousse. Coord.: Boudon R., Besnard P. Buc.: 1996. 367
11. *Marele dicționar de psihologie*. București: Editura Trei, 2006. 1358 p.
12. Păun E. *Școala. O abordare socio-profesională*. Iași: Polirom, 1999.
13. Patrașcu D., Ursu A., Jinga I. *Managementul educațional preuniversitar*. Chișinău: ARC, 1997. 289 p.
14. Petrescu I. *Introducere în management*. Disponibil la: https://umfcd.ro/wp-content/uploads/2016/11/Introducere_in_management-198-209.pdf
15. Ursachi I. *Management*. Ed. ASE, București. 2001
16. Zorlețan T., Burduș E., Căprărescu G. *Managementul organizației*. Buc.: 1996.
17. https://www.academia.edu/40518267/CURS_5_COMUNICAREA_MANAGERIAL%C4%82_%C3%8EN_CADRUL_ORGANIZA%C5%A2IEI_%C5%9ECOLARE (vizitat la 03.04.2021)
18. <https://www.scritub.com/sociologie/psihologie/DEFINIREA-SI-CLASIFICAREA-ORGA75874.php>. (vizitat la 03.04.202).

METODE MODERNE DE PREDARE A INFORMATICII

MODERN METHODS OF TEACHING COMPUTING

Elena FRUNZĂ¹

Abstract

The Europe 2021 strategy's goal is smart, sustainable and inclusive growth. In a knowledge-based society, key competences in the form of knowledge, skills and attitudes appropriate to each context have, a fundamental role. A key competence for lifelong learning is digital competence. In any field of activity, obtaining relevant and current information positively influences decisions taken by organizations, information being considered as the fourth resource, more important than the classical ones (work, nature, capital). Informations as resources generated through processes of knowledge and innovation are potentially unlimited, develop progressively and cumulatively, have an extremely fast growth rate; they multiply by dissemination. The paper aims to present the impact of technology evolution in the educational environment in Romania.

Keywords: *competences, education, tehnology, STEM*

Introducere

Pentru a transmite în mod eficient informațiile de care au nevoie elevii, pentru a-i ghida în dobândirea cunoștințelor necesare pentru utilizarea tehnologiilor moderne, pentru adaptarea și integrarea lor în societatea informațională și pentru formarea gândirii algoritmice a acestora, cadrele didactice trebuie să fie permanent la curent cu cele mai noi tendințe în educație și cu modalitățile prin care tehnologia se poate integra în procesul de predare-învățare. Este de asemenea, foarte important ca fiecare cadru didactic să fie deschis și interesat de utilizarea resurselor IT, să învețe să creeze pentru elevi oportunități de manifestare creativă și să le ofere un cadru de lucru colaborativ pentru împărtășirea de experiențe. Doar așa, noile generații vor fi pregătite să facă față schimbărilor la care vor fi expuși în societatea

¹ PhD. candidate, Univ. UPS "Ion Creangă", Chișinău, Republic of Moldova.
frunza_elena@yahoo.com

informațională. Astfel, rolului cadrului didactic a devenit din ce în ce mai complex și se bazează pe următoarele premise:

- cunoașterea și identificarea proceselor de învățare ale elevilor, prin prisma înțelegerii;
- provocărilor cărora aceștia trebuie să le facă față;
- concentrarea pe dezvoltarea abilităților necesare în secolul XXI: gândirea critică,
- rezolvarea de probleme, comunicarea și colaborarea etc.;
- identificarea celor mai eficiente instrumente și proiectarea conținutului educational;
- digital, pentru activități inter și transdisciplinare;
- sprijinirea dezvoltării personale a elevilor, a construirii propriei cunoașteri și furnizarea;
- de suport pentru definirea propriilor obiective și planuri de învățare.

Metode colaborative de lucru

Metodele colaborative de lucru la clasă contribuie la creșterea interesului elevilor pentru anumite subiecte, îi ajută să aprofundeze teme specifice, să descopere, să-și exprime liber ideile și să se implice mai mult în procesul de învățare. Metodele colaborative de lucru sunt foarte diverse, de aceea este importantă cunoașterea unei game cât mai largi, astfel încât cadrul didactic să poată alege și adapta metoda potrivită pentru obiectivul de învățare vizat. Metodele colaborative s-au dezvoltat odată cu tehnologia web 2.0, ce permite crearea și schimbul de conținut generat de utilizatori. Indiferent de metoda aplicată este foarte importantă monitorizarea continuă a procesului de predare, astfel încât informațiile să fie transmise corect iar obiectivele de învățare să fie atinse.

În prezent, se face trecerea la tehnologia web 3.0, ce va permite computerelor să înțeleagă semantica iar site-urile din noua generație vor fi mult mai dinamice, interactive și atrăgătoare pentru utilizatori. Numărul de dispozitive de calcul (telefoane inteligente, tablete, ceasuri inteligente etc.), dar și de servicii web (poșta electronică, motoare de căutare, rețele sociale, online banking etc.) pe care un utilizator le folosește este foarte mare, depinzând într-o mare măsură și de modul de întrebuințare al web-ului de către utilizator. La acestea se vor mai adăuga treptat și o gamă foarte variată de dispozitive individuale personale cu acces la internet care vor deveni din ce în ce mai accesibile utilizatorilor obișnuiți – așa numitul IoT (Internet of Things – Internetul Tuturor Lucrurilor). Astfel, se preconizează că inteligența artificială va sta la baza următoarei revoluții industriale, când mașinile vor deveni capabile să execute sarcini mecanice dar și autonome. Acest proces mai este denumit și automatizare sau robotizare.

GOOGLE for education

Profesorii pot folosi aplicațiile Google pentru educație pentru planuri de lecție interactive, fișe de lucru pentru elevi - individuale sau de grup, conceperea de teme și teste, gestionarea portofoliilor elevilor și documentelor catedrei, urmărirea evoluției elevilor, organizarea de ședințe cu părinții și alte evenimente, crearea de

site-uri pentru disciplina predată sau pentru clasă și multe altele. Suita Edu Apps include aplicații pentru comunicare, colaborare și stocare de date. Pentru a avea acces la aplicațiile Google este necesară crearea unui cont și a unei adrese de email Gmail. **Google Drive: oferă spațiu nelimitat pentru creare, stocare și distribuire de documente** Aplicația pentru educație Google Drive este un instrument digital foarte util pentru orice tip de instituție educațională. Cu Google Drive se pot salva fișierele de lucru, se pot accesa oricând și de pe orice dispozitiv, se pot partaja instantaneu cu alți utilizatori și se pot stoca fără restricții de spațiu sau format (de ex. text, prezentări, foi de calcul, formulare, fișiere de tip video, fotografii etc). **Google Docs, Sheets și Slides: Aplicații educaționale pentru colaborare.** Aplicațiile pentru educație Google Docs, Sheets și Slides sunt instrumente digitale eficiente pentru colaborarea profesor-elev și elev-elev care permit munca în echipă atât la clasă cât și în afara ei. Cu ajutorul acestor instrumente pentru colaborare profesorii și elevii creează și editează documente, foi de calcul și prezentări. Aplicațiile permit lucrul simultan în același document pentru mai mulți utilizatori și salvarea automată a fiecărei modificări. De exemplu, cu formularele Google (Google Forms) profesorii pot crea rapid și ușor chestionare, sondaje de opinie și instrumente de feedback iar răspunsurile elevilor sunt colectate rapid și centralizate automat în foi de calcul.

Google Forms: Teste și formulare de evaluare pentru lecții. Cu aplicația Google Forms profesorii pot crea teste pentru fixarea cunoștințelor elevilor (inclusive inserarea de imagini și videoclipuri, selecție de răspunsuri multiple), formulare de evaluare pentru lecții și activități școlare (inclusiv analiză răspunsuri) dar și să creeze formulare de înregistrare pentru evenimentele școlii și formulare de acord părinți pentru diferite activități. **Google Sites: Profesorii și elevii pot crea site-uri fără cunoștințe de programare.** Cu Google Sites se poate crea un website fără a scrie nicio linie de cod. Această aplicație permite oricărui utilizator să creeze site-uri web pentru diverse proiecte, discipline, pentru clasă sau școală, totul fără să fie necesare cunoștințe avansate de programare sau HTML. **Google Classroom: Clasa Viitorului în școala ta.** Google Classroom este o aplicație pentru educație cu o interfață prietenoasă și intuitivă care este utilizată în prezent de peste 20 milioane de profesori și elevi din întreaga lume. Classroom este un instrument digital care oferă multe avantaje pentru educație: profesorii își eficientizează timpul printr-o mai bună organizare a structurii cursurilor și temelor, comunicarea devine mai eficientă atât la curs cât și în afara clasei, profesorii și elevii pot posta anunțuri și întrebări, temele sunt colectate și predate mai ușor de pe orice dispozitiv. În plus, temele devin mult mai interesante și atractive pentru elevi pentru că printr-un singur clic au acces la informațiile și materialele aferente lecțiilor predate cu Google Classroom.

DROPBOX

Dropbox permite selectarea de fotografii, documente și videoclipuri de oriunde și distribuirea acestora cu ușurință. Fișierele salvate în Dropbox pot fi accesate cu ușurință de pe orice computere, telefon, tabletă și pe web. Soluția este

utilă și ca back-up în cazul în care unul dintre echipamentele utilizate are probleme. Astfel, fișierele de interes pot fi în continuare accesate, deoarece acestea sunt salvate în cloud și nu doar pe echipamentul cu probleme. Dropbox criptează fișierele încărcate, iar descărcarea se realizează prin intermediul unei conexiuni securizate HTTPS, ceea ce înseamnă că fișierele sunt protejate. Aplicația se poate instala de pe site-ul www.dropbox.com sau pentru echipamentele mobile, din magazinele de aplicații: Google Play, App Store, Microsoft Store. Dropbox ajută la realizarea cu ușurință a următoarelor acțiuni:

- **Back-up automat pe server:** programul crează folderul Dropbox în care fișierele de interes sunt copiate și sincronizate automat cu serverul Dropbox (atunci când există o conexiune de internet);
- **Lucru colaborativ:** se poate partaja un fișier, fie invitând alți utilizatori de Dropbox, fie acceptând invitațiile altor utilizatori. Spre deosebire de Google Docs, Dropbox permite editarea colaborativă, dar nu simultană, pe orice tip de fișiere;
- **Sincronizare între mai multe echipamente:** dacă există Dropbox instalat pe mai multe echipamente (de exemplu, un laptop, un desktop și un telefon inteligent) se va sincroniza automat conținutul directorului pe toate echipamentele;
- **Publicarea pe Internet a fișerelor salvate în subfolderul Public** al folderului Dropbox: fiecare fișier salvat în folderul Public, beneficiază de un link unic, ce poate fi accesat de alți utilizatori, chiar și de cei care nu au creat cont de Dropbox; aplicația permite doar partajarea de fișiere nu și de foldere.

EVERNOTE

Evernote permite crearea de notițe, liste, memento-uri, atașarea de documente, salvarea de fotografii sau linkuri, inserarea de desene în documente, editarea de documente pdf, crearea de agende etc. Aplicația poate fi accesată de pe orice dispozitiv (laptop, telefon, tableta, etc.) și se poate instala de pe site-ul www.evernote.com sau pentru echipamentele mobile, din magazinele de aplicații: Google Play, App Store, Microsoft Store. Evernote propune utilizatorilor 3 tipuri de conturi – cel de bază, care este gratuit dar are un acces limitat la funcțiile ce pot fi accesate (cu planul de bază se pot sincroniza două device-uri și uploada conținut lunar de până la 60MB -poze, notițe audio, sau pagini web) și două tipuri de conturi premium, care vin cu funcții suplimentare și presupun costuri de utilizare. În Evernote se pot lua notițe scrise, sub forma unui document de sine stătător, notițe scrise, pentru ecranele tactile, dar și notițe prin Webcam sau microfon. Acestea din urmă se utilizează pentru a nota rapid idei, în cazul în care timpul de utilizare al aplicației este limitat. Notițele pot fi trimise prin e-mail către alți utilizatori, sub forma unui text din corpul mesajului, prin Facebook, Twitter sau LinkedIn.

Aplicația le permite utilizatorilor să creeze notițe de tip text, foto și audio care se sincronizează apoi pe toate dispozitivele folosite de aceștia, precum smartphone, tabletă sau computer. Odată salvate notițele în Evernote, utilizatorul poate atașa acestora un document, o fotografie sau un fișier video/audio sau poate crea și adăuga

pe moment o poză sau o notiță audio și poate chiar dicta conținutul notiței. Evernote vă ajută să realizați cu ușurință următoarele acțiuni:

- Redactare și distribuire de note rapide, pentru a nu pierde idei importante;
- Salvare poze/documente și idei de pe site-uri web pentru analiză ulterioară;
- Realizarea de planificări și gestionare liste de activități;
- Colaborare mai ușoară în grupuri;
- Adnotare note și schițe;
- Înregistrare interviuri/conversații;
- Scanare notițe scrise de mână;
- Salvare emailuri importante.

Utilizare **Evernote în educație:**

- Organizarea lecțiilor - utilizare de etichete (taguri) pentru a planifica și împărți pe categorii
- lecțiile ce urmează a fi predate la clasă;
- Realizarea de planuri de lecții și template de evaluare;
- Centralizarea resurselor educaționale utilizate frecvent și a foilor de lucru, pentru a fi ușor
- de căutat și de accesat;
- Centralizarea sarcinilor de realizat și a obiectivelor de învățare urmărite în fiecare etapă;
- Partajarea de informații cu elevii, părinții sau personalul administrativ, în funcție de subiectele de interes;
- Realizarea de imagini cu informațiile de pe smart board-ul din clasă -la începutul lecției și la final, pentru a urmări mai ușor evoluția;
- Partajarea de cunoștințe când lucrați pe proiecte;
- Dezvoltarea profesională – în situația în care participați la cursuri profesionale, cu Evernote se pot păstra toate notele și resursele educaționale;
- Participarea la evenimente, workshopuri, seminarii, schimburi de bune practici – se pot centraliza ideile noi învățate, datele de contact ale participanților etc.

WHATSAPP

WhatsApp este o aplicație de mesagerie, ce are un număr foarte mare de utilizatori, la ora actuală. Cu ajutorul WhatsApp, se pot primi mesaje în mod rapid, simplu, securizat și se pot realiza apeluri gratuite de pe echipamentele cu conexiune la Internet. Comunicarea se poate realiza doar cu alți utilizatori de WhatsApp.

Utilizarea **WhatsApp în educație** conduce la:

- **Crearea de grupuri de învățare**, ce facilitează comunicarea între cadrul didactic și elevi (inclusiv cei care au absentat din diverse motive) în afara orelor de curs, pentru clarificarea aspectelor dificile sau care nu au fost înțelese la clasă, transmiterea de teme specifice de realizat etc.; grupul organizat comunică practic în cadrul unui forum privat organizat de cadrul didactic;
- **Crearea și înregistrarea de lecții audio** ce pot fi trimise direct elevilor, și aceștia le pot aprofunda ascultându-le de câte ori au nevoie;

- **Menținerea contactului cu elevii**, în afara orelor de curs, și transmiterea de mementouri referitoare la termenele limită pe care le au de respectat sau transmiterea de informații celor care au absentat;
- **Menținerea contactului cu părinții**, pentru a le transmite informații de interes și rapoarte despre situația școlară a copiilor lor;
- **Transmiterea temelor și a sarcinilor de lucru** pe care le au de făcut pentru următoarea lecție, către elevii care au absentat;
- **Transmiterea de materiale video preluate din diverse surse**, astfel elevii pot aprofunda subiectul prin vizionarea materialului de câte ori le e necesar;
- **Transmiterea de materiale grafice**, astfel elevii au acces în clasă sau în afara clasei resurse educaționale.

CLOUD COMPUTING

Cloud computing reprezintă un ansamblu de servicii IT – aplicații, posibilități de stocare, acces la informații – găzduit de mai multe servere aflate în locații care nu sunt cunoscute utilizatorului. Cloud computing utilizează pentru gestionarea și stocarea datelor un mediu virtual, în loc de un singur dispozitiv. Practic, în loc de salvarea fișierelor pe un singur dispozitiv (laptop, de exemplu), acestea se stochează pe un desktop virtual, distinct față de dispozitivul fizic. Fișierele din Cloud pot fi accesate de oriunde cu condiția ca echipamentul de pe care se accesează datele să aibă conexiune la Internet. **Avantajele** utilizării soluțiilor de **cloud** sunt următoarele:

- ✓ **Acces instant la informație**, fără a fi nevoie de accesarea unui anumit dispozitiv pe care se stochează local date;
- ✓ **Sincronizarea și accesarea datelor de oriunde, de pe mai multe dispozitive**;
- ✓ **Stabilitate** -tehnologia cloud este una dintre cele mai stabile iar analizele din domeniul IT arată că industria cloud va continua să se dezvolte;
- ✓ **Flexibilitate** – se adaptează ușor la cerințele software în schimbare rapidă;
- ✓ **Creșterea vitezei de calcul și a capacității de stocare** - serviciile cloud sunt flexibile, scalabile, pot procesa volume foarte mari de date atunci când este nevoie chiar pe loc sau pot aloca automat spații de stocare suplimentare când este necesar;
- ✓ Permite **dezvoltarea de soluții standardizate și implementarea de soluții complexe** fără a necesita expertiză internă;
- ✓ Sunt **accesibile de pe platforme multiple**, atât în interiorul, cât și în afara infrastructurii școlare;
- ✓ **Eficiente din punct de vedere al costurilor** - oferă un model flexibil și scalabil, care nu obligă școlile să achiziționeze infrastructuri de ultimă oră sau să facă investiții în aplicații costisitoare;
- ✓ Permite **standardizarea software-ului** -o bază comună de aplicații ce poate fi utilizată în școală sau la nivel regional și permite o întreținere mai ușoară prin licențierea centralizată și acces la actualizări;
- ✓ **Securitatea datelor** - accesul la cloud se face întotdeauna pe bază de user și parolă. Faptul că datele sunt stocate în cloud permite recuperarea lor mai facilă și continuarea activității, fără riscul de a pierde toate datele, cum se poate întâmpla de exemplu în cazul unui dispozitiv furat sau pierdut;

- ✓ Utilizarea soluțiilor de tip cloud contribuie la **reducerea amprentei de carbon** (de exemplu prin reducerea volumului documentelor imprimate și multiplicare și păstrarea documentelor în format electronic fără a mai fi nevoie și de o arhivă fizică).

Exemple de soluții de cloud: *Google Drive, OneDrive, iCloud și Dropbox.*

Utilizarea soluțiilor de cloud în educație aduc următoarele avantaje:

- Pentru cadrele didactice, soluțiile de cloud oferă acces rapid la planuri de lecții, note, prezentări, programe software, alte resurse educaționale;
- Posibilitatea de a acorda acces la manuale școlare și la alte resurse educaționale, care presupun costuri ridicate în varianta tipărită; materialele stocate în cloud sunt ușor de actualizat în timp real, astfel încât elevii să aibă întotdeauna acces la cele mai actuale resurse de învățare;
- Pentru elevi, soluțiile de cloud oferă oportunități multiple, din care pot selecta și le pot utiliza în procesul de învățare. Folosind un dispozitiv conectat la Internet, elevii pot accesa o gamă largă de instrumente software care se potrivesc cu stilul lor de învățare, cu aspirațiile și interesele lor;
- Colaborare -se pot organiza grupuri diferite de elevi, ce pot lucra la proiecte comune sau se pot partaja materiale educaționale cu alte cadre didactice în cadrul unor experiențe de tip schimb de bune practici;
- Trasabilitate - soluțiile de cloud permit salvarea mai multor revizuri și versiuni ale unui document, astfel încât să se poată urmări cronologic evoluția unui element;
- Permit unităților școlare să adopte soluții software, comercializate pe baza modelului „pay-as-you-go” (tip abonament), fără a fi nevoie de investiții majore la achiziția inițială;
- De asemenea, de cele mai multe ori, nu sunt necesare investiții suplimentare în hardware, soluțiile de cloud putând fi accesate de pe dispozitivele uzuale (laptopuri, desktopuri, echipamente mobile etc.) dotate cu soluții software obișnuite.

Educația STEM

Educația STEM este considerată o formă de educație a viitorului. STEM reunește patru discipline diferite: Știință, Tehnologie, Inginerie și Matematică care au în vedere alcătuirea unui curriculum bazat pe ideea de educare a elevilor. Conceptul STEM a apărut ca urmare a scăderii interesului elevilor pentru domeniul științelor exacte, fapt constatat în ultimii ani la nivel mondial, deci și în România. În cadrul educației STEM au fost concepute programe care să vină în sprijinul elevilor, să-i motiveze și să-i încurajeze în ceea ce privește descoperirea mediului fascinant la științelor exacte. Prin educația STEM se urmărește, de asemenea, încurajarea unei alte forme de educare a elevilor și anume educația prin exemple/fenomene concrete din viața reală, prezentate într-o formă modernă, în concordanță cu evoluția tehnologiei. În ROMÂNIA, referitor la implementarea educației STEM, există câteva abordări punctuale – lansate, în mare parte, din exteriorul țării:

- Agenția Spațială Română (ROSA) a lansat în România Biroul European de Resurse pentru Educație (ESERO). „ESERO este un proiect inițiat de către Agenția Spațială Europeană (ESA) cu scopul de a folosi fascinația pe care o prezintă domeniul spațial pentru a încuraja predarea și învățarea de materii STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) în școlile europene primare și secundare. Prin acest centru, ROSA și ESA doresc să răspundă nevoilor educaționale specifice din România, astfel încât tinerele generații să fie încurajate către o carieră din domeniile STEM”. „Pe lângă ESERO România, programul mai este prezent și în Belgia, Irlanda, Olanda, Țările Nordice (Norvegia, Suedia, Danemarca, Finlanda), Polonia, Portugalia și Regatul Unit al Marii Britanii [4].

- La inițiativa Comisiei Europene a luat ființă Scientix, fiind coordonat, încă de la debut, de European Schoolnet, un consorțiu de 30 de ministere ale educației, cu sediul la Bruxelles. Acest organism acționează ca un factor motrice al inovării în activitățile de predare-învățare și stimulează colaborarea paneuropeană între școli și profesori.

“Scientix promovează și susține colaborarea paneuropeană între profesorii, cercetătorii în domeniul educației, factorii de decizie și alte categorii de profesioniști din sfera științelor, tehnologiei, ingineriei și matematicii (STEM). Obiectivul celei de-a doua faze a proiectului Scientix (2013 - 2015) a fost de a extinde această comunitate la nivel național. Grație unei rețele de puncte naționale de contact (PNC), Scientix a luat legătura cu comunitățile naționale de profesori și a contribuit la dezvoltarea de strategii naționale pentru o mai bună absorbție a strategiilor de predare a științelor și matematicii bazate pe interogare și alte demersuri inovatoare. Activitatea a intrat acum în cea de-a treia fază a Scientix (2016-2019), finanțată prin intermediul programului Orizont 2020 al Uniunii Europene, program destinat cercetării și inovării.” [5]

- Ecosistemul Go-Lab (sau platforma Go-Lab Sharing and Authoring Platform) vizează profesorii de știință din școlile primare și secundare și își propune să-i ajute să-și îmbogățească practicile de predare cu abordări inovatoare de predare și instrumente tehnice de susținere. Ecosistemul Go-Lab constă din cele două componente principale:

- Platforma de partajare a materialelor Go-Lab oferă o colecție vastă de laboratoare la distanță și virtuale dovedite de calitate ("Labs"), împărtășite de instituții de cercetare renumite și furnizori de tehnologie din întreaga lume. Aceste laboratoare on-line permit elevilor să efectueze experimente științifice într-un mediu virtual. Mai mult, sunt oferite mai multe aplicații web ("Apps"), care sprijină studenții în activitățile lor de învățare și profesorii în pregătirea, implementarea și monitorizarea acestor activități. În cele din urmă, cadrele didactice au posibilitatea de a împărtăși spații de învățare ("Spații") pe care le creează pentru elevii lor împreună cu alți profesori, astfel încât aceștia să poată beneficia de scenarii gata de utilizare disponibile pentru diferite domenii și în diferite limbi.
- Platforma de creație Go-Lab permite profesorilor să creeze cu ușurință spații de învățare de cercetare, care sunt spații virtuale, structurate în funcție de fazele procesului de învățare a anchetelor și conținând laboratoare online, aplicații de învățare și orice alte materiale multimedia de învățare selectate de profesor. Aceste spații pot fi împărtășite de profesor împreună cu elevii săi, astfel încât aceștia să poată studia individual sau în grupuri, trecând prin

toate etapele unui proces de cercetare și efectuând experimente online. În plus, utilizând aplicațiile de analiză a învățării, profesorul poate monitoriza progresul studenților și poate oferi asistență, dacă este necesar. Sunt disponibile instrumente de comunicare și colaborare pentru profesori și studenți.

Ecosistemul Go-Lab a fost dezvoltat în cadrul proiectului de cercetare și inovare Go-Lab (Global Online Science Labs for Inquiry Learning in School), care a fost cofinanțat de Comisia Europeană (Al 7-lea Program Cadru, Acordul de finanțare nr. 317601). În prezent, platforma este dezvoltată în continuare în cadrul proiectului inovator Next-Lab (părțile interesate din generația următoare și ecosistemul de nivel superior pentru educația științifică colaborativă cu laboratoarele online), cofinanțat de Comisia Europeană (Horizon2020, acordul de finanțare nr. 731685). [6] Despre promovarea și utilizarea unor metode de predare bazate pe explorare, investigare și anchetă, poate fi consultată referința. [7] Despre prezentarea și promovarea de modele de profesii spațiale, astfel încât elevii să găsească un exemplu demn de urmat, poate fi consultată referința. [8]

Realizări din ROMÂNIA, în domeniul tehnologiilor și conținutului educațional, recunoscute și premiate la nivel mondial:

1. Programul guvernamental SEI (Sistem Educațional Informatizat) a fost lansat în anul 2001 [9]. Proiectul SEI este recunoscut internațional pentru tehnologii e-learning și e-content. O evaluare a SEI a fost realizată în anul 2008 și poate fi vizualizată la referința bibliografică [10].

2. Proiectul „Proces educațional optimizat în viziunea competențelor societății cunoașterii” – proiect elaborat de Ministerul Educației Naționale – a obținut medalia de aur oferită de International Project Management Association (IPMA) în 2013 și medalia de aur la categoria „Most Innovative Product of the Year”, în cadrul competiției mondiale Best in Biz Awards EMEA în 2014 [11]

3. Proiectul “eȘcoala”, co-finanțat prin Fondul European de Dezvoltare Regională - s-a realizat un portal destinat educației preuniversitare care pune la dispoziția elevilor laboratoare virtuale interactive pentru chimie, fizică și biologie [12]

4. Proiectul referitor la introducerea manualelor digitale, la începutul anului școlar 2014 – 2015 [13].

„Din punct de vedere al conținutului, manualul digital cuprinde integral conținutul manualului tipărit (ce are reprezentări statice), având complementar (în locul ilustrațiilor, tabelelor, exercițiilor etc. de pe hârtie) elemente specifice precum: exerciții interactive, jocuri educaționale, animații, filme și simulări care, prin utilizare, aduc un plus de profit cognitiv. Manualele trebuie să îmbogățească procesul de predare-învățare-evaluare cu activități multimedia interactive, iar cel mai important element de noutate adus de manualele digitale este reprezentat de activitățile multimedia interactive de învățare (AMII) ce pot avea următoarele clase de complexitate și care oferă o continuitate a acumulărilor/competențelor dobândite

de elev pe întreaga durată de utilizare (atât individuală, cât și în activități de grup): static, animat, interactiv, complex (aplicații software complexe)” [14].

Alte proiecte STEM derulate în ROMÂNIA:

1. Fondul Științescu este susținut de Romanian-American Foundation în orașele: Iași, București, Sibiu, Cluj, Brașov, Bacău, Făgăraș, Prahova, Oradea și Mureș prin competiții similare de proiecte, desfășurate de fundațiile comunitare locale - se acordă finanțări proiectelor creative din domeniul educației STEM, se adresează instituțiilor școlare, ONG-urilor, grupurilor de inițiativă și persoanelor pasionate de știință [15].

2. FIRST LEGO League - program dedicat copiilor și tinerilor (9-16 ani), cu scopul introducerii acestora în lumea fascinantă a științei și tehnologiei, prin Doctorand – intermediul unei abordări sportive. Componenta de bază este reprezentată de un turneu de robotică, în cadrul căruia copiii și tinerii sunt provocați să rezolve o „misiune” complicată, cu ajutorul unui robot [16].

3. Proiectul Sci-Tech Challenge, lansat în anul 2010, invită tinerii cu vârste între 15 și 18 ani să abordeze provocările sociale și energetice prin metode științifice și tehnologice inovatoare. Programul anual a implicat până în prezent peste 1.500 de voluntari ExxonMobil și peste 45.000 de elevi din Europa. În contextul în care Comisia Europeană subliniază necesitatea creșterii competențelor în discipline STEM, Sci-Tech Challenge încurajează tinerii europeni să-și construiască un viitor în aceste domenii [17].

În Republica Moldova, conceptul de educație STEM a fost elaborat în data de 12 Octombrie 2016 în cadrul Proiectului de Competitivitate al USAID Moldova în parteneriat cu Ministerul Educației al Republicii Moldova. La ședință au participat conducerea ministerului educației și alți reprezentanți ai instituțiilor de stat, ai proiectelor naționale și internaționale [18]. Expertul internațional, John O’ Sullivan a accentuat că „o democrație durabilă are nevoie de sectoare economice cu forțe de muncă bine pregătite, calificate, pentru ca viitorii specialiști să-și poată face o carieră de succes”. În cadrul dezbaterilor s-a concluzionat faptul că disciplinele STEM formează abilitați de gândire critică, stimulează creșterea interesului pentru domeniile tehnice și ingineresti, catalizând astfel formarea noii generații de inovatori.

Concluzii

Se remarcă necesitatea educației de a ține pasul cu evoluțiile din noile tehnologii informatice și de comunicare. În prezent, învățământul românesc se situează în a doua jumătate a drumului în ceea ce privește reforma curriculară. În această perioadă, în sistemul educațional românesc se urmărește reorganizarea, conceperea, aplicarea, evaluarea și revizuirea periodică a Curriculum-ului național, astfel încât curriculum realizat să fie cât mai aproape de curriculum-ul oficial.

Bibliografie

1. Gavotă Mihai, Tehnologii didactice bazate pe metode informatice de instruire și evaluare, în Manual de Pedagogie, Jinga Ioan și Istrate Elena coordonatori, Editura ALL, 2007.
2. Ionescu Dragoș, Modalități de implementare a noilor metode și tehnologii în educație (Lucrare de disertație - studii masterale Tehnologia Informației și a Comunicațiilor în Educație, profesor coordonator Ioan Cerghit), Universitatea din București – Editura CREDIS, 2006;
3. Logofătu Michaela (coord.), Garabet Mihaela, Voicu Anca, Păușan Emilia Tehnologia Informației și a Comunicațiilor în școala modernă, Universitatea din București – Editura CREDIS, 2003;
4. ESERO, Biroul European de Resurse pentru Educație Spațială din România – <http://www.esero.ro/>
5. Scientix - <http://scientix.eu/> (accesat 15.04.2021).
6. Ecosistemul Go-Lab - <https://www.golabz.eu/> (accesat 15.04.2021).
7. Edutopia - <https://www.edutopia.org/article/inquiry-and-research-process> (accesat 15.04.2021).
8. Descoperă profesii spațiale - <http://www.space-awareness.org/ro/careers/>(accesat 16.04.2021).
9. SEI (Sistem Educațional Informatizat) - <http://portal.edu.ro/> (accesat 16.04.2021).
10. PROGRAMUL SEI. Raport de cercetare evaluativă. EVAL SEI 2008 - http://www.elearning.ro/resurse/EvalSEI_raport_2008.pdf (accesat 15.04.2021).
11. Proiectul „Proces educațional optimizat în viziunea competențelor societății cunoașterii” - <http://proiecte.pmu.ro/web/transdisciplinarfse> (accesat 20.04.2021).
12. Proiectul „escola”- <http://escola.edu.ro>(accesat 20.04.2021).
13. Proiectul „manuale digitale” <https://www.manuale.edu.ro/> (accesat 25.04.2021).
14. Proiectul CNIV (Conferința Națională de Invățământ Virtual) – <http://c3.cniv.ro/?q=2014/digi2014>
15. Fondul Științescu - <http://iasi.stiintescu.ro/noutati/fundatia-comunitara-iasi-ofera-pana-la-12-000-lei-pentru-proiecte-ce-promoveaza-educatia-stem/> (accesat 25.04.2021).
16. FIRST® LEGO® League - <https://www.firstlegoleague.ro/>(accesat 10.04.2021).
17. Sci-Tech Challenge - <http://www.romaniapozitiva.ro/romania-internationala/tinerii-europeni-folosesc-cunostintele-stem-pentru-a-rezolva-probleme-reale-ale-lumii/> (accesat 10.04.2021).
18. Învățarea științelor exacte va deveni mai atractivă pentru elevi - <http://mecc.gov.md/ro/content/invatarea-stiintelor-exacte-va-deveni-mai-atractiva-pentru-elevi> (accesat 11.04.2021).

FORMAREA COMPETENȚEI SOCIAL-AFECTIVE LA ADOLESCENȚI PRIN INTERMEDIUL TEXTULUI LITERAR

FORMATION OF SOCIAL-AFFECTIVE COMPETENCE IN ADOLESCENTS THROUGH THE LITERARY TEXT

Aurica NICOARĂ¹

Abstract

The formative role of reading is obvious in today's society marked by unrest of all kinds. Reading can and must become a moral support in the turbulent times we live in. All generations can find in reading a continuous life partner, a necessary and surprising way out of the daily labyrinth. From a formative point of view, reading literary texts develops thinking, imagination and the ability to communicate, offering themes and topics for discussion and debate, so encouraging the act of reading must become an imperative of contemporaneity.

Keywords: *lecture, affectivity, literary text, competence, adolescence*

1. Introducere

Adolescența - o vârstă a devenirii

Adolescența reprezintă nu doar o etapă de mari acumulări de informație dar și o etapă de devenirii individuale, prin învățarea și înțelegerea unor noi comportamente. Dar poate că, cel mai important element al acestei vârste îl constituie cristalizarea identității de sine, conturarea viitoarei personalități. Se vorbește azi de o nouă tendință în dezvoltarea individuală și anume, despre ”emanciparea culturală a tinerilor” (M. Rusu, 2019)².

Societățile moderne oferă posibilități multiple pentru tineri din punct de vedere educațional, cultural și cu privire la diferitele moduri de viață. Ei pot face alegeri proprii și sunt mai puțin legați de sex, de religie, de control parental sau de tradiții. Prin aceasta se traduce așa-numita *emancipare culturală* a tinerilor, prin

¹ UPS "Ion Creangă" from Chișinău, Republic of Moldova.

² M. Rusu, (2019), The ideal of life in adolescence - personality, family, society, în vol. *Realizarea de sine - interpretări psihologice și educative* (coord. M. Rusu), Ed. Ars Longa, Col. Academica, Iași, 2019, p. 5-17, p. 10.

accesul mai larg la educația superioară și posibilitatea de a-și defini o identitate socială într-o varietate mult mai mare de conjuncturi sociale oferite de lumea modernă. ”Cunoașterea propriilor abilități și cultivarea acestora, alegerea unei profesii adecvate, reprezintă elemente particulare ale dezvoltării tinerilor adolescenți și le oferă totodată, modalități multiple de trecere spre maturitate” (M. Rusu, 2011).³

Un alt aspect important al acestei perioade este definirea, cu ajutorul adulților semnificativi din viața adolescentului, a *idealului de viață* și a unei *filosofii* proprii în înțelegerea relațiilor interumane și a modului în care ele evoluează.

Astfel, noul echilibru dintre sine și ceilalți implică o **reorganizare a mijloacelor** de a se identifica pe sine. Acel sine al copilăriei, derivat din identificările cu persoanele importante din viața copilului, trebuie, în timpul adolescenței să facă loc aceluși sine derivat chiar din transcenderea acelor fundații – către un nou întreg, mai cuprinzător decât suma părților sale. Ceilalți devin acum importanți, nu doar ca surse potențiale de identificare dar mai ales, ca agenți independenți, care contribuie la recunoașterea **adevăratului eu** („*real me*”). Dezvoltarea identității însă, trebuie privită ca o relație reciprocă între individ și context/mediul său de viață, un proces în care, a recunoaște și a fi recunoscut de către cei „care contează” devine esențial.

”Elementul de bază al acestei vârste îl reprezintă **tranziția către maturitate**. Astfel, criza de identitate funcționează ca un creuzet din care tânărul va ieși din fericire, intact mental și fizic, pregătit fiind de a-și asuma o viață productivă” (M. Rusu, 2011)⁴.

Luând în considerare toate aceste aspecte specifice adolescenței, putem spune că accesul la o literatură de calitate va contribui în mod esențial la aprofundarea cunoașterii de sine și la cunoașterea celorlalți, la înțelegerea și preluarea unor roluri și modele de conduită, modele morale superioare, profesionale, de înaltă dedicație sau roluri parentale de succes, pe care literatura le descrie și le propune cititorului.

2. Literatura și dezvoltarea personalității adolescentului

Rolul formativ al lecturii este evident în societatea actuală marcată de neliniști de tot felul. Lectura poate și trebuie să devină un sprijin moral în perioadele tulburi pe care le trăim. Toate generațiile pot găsi în lectură un partener continuu de viață, o ieșire necesară și surprinzătoare din labirintul cotidian. Așadar, încurajarea actului de lectură trebuie să devină un imperativ al contemporaneității fiind esențială pentru experiența de viață, pentru ”citirea semnelor” universului așa cum spune și Alberto Manguel: ”Citirea literelor de pe o pagină nu este decât una dintre

³ M. Rusu, (2011), Rusu, Marinela, *Teenagers of the XXI century – opportunities and risks in personal development*, Publishing House Terra Nostra, Iași, p. 58.

⁴ Idem, p. 52.

multiplele înfățișări ale acesteia. Astronomul care citește o hartă a stelelor ce nu mai există de multă vreme; arhitectul japonez care citește terenul pe care urmează să se construiască o casă, astfel încât să o ferească de forțele rele; zoologul care citește urmele animalelor în pădure; jucătorul de cărți care citește gândurile partenerului, înainte de a pune pe masă cartea câștigătoare; dansatorul care citește însemnările coregrafului și publicul care citește mișcările dansatorului pe scenă; țesătorul care citește desenul complicat al unui covor[...] - toți împărtășesc cu cititorii de cărți abilitatea de a descifra și interpreta semne.”⁵

Deși se consideră că utilizarea excesivă a internetului împiedică dorința adolescenților de a mai citi, realitatea demonstrează că acei copii încurajați și stimulați să citească încă de la vârste fragede o vor face pe tot parcursul vieții adaptându-și lecturile în concordanță cu profilul afectiv dobândit de-a lungul vieții. Internetul trebuie să devină o sursă de informare eficientă în privința recomandărilor de lectură care să vizeze afectivitatea copiilor și nevoia acestora de a se regăsi în situațiile descrise de autori. În activitatea de la clasă, atât în cadrul orelor de limba și literatura română cât și în cele de consiliere, am remarcat că adolescenții sunt dotori să citească o carte recomandată de o persoană de vârsta lor care prezintă textul într-un mod ce rezonază cu problematica vârstei.

Formarea competenței lectorale se realizează cu precădere sub îndrumarea profesorilor, dar se observă tendința părinților de a ghida lecturile copiilor încă de la vârste fragede. Părinții, care și-au cultivat de mici pasiunea pentru citit, sunt cei care vor face alegeri potrivite pentru copii creându-le biblioteci personale adecvate vârstei. Legătura dintre cititor și carte se creează în timp având orizonturi de așteptare diferite așa cum susține și Alina Pamfil: ”La început, există un cititor și o carte și așteptările diferite ale acestora: cititorul așteaptă-în virtutea preocupărilor, a cunoștințelor, a experiențelor sale de viață și de lectură-ceva anume de la carte (o poveste, o mărturisire, un răspuns la o întrebare, un moment de bucurie estetică), iar cartea așteaptă un anume cititor (un locuitor al unui timp anume, un pasionat de temă, un reprezentant al unei categorii sociale anume, un rafinat al limbajului, un cunoscător al codurilor textuale).”⁶

Rolul formativ al lecturii se remarcă și prin contribuția pe care o aduce la dezvoltarea personalității deoarece cărțile copilăriei și ale maturității marchează destinul omului. Corneliu Crăciun subliniază rolul lecturii în dezvoltarea personalității copiilor, sub mai multe aspecte: din punct de vedere cognitiv contribuie la îmbogățirea orizontului de cultură, ”modifică granițele spațiale și temporale prin prezentarea evenimentelor din existența universului, a comunităților umane și a indivizilor”⁷. Din punct de vedere educativ lectura ”oferă exemple de

⁵ Manguel, Alberto, *Istoria lecturii*, traducere din limba engleză de Alexandru Vlad, Ed. Nemira, București, 2011, pp.17-18.

⁶ Pamfil, Alina, *Didactica literaturii. Reorientări.*, Ed. Art, București, 2016, pp. 155-156.

⁷ Corneliu Crăciun, *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și în licee (ediția a-IV-a, revăzută și adăugită)*, Ed. Emia, Deva, 2011, p. 226.

conduită morală superioară”⁸ prin poveștile care prezintă situații de comportamente ce conduc către ”reflexie și introspecție pentru a distinge binele de rău și a urma binele”⁹. De aceea, educatorii, dar și părinții ghidează lectura celor mici către basme (populare sau culte), poveștile având un potențial uriaș. Folosite în forma potrivită, la momentul potrivit au forța de a-i învăța și de a schimba comportamente și atitudini prin mijlocirea fabulosului. Metaforele utilizate în basme iau forme multiple ascunzând emoții, definite drept ”vibrație ce implică tot organismul, toată ființa în relațiile cu ceilalți, corelând afectogen și întregul spectru al motivațiilor umanului.”¹⁰ Din punct de vedere formativ cititul textelor literare dezvoltă gândirea, imaginația și capacitatea de comunicare oferind teme și subiecte de discuție, dezbateri.

Copiii au nevoie de modele, literatura fiind un domeniu care ne oferă suficiente modele comportamentale de exemplu prin studierea tipologiei personajelor literare. Analizând personajul literar din perspectiva portretului literar, Silviu Angelescu susține că într-un portret identificăm modelul unei persoane reale, persoană însemnând ”individ, ființă de valoare metafizică și morală, conștiință morală, formă fundamentală a gândirii și acțiunii”¹¹, iar personajul este o entitate subordonată subiectului, rostul său în construcția epică fiind acela al unui semn menit să marcheze, unitatea realizată prin gruparea unor funcții”¹².

De exemplu, în noua structură a subiectului de evaluare la limba română pentru elevii de clasa a opta, se observă accentul pus pe asocierea între texte literare oferind asemănări și deosebiri. Acest exercițiu nu ar avea un grad ridicat de dificultate dacă lecturile adolescenților ar fi realizate cu seriozitate, analiza textelor citite ghidându-se după cele trei aspecte menționate: cognitiv, educativ și formativ. Pe lângă dezbaterile privind subiectul operelor citite, temele și motivele identificate, un rol esențial trebuie să îl aibă analiza personajelor principale și secundare identificate, unele dintre ele reprezentând modele de conduită, reflectând valori intelectuale și umane, care corespund viziunii despre lume a autorului.

Întâlnirea cu textul literar trebuie să devină oglindire și interogare așa cum susține Alina Pamfil: ”Lectura este, în esența ei, și oglindire: reflectare a prezentului cititorului în timpul re-creat de operă, reflectare a familiarului propriu în nefamiliarul lumii imaginare și reflectare a individualității sale în alteritatea universurilor reprezentate.[...] Momentul interogării încheie interacțiunea cititorului cu orizontul cărții și are, uneori, ca epilog, reajustarea, remodelarea ”privirii” cititorului, redimensionarea datorată experiențelor de cunoaștere și de autocunoaștere mediate de lectură.”¹³

⁸ ibidem, p. 226.

⁹ ibidem, p. 226.

¹⁰ Neacșu, Ioan, Suditu, Mihaela, *Educația emoțional-afectivă. Noi explorări, noi strategii*, Polirom, Iași, 2020, p.15.

¹¹ Angelescu, Silviu, *Portretul literar*, Ed. Univers, București, 1985, p. 29.

¹² ibidem, p. 31.

¹³ Pamfil, Alina, *op.cit.*, p. 156

Ținând cont de problematica socială contemporană: lipsa de empatie, dezechilibre emoționale, războaie, derapaje sociale, unul dintre scopurile principale ale lecturii ar trebui să fie cultivarea unor trăsături morale pozitive, îmbogățirea universului sufletesc, stimularea interesului pentru cunoașterea realității și a evenimentelor istorice și abia apoi îmbogățirea vocabularului și sporirea volumului de informații.

Pentru a contribui eficient la formarea competenței social-afective, recomandările de lectură, pe care profesorii, dar și părinții le fac, trebuie să aibă în vedere ca acestea să corespundă unor exigențe pentru a-și putea găsi locul în orizontul de așteptare al adolescenților. Din această perspectivă ”obiectivele dezvoltării socio-afective contribuie la formarea proceselor afective și a calităților morale, la dezvoltarea emoțiilor, sentimentelor, pasiunilor, formarea trăsăturilor pozitive de caracter, a priceperii de a accepta și a respecta normele de comportare și comunicare în familie și societate; cultivarea disciplinei conștiinței, a priceperii de a înțelege obligațiunile și drepturile sale, de a deosebi binele de rău; formarea compasiunii, a cordialității, a mărinimiei, a onestității, a modestiei”.¹⁴

Înțelegerea avizată a textului se realizează parcurgând anumiți pași: *pre-lectură* (cititorul ia cunoștință de existența textului, cu subiectul, problematica, structura și tipul de text), *lectura propriu-zisă* (în funcție de intenția de lectură se descoperă problematica lui, se raportează la lecturi anterioare, emite noi ipoteze, reține argumente) și *post-lectura* (se meditează asupra celor citite, se organizează achizițiile și ideile ce trebuie aprofundate). La sfârșit, după cum spune Alina Pamfil, ”există un cititor și urmele pe care cartea le-a lăsat în ”mintea” și în ”sufletul” lui, urme în funcție de care se conturează alte așteptări și intenții de lectură/relectură sau decizii de a opri lectura.”¹⁵

Introducerea lecturii în activitățile cu adolescenții contribuie la creșterea calității socio-emoțional afective, ”viața socioemoțională și afectivă reprezintă și reflectă acea structură unitară și dinamică a personalității definită printr-un set de capacități, dispoziții și caracteristici ce îi permit omului să-și mobilizeze energia și fibrele mecanismului vieții, creând oportunități de a obține rezultate pozitive, în special reflectând adecvat relațiile cu Sinele și cu ceilalți din proximitate.”¹⁶

Motivația adolescenților pentru lectură poate fi diferită - de la identificarea unor personaje cu care rezonază la nivel emoțional sau atitudinal, dorința de a pătrunde într-un univers nou care să-l desprindă de problematica celui real, plăcerea de a descoperi într-o manieră inedită dinamica relațiilor interumane până la trăirea unor emoții diferite de cele cu care se confruntă în viața de zi cu zi. Adolescenții, care citesc, o fac de multe ori pentru a se simți diferiți de ceilalți, a-și dezvolta

¹⁴ Cemortan, Stela, *Copilul și literatura*, Ed. Stelpart, 2006, p. 30.

¹⁵ Pamfil, Alina, *op.cit.*, p. 156.

¹⁶ Neacșu, Ioan, Suditu, Mihaela, *op.cit.*, Ed. Polirom, Iași, 2020, p.16.

vocabularul și a epata în cercul de prieteni prin discuțiile pe care le pot purta cu trimeri la textele citite.

Atunci când realitatea nu poate oferi suficiente modele comportamentale, adolescenții trebuie să fie încurajați să recurgă la literatură, care are un impact puternic cultural și moral asupra formării personalității umane.

Concluzii

Ca urmare a celor afirmate mai sus, putem concluziona că lectura unor cărți de valoare și introducerea acestei obișnuințe de a citi în activitățile zilnice ale tinerilor, pot avea consecințe profunde, remarcabile. Pe de-o parte, putem vorbi de o dezvoltare a personalității adolescenților la nivel emoțional, prin descoperirea unor noi trăiri afective, prin învățarea unor reacții emoționale în situații de stress sau frustrare, prin amplificarea palierului afectiv individual. Pe de altă parte, literatura contribuie – prin modelele propuse și prin ideile filosofice descrise - noi idealuri de viață, speranțe și scopuri individuale, pe care tinerii le pot găsi atractive și le pot adopta în viața lor, ulterior.

O altă dimensiune asupra căreia literatura poate avea o influență semnificativă, prin conținutul său, este aceea a comportamentului individual și al inserției sociale a tinerilor. A face parte dintr-o societate, a-i asimila elementele de cultură și spirituale, modul de comportament social, constituie aspecte deloc neglijabile când discutăm despre importanța literaturii în educație.

Bibliografie

1. Angelescu, Silviu, Portretul literar, Ed. Univers, București, 1985.
2. Cemortan, Stela, Copilul și literatura, Ed. Stelpart, 2006.
3. Corneliu Crăciun, Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și în licee (ediția a IV-a, revăzută și adăugită), Ed. Emia, Deva, 2011.
4. Manguel, Alberto, Istoria lecturii, traducere din limba engleză de Alexandru Vlad, Ed. Nemira, București, 2011.
5. Neacșu, Ioan, Suditu, Mihaela, Educația emoțional-afectivă. Noi explorări, noi strategii, Ed. Polirom, Iași, 2020.
6. Pamfil, Alina, Didactica literaturii. Reorientări., Ed. Art, București, 2016.
7. Rusu, Marinela, The ideal of life in adolescence - personality, family, society, în vol. *Realizarea de sine - interpretări psihologice și educative* (coord. M. Rusu), Ed. Ars Longa, Col. Academica, Iași, 2019, p. 5-17, 2019.
8. Rusu, Marinela, *Teenagers of the XXI century – opportunities and risks in personal development*, Publishing house Terra Nostra, Iași, 2011.

CORNIȘTI VIRTUOZI, PROFESORI ȘI COMPOZITORI ÎN ROMANTISMUL MUZICAL

VIRTUOUS HORNISTS, TEACHERS AND COMPOSERS IN MUSICAL ROMANTISM

Petrea GÎSCĂ¹

Abstract

In musical Romanticism, the horn instrument developed a lot. The chromatic horn appeared due to the invention of the valve by the inventor Heinrich Stölzel. Horn performers were trained in the European Schools, becoming very well-known and appreciated at the main princely courts. Many of the horn performers were prolific composers for the horn and at the same time dedicated teachers for their art. Horn schools flourished during this period, laying the foundations of the European Horn Schools of the twentieth century. In our country, the buds of the Horn School appeared in the middle of the last century, when the first horn performers were formed.

Keywords: *art, horn school, musical instrument, horn*

Corniști virtuozii, profesori și compozitori pentru corn în Romantismul muzical

Dezvoltarea industrială și pasiunea corniștilor au dus, în secolul al XIX-lea, la o nouă evoluție a instrumentului. S-au înființat fabrici de instrumente, au apărut aliaje noi în construcția lor, a înflorit comerțul cu acestea. Cea mai importantă realizare a fost descoperirea supapei, inventatorul Heinrich Stölzel (1780 - 1844) lungind sau scurtând tuburile adiționale, respectiv înălțimea sunetelor. Lui Stölzel i s-a alăturat ulterior Friederich Bluhmel, care a inventat la rândul lui un sistem de supape. În 1832 ventilul rotativ va fi dezvoltat de către Joseph Riedl din Viena. Tehnica instrumentală se va dezvolta continuu în secolul al XIX-lea.

Evoluția cornului spre cel cromatic a fost anticipată în lucrări precum *Concertino în mi minor op. 45* de C. M. von Weber (1806), uverturile *Freischutz*, *Semiramida* de G. Rossini etc. Însă mulți corniști au fost reticenți la noutate, aceștia continuând să cânte mulți ani cu cornul natural. P. Dukas compune *Villanela pentru corn și pian*, unde prima secțiune se interpretează cu cornul natural și cea de-a doua cu cornul cromatic. R. Schumann a compus *Konzertstück pentru 4 corni și orchestră*

¹ PhD, univ. prof., National University of Arts „G. Enescu” Iași, Romania.
petreagiscahorn@gmail.com

(1849), o lucrare pentru corni cromatici, foarte dificilă, care a fost cântată după mulți ani de la prima audiție datorită dificultăților tehnice, în principal la primii doi corni. R. Wagner va construi un instrument la care cântă de regulă corniștii - tuba wagneriană, folosit în multe dintre operele sale. Tubele în *Fa* și *Si b* vor fi folosite și de compozitorii A. Bruckner, R. Strauss, G. Enescu și alții.

Școala austriacă de corn

Generației lui Leutgeb i-au urmat corniști valoroși în imperiul austriac: G. A. Schneider (1770 - 1839), Ant. Wunderer, Rupp Martin (1748 - 1819), J. Hormann (1848 - 1916), M. Herbert (1778 - 1833), I. Korber, G. I. Sieber (1734 - 1815), P. Schebka (1737 - 1823), F. Weisbach, K. Wagner (1772 - 1829), Joseph Fritsch, Johann Andreas Amon și alții. Joseph Schantl (1841 - 1902) a fost prim cornist al Orchestrei Operei Curții și a publicat lucrări pentru ansambluri de fanfară. De asemenea, a instruit corniștii ce cântau în astfel de formații.

Karl Stieger (1876 - 1932) a compus *fanfare* (piese pentru corni de vânatoare) și muzica la *Missa de San Eustachius pentru corni cromatici*. A fost prim cornist al Orchestrei Operei de Stat din Viena (din 1899) și profesor la Conservatorul din Viena (până în 1932). Printre elevii săi se numără Gottfried von Freiberg (1908 - 1962). **Școala franceză** a avut reprezentanți de seamă în domeniul cornului. Frédéric Nicolas Duvernoy (1765 - 1838) a fost prim cornist al Capelei imperiale a lui Napoleon Bonaparte și prim cornist al Teatrului de Operă din Paris (1796 - 1817).



Fig. 1 Fr. Duvernoy²

A desfășurat o activitate solistică și didactică, ca profesor la Conservatorul din Paris (1795 - 1815). Printre compoziții se numără *12 Concerte pentru corn și orchestră*, metode de studii, duete, trio-uri, quartete, 2 simfonii concertante pentru corn, harpă și orchestră, o *Sinfonie concertantă pentru corn, clarinet, fagot și orchestră*, *3 Sonate pentru corn și contrabas*, o istorie a cornului și „*Méthode pour le cor*” (1803). Heinrich Domnich (1767 - 1844) a fost cornist, compozitor și profesor, elev al celebrului G. Punto. Debutază la *Concertele Spirituale* de la Paris cu Jean Lebron. În 1795 a devenit profesor la Conservatorul din Paris, printre elevii

² www.google.com, accesat în 7 nov. 2020

săi numărându-se E. C-tin Lewy și J. M. Mengal. A fost prim cornist al Capelei Curții imperiale (1806) și a compus balete, *Sinfonia concertantă pentru 2 corni și orchestră*, *3 Concerte pentru corn și orchestră* și „Méthode de premier et de second cor”. Louis François Dauprat (1781 - 1868) a fost cel mai cunoscut cornist al cornului natural. Prim cornist al Teatrului din Paris (1808 - 1842), prim cornist al Teatrului din Bordeaux, în 1811 a fost angajat la Curtea lui Napoleon Bonaparte, iar între 1816 - 1830 a fost în serviciul lui Ludovic al XVIII-lea și Carol al X-lea. De asemenea, a fost în serviciul lui Ludovic Philippe între 1832 - 1842. Predă la Conservatorul din Paris (1816 - 1842), printre elevi numărându-se Norbert, G. Gallay, Nagel, Meric etc., care l-au succedat în orchestră și la Conservator. În 1828 fondează Societatea de concerte „Lamoureux”. Scrie *5 Concerte pentru corn și orchestră*, o *Sonată pentru corn și harpă*, o *Metodă pentru corn*, sextete, trio-uri, cvartetul „Staze op. 108 pentru 4 corni”, „Horn Grand Trios”, quartete, tratat de armonie (manuscris). Jacques François Gallay (1795 - 1864) a fost cornist, profesor și un compozitor desăvârșit. Prim cornist al Teatrului italian de Operă din Paris (1825) și Capela Regală, a preluat activitatea didactică la Conservatorul din Paris de la Dauprat. Putem afirma că Școala franceză modernă de corn începe cu Gallay. A scris „Metodă pentru corn solo”(1845), *12 Concerte pentru corn și orchestră*, 14 piese pentru corn și pian, cvartete de corni, metode de studii (*30 Studii op. 13*, *40 Preludii op. 27*, *12 Mari capricii op. 32*, *12 Studii brillianti op. 43*, *12 Studii pentru cornul secund op. 57* etc.), *3 Grands duos op. 38*, *6 Duos faciles op. 41*, *Istoria cornului*. Martin Joseph Mengal (1784 - 1851) a fost cornist și violonist. Prim cornist al Teatrului Odeon din Paris (1807), apoi prim cornist la Teatrul „Feydeau”, timp de zece ani și angajat al Orchestrei Teatrului din Anvers (Belgia). A condus, ca director, Conservatorul de muzică din Gand și Societatea de concerte „Santa Cecilia”, ca rector. Compozițiile cuprind *3 Concerte pentru corn și orchestră*, *Sinfonia concertantă pentru 2 corni și orchestră*, fantezii, suite, cvartete, octet etc.

Jean Baptiste Victor Mohr (1823 - 1891) a fost elevul lui J. Gallay. A predat la Conservatorul din Paris (1864 - 1891) și a fost ultimul cornist ce a cântat pe un corn natural. Membru al Orchestrei de Operă din Paris (1853 - 1883), J. B. Mohr a scris o *Metodă pentru corn natural*, *Methode de premier et de second cor*, *6 Piese pentru corn și pian*, *3 Romante pentru corn și pian* etc. François Bremont (1844 - 1925) a fost membru al Orchestrei „Théâtre des Bouffes - Parisiens” (1868) și membru al Operei comice din Paris. Activitatea didactică s-a desfășurat la Școala de muzică din Lyon (1872) și la Conservatorul din Paris (1891). A publicat *252 exerciții pentru corn* ale lui Dauprat, *Studii și exerciții* de J. Mohr și a scris *Exerciții zilnice pentru corn cu pistoane* (1900), *5 Piese pentru corn și pian* etc. Frații Eduard C-tin Lewy (1796 - 1846) și Joseph Rudolphe Lewy (1802 - 1881), corniști valoroși, au interpretat unele lucrări de Franz Schubert, scrise pentru ei (*Nachtgesang im Walde* - 1827, *Auf der Strom* - 1828). Acestor corniști renumiți ai Școlii franceze li s-au alăturat în deceniile și secolul următor alți reprezentanți de seamă: Joseph Meinfred (1791 - 1867), cornist ce a promovat cornul cromatic în Franța și a publicat lucrarea

„Méthode pour cor chromatique ou a Pistons” (1840), James Desire Artot Montagné (1803 - 1877), Louis Edouard Villermoz (1869 - 1936), Jean Devémy (1898 - 1969), Lucien Thévet (1914 - 2007), George Barboteau și alții.

Școala italiană de corn a fost puternic influențată de frații Luigi și Agostino Belloli. Luigi Belloli (1770 - 1817) a fost elevul lui G. Punto și a profesat, ca prim cornist, la Capela Ducală din Parma (1790 - 1802) și la Teatrul *Scala* din Milano (1803). A scris baletе, metode pentru corn (trompetă), *Concertul în Fa*, *Concertul pentru doi corni în Mi* și a fost profesor la Conservatorul din Milano (1808 - 1816). Printre elevi se numără: fratele Agostino, fiul Giuseppe, Giovanni Puzzi, Antonio Bergonzi (prim cornist la Teatrul „Concordia” din Cremona). Este considerat cel mai mare cornist italian. Agostino Belloli (1778 - 1839) a cântat, ca prim cornist, la Teatrul *Scala* din Milano (1817 - 1839) și a predat la Conservatorul din Milano. Cornist excepțional, a compus 10 baletе, *6 Studii pentru corn*, *12 Studii pentru corn de vânătoare* (1828), *24 Studii pentru corn*, *34 Studii*, duete pentru corni de vânătoare etc. Gustavo Rossari se numără printre elevii săi.

Antonio Tesaroni (1787 - 1855) a fost prim cornist și solist al orchestrei Curtii din Toscana și printre primii corniști ce au cântat la cornul cu pistoane. A publicat metode pentru corn și un tratat de instrumentație. Cariera didactică a avut loc la Conservatorul din Florența, Francesco Paoli fiind unul dintre elevii săi.

Benedetto Bergonzi (1790 - 1839), cornist virtuoz, compozitor, inventator, a activat în Orchestra Teatrului „Concordia” din Cremona. A inventat un sistem de supape rotative pentru care a primit *Medalia de Aur* din partea Institutului de Științe și Arte din Milano. A scris 2 opere, *40 Capricii pentru corn*, 3 simfonii, piese pentru corn și pian, cvartete pentru corni de vânătoare etc. Giovanni Puzzi (1792 - 1876) a fost solist concertist, dirijor, cornist angajat la Teatrul de Operă din Paris (din 1810). A activat și la Londra. Este autor al unei *Metode de corn* (1838) și a unei *Teme cu variațiuni pentru corn și pian*. Pentru meritele sale primește un „Cor solo” din partea lui Carol al X-lea, în anul 1826. Luigi Romanino (1806 - 1867) a fost elevul lui G. Belloli și succesorul acestuia ca prim cornist al Teatrului Regio din Torino. A profesat ca dirijor și compozitor, scriind *Duete pentru corn*, „Cinque Divertimenti per corno da caccia a macchina” și altele. Vedasto Vecchietti (1845 - 1922) a fost primul profesor de corn al Academiei „Santa Cecilia” din Roma (1875 - 1921). A scris piese pentru corn, corn și pian, corn și orchestră, un *Concert pentru corn cromatic în Fa și pian*, *Concert în Si b pentru corn și orchestră*, *10 Duete pentru corni în Fa*, *4 Trio-uri*, *30 Studii*, „Nuovo metode per corno in Fa a cilindri” (5 părți). Cu ultima lucrare a obținut *Medalia de Aur* din partea Expoziției Universale de la Paris. Gustav Rossari (1827 - 1881) a fost cornist la „Scala” din Milano. A scris *12 Studii pentru corn op. 4*, *12 Studii melodice*, *16 Studii de perfecționare pentru corn* etc. Francesco Paoli (1820 - 1870) a scris *16 Studi per corno a macchina*. Giuseppe Mariani (1840 - 1904) a activat la Milano și a scris *Metodo popolare per corno da caccia*. Giovanni Belloli (1800 - 1854) a profesat în Orchestra Capelei Regale a lui Emanuel al II-lea și a fost prim cornist al Teatrului

Reggio din Torino. A fost și un excelent cântăreț de operă. În Romantism și ulterior, au urmat Luigi Alessandrini, Eugen Leon Vivier (1817 - 1900), Eduardo de Angelis (1836 - 1939), Amilcare Zanella (1873 - 1949), Antonio Marchi (1913 - 1983), Enzo Pompei (1915 - 1983) - a scris *Nocturnă în stil antic*, *26 Studi degli armonici de' l corno da caccia*, Felice Bartolini - a scris *Melodia per corno e piano*, *Metodă pentru studiul cornului*, Domenico Ceccarosi (1910 - 1996) Alessio Allegrini și mulți alții. **Școala cehă** a avut reprezentanți de seamă în epoca preclasică și clasică, cum ar fi Wenzel Sweda (1630 - 1710), Peter Röllig (1650 - 1723), Hermalaus Smejkal (1685 - 1758) și în special Giovanni Punto (1746? - 1803). Acesta din urmă a revoluționat cântatul la corn, unii compozitori ai vremii sale dedicându-i numeroase lucrări concertante. I-au fost contemporani Johann Schindler (1700 - 1766), Karl Handeck (1721 - 1800), Anton Joseph Hampel (1710 - 1771), Thaddaus Steinmüller (1725 - 1790), Karl Franz (1738 - 1802) și alții. În secolul al XIX-lea corniștii Școlii bohemiene au activat sau au concertat la alte Curți europene (Paris, Viena, Berlin, München, Sankt Petersburg etc.). **Școala germană de corn**, în perioada Romantismului, a fost influențată direct de prezența corniștilor cehi. Franz Strauss (1822 - 1905), cornist, profesor, compozitor, a fost unul dintre cei mai mari corniști ai Germaniei și ai Europei secolului al XIX-lea. Era considerat un „Joachim al cornului”. A fost primul cornist în Orchestra Curții din München (1874 - 1889) și a participat la premierele dramelor muzicale wagneriene fiind foarte prețuit ca instrumentist, dar intrând deseori în conflict cu celebrii Hans von Bülow și Richard Wagner. „Este intolerabil! Dar când cântă la corn nu pot fi supărat pe el”³, spunea Bülow.



Fig. 2 Fr. Strauss⁴

A fost unul dintre primii corniști care au utilizat cornul cromatic, fiind deseori acuzat și criticat pentru aceasta. A concertat în marile centre muzicale ale Europei, promovându-și propriile lucrări pentru corn și orchestră (pian). Spre exemplu *Concertul nr. 1 op. 8 în do minor* l-a cântat în Augsburg (1866), Innsbruck (1867), Haga (1868), Nürnberg (1869) etc. Ca virtuoz cornist, Franz Strauss a devenit o legendă. A compus *2 Concerte pentru corn și orchestră*, *Nocturnă op. 7*,

³ Gîscă, Petrea, *Cornul în creațiile muzicale ale compozitorilor F. Strauss și R. Strauss*, Iași, Artes, 2009, p. 13.

⁴ www.google.com, accesat la 8 nov. 2020

Romanța „*Les Adieux*” op. 12, *Introducere și temă cu variațiuni* op. 13, *10 Trio-uri pentru cornul de poștă*, *Cvartet*, *Exerciții pentru corn natural în studiul zilnic* (2 volume), *17 Studii pentru corn cromatic pe teme din simfoniile bethoveniene*, diverse marșuri, polci, valsuri etc. A fost profesor la Academia de muzică din München (1871 - 1896). „Doar prin susținerea sunetului și prin studiul intervalelor poți dobândi un ton nobil”, spunea cornistul profesor. În 1873 regele Ludwig al II-lea al Bavariei l-a numit „Kammermusiker”.

Oscar Franz (1843 - 1886/1889) a fost un cornist deosebit, profesor și compozitor ce a activat la Dresda. A scris *16 Concerte pentru corn și pian*, studii, exerciții, *Piesă de concert pentru 2 corni și pian*, *Metodă pentru studiul cornului*, *100 Duete*, *Concertino pentru 2 corni*. A fost profesorul lui Adolf Barsdorf - fondatorul Școlii engleze de corn și al lui Aubrey Brain. R. Strauss îi dedică *Concertul nr. 1 op. 11 pentru corn și orchestră*.

Friedrich Adolf Gumpert (1841 - 1906). A fost membru al Orchestrei „Gewandhaus” din Leipzig (1864 - 1899) și a mai cântat la Londra, ca prim cornist la „Covent Garden”. A construit un corn dublu în *Fa* și *Si b* împreună cu constructorul Fritz Kruspe. A predat la Conservatorul din Leipzig, printre elevi numărându-se Anton Horner și Franz Paersch. Dintre compozițiile sale amintim *40 Cvartete pentru corn*, studii etc. Friedrich Adolf Barsdorf (1854 - 1923) a studiat la Dresda cu Lorenz și O. Franz. Prim cornist la „Covent Garden” din Londra (1879), a cântat corn III la „Queen’s Hall Orchestra”. A activat și ca violonist la Teatrul „Gaiety” - Londra. În 1904 fondează, împreună cu alți instrumentiști, Orchestra simfonică din Londra. În plan didactic, a fost profesor la Școala Regală de muzică din Londra (din 1882), iar din 1897 la „Royal Academy of Music” - Londra (până în 1923). Printre elevi se numără Alfred și Aubrey Brain etc.

Franz Friedrich Paersch (1857 - 1921) a fost printre primii germani care au influențat Școala engleză de corn. A studiat la Leipzig și a profesat, ca prim cornist, la „Halle Orchestra” și la „Covent Garden”. A predat la „Manchester Royal Conservatory of Music”. H. Kling (1842 - 1918), a scris *30 Trio-uri*, *duete*, *Duo concertant pentru 2 corni cu ventile*, iar M. Karl - *Six Duettes per corni*. Franz Schubert (1797 - 1828), unchiul compozitorului Schubert, a scris *Funf duette für zwei waldhorner in Es* (1815), iar G. Kopprasch (1824 - 1870) a compus *60 Studii pentru cornul alto op. 5* (2 caiete) și *60 Studii pentru cornul grav op. 6* (2 caiete). Fratele lui G. Kopprasch, Wilhelm a scris *8 Duete pentru corn*. Școala germană va continua cu celebrii Hermann Baumann (n. 1934), Peter Damm etc.

Școala engleză a fost influențată, la început, de corniștii cehi. În 1802 Joseph și Peter Patrides (1755 - 1824) au fost considerați instrumentiști foarte buni ai perioadei, după ce s-au stabilit în Anglia. Au cântat la „Philharmonia” (1817) și „King’s Theater” (1818). În 1879 se stabilește în Anglia Adolf Barsdorf. Alfred Edwin Brain (1860 - 1925) a fost înaintașul unei familii celebre de corniști din secolul al XX-lea. S-a ocupat de educația celor doi fii ai săi în mod deosebit: Alfred jr. (1885 - 1966) și Aubray (1893 - 1955), aceștia având calități muzicale deosebite. Aubray este tatăl celebrului Dennis Brain (1921 - 1957) - acesta fiind considerat cel mai mare cornist al secolului al XX-lea.

Școala rusă de corn. Asemenea celorlalte țări din Europa, corniștii bohemieni au introdus și dezvoltat cornul în Rusia. Continuând tradiția înaintașului Johann Anton Maresch (1719 - 1794), Frantz (Frantisek) Schollar (1859 - 1928/1937) a fost profesor, dirijor, prim cornist. A cântat în Orchestra Curții din St. Petersburg, ulterior Leningrad. A scris *Duete pentru corn* și prima *Metodă de corn rusă*, folosită și astăzi în unele școli de specialitate. A fost profesorul lui Jaan Tamm (1874 - 1933), acesta avându-l ca elev pe Michael Bujanovski (1891 - 1966), tatăl celebrului Vitali Bujanovski. În Rusia au urmat Joseph Schalinec (1860 - 1905), cornist al Teatrului „Balschoi”, Valery Polech, Boris Afanasiev, Anton Usov și alții.

Școala românească de corn. Primele manifestări muzicale pe teritoriile românești au avut loc la mijlocul secolului al XIX-lea. La început au fost fanfarele militare, unde instrumentiștii erau instruiți de către profesori veniți din Cehia, Italia, Germania etc. (Carbus, Leeb, E. Bacanelli, frații Cirillo etc.). La 25 august 1830 ia naștere la Iași prima fanfară militară condusă de vienezul Francisc Rusitski. Acesta aduce de la Viena partituri și 5 caiete de studii necesare tinerilor talentați, ceea ce arată preocuparea pentru dezvoltarea tehnicii instrumentale. Fanfare militare au mai existat la Craiova, dar și în alte localități. Despre mugurii *Școlii românești de corn* putem vorbi abia la mijlocul secolului al XX-lea, după ce s-a înființat la București Liceul militar de muzică (1936) care a avut un rol hotărâtor în evoluția instrumentelor de suflat în România. Din copiii de trupă ai armatei vor proveni mai târziu viitorii corniști. Reprezentanți pentru Școala românească de corn sunt instrumentiștii și profesorii Petre Nițulescu (1885 - 1957), Gheorghe Păunescu (1912 - 1990), Ion Bădănoiu, Paul Staicu, Nicolae Lipoczi, Petru Perșa, Ioan Nosec, Gustav Kedveș, Ștefan Georgescu și o întreagă generație din a doua jumătate a veacului trecut. Compozitorii romantici pentru corn au dezvoltat prin creațiile lor tehnica instrumentului, scriitura punând destule probleme atât corniștilor din acea perioadă cât și celor de mai târziu. Au scris piese miniaturale pentru corn Franz Lachner (1803 - 1890) - *Variations ou Swiss Folksong*, *Fantasie f-moll* (1825), J. W. Kalliwoda (1801 - 1886) - *Introducere și Rondo op. 51*, C. Reinecke (1824 - 1920) - *Cavatina op. 93*, Georg Eduard Goltermann (1824 - 1894) - *Andante op. 14*, V. Virm (1826 - 1914) - *Piesă*, Emanuel Chabrier (1841 - 1894) - *Larghetto*, G. Faure (1845 - 1924) - *Serenada*, Raoul Pugno (1852 - 1914) - *Solo pentru corn*, R. Strauss (1864 - 1949) - *Andante pentru corn și pian*, *Introducere și temă cu variațiuni*, *Concertul nr. 1 op. 11*, A. Glazunov (1865 - 1936) - *Reverie*, P. Dukas (1865 - 1935) - *Badinerie*, M. Reger (1873 - 1916) - *Scherzino*, J. Breval - *Adagio și Rondo*, Robert Clerise - *Cântec fără cuvinte*, H. Eichborn - *Rondo brilliant op. 11*, *Sonată pentru corn și pian op. 12*, *4 lied-uri pentru corn și pian op. 9*, *Sonata op. 7*, Felix de Grave - *Air de La Favorite op. 16*, *Air de Sommeil de La Muette op. 17*, H. W. Ernst - *Elegie*, H. Hofmann - *Elegie in As Dur op. 70, nr. 2*, Lev Schwartz - *Canzonă*, L. Sinigaglia - *2 Piese op. 28*, Ad. Wirth - *Andante und Polonaise op. 5*, G. Rossini (1792 - 1868) - *5 Duete pentru corn*, *Introducere și temă cu variațiuni*, V. J. R. Lewy - *Cantabile op. 11*, G. Zeller - *Piesă de caracter în Re*, Anton Reicha (1770 - 1836) - *Solo pour Cor et Piano*, *24 Trios op. 82*, C. Saint-Saens (1835 - 1921) - *Morceau de concert*, R. Schumann - *Adagio și Allegro*, Schneider G. A. (1770 - 1839) - *18 Horn Trios*, Robert Fuchs - *Serenada nr. 4 pentru orchestră de coarde și 2 corni*, Chabrier Alexis

Emmanuel (1841 - 1894) - *Larghetto* și altele. Lucrări concertante au compus Bernhard Romberg (1767 - 1841) - *Concertino*, Gaetano Donizetti (1797 - 1841) - *Concert în Fa pentru corn și orchestră de coarde*, Vincenzo Bellini (1801 - 1835) - *Concert*, Aug. Kiel - *Concert op. 23*, G. Zeller - *Concertino c-moll*, Fr. Danzi (1763 - 1826) - *Konzert E - Dur, Sonata op. 28 op. 44*, Carl Matthias Kudelski - *Horn Concertino*, Karl Matys - *4 Concerte pentru corn și orchestră op. 12, 24, 39, 44*, Severio Mercadante (1795 - 1870) - *Concert pentru trompetă, corn și orchestră, Horn Concerto*, J. Dominik Skroup (1766 - 1830) - *Concertino*, Romberg Bernhard Heinrich (1767 - 1841) - *Concertino pentru 2 corni și orchestră*, Fr. Kuhlau (1786 - 1832) - *Concertino pentru 2 corni și orchestră mare op. 45*, H. Hubler - *Concert pentru 4 corni și orchestră* etc. Genul de sonată a fost abordat de către compozitorii Adolphe Blanc – *Sonata op. 43*, L. Cherubini (1760 - 1842) - *2 Sonate pentru corn și pian*, Nicolai Carl Otto Ehrenfried (1810 - 1849) - *2 Sonate pentru 2 corni nr. 4,5,6*, Christoph Ernst Weyse (1774 - 1842) - *Duo Sonata* etc. Corniștii virtuozii ai Romanticismului au stimulat fantezia și creativitatea compozitorilor vremii, aceștia din urmă scriind lucrări deosebite, unele dintre ele adevărate capodopere. În același timp, instrumentiștii erau un liant între compozitori și constructorii de instrumente din acea perioadă. Numai așa, într-o perioadă relativ scurtă din punct de vedere istoric, instrumentul a suferit multiple transformări, iar tehnica instrumentală a interpreților s-a îmbunătățit continuu. Corniștii acelei perioade au fost foarte valoroși, contribuind la consolidarea cornului cromatic, unii dintre ei scriind lucrări concertante, studii, metode etc. care stau și astăzi la baza formării tinerilor instrumentiști. Datorită lor instrumentul corn s-a dezvoltat continuu, devenind un instrument de bază în cadrul orchestrei și fiind un partener egal al celorlalte instrumente, în plan solistic.

Bibliografie

1. Costi, Guido, *Il corno (Cornul)*, Varese, Zecchini Editore, 1998.
2. Cozmei, Mihail - *Existențe și împliniri. Dicționar biobibliografic, Domeniul: Muzică*, Ediția a 2-a, Iași, Universitatea de Arte „G. Enescu”, Editura Artes, 2010.
4. Gîscă, Petrea - *Cornul în creațiile muzicale ale compozitorilor F. Strauss și R. Strauss*, Iași, Artes, 2009.
5. Gîscă, Petrea - *Cornul, tradiție și mister*, Iași, Editura Artes, 2009.
6. Gîscă, Petrea - *Permanențe în contemporaneitate. Dicționarul corniștilor români*, Iași, StudIS, 2012.
7. Gîscă, Petrea - *Dicționarul corniștilor români*, ediția a doua revizuită și adăugită, Iași, StudIS, 2020.
8. Marc, Alexandru - *Cornul de pe câmpul de vânătoare în sala de concerte*, Cluj, Media Musica, 2006.
9. Săvuță, Liviu - Teză de doctorat *Cornul în tradiția muzicală europeană. O perspectivă istorică, stilistico - interpretativă*, UNMB, 2010.
10. Tuckwell, B. – *Menuhin Music Guides Horn*, London and Sydney, Mac Donald and Co, 1983.
11. Zarzo, Vicente - *La trompa (Historia y desarrollo)*, Malaga, Ediciones Seyer, 1994.
12. www.google.com (accesat la 8 nov. 2020).
13. www.pizka.de (accesat la 8 nov. 2020).
14. www.wikipedia.org (accesat la 8 nov. 2020).

PRIVIRE DE ANSAMBLU ASUPRA BAROCULUI MUZICAL

OVERVIEW OF MUSICAL BAROQUE

Iulian HOREZ¹

Abstract

After a brief presentation of the social situation that appeared at the beginning of the Baroque, we framed the current in the historical period - being located between the end of the 16th century and the middle of the 18th century - after which we defined the term baroque and specified the etymology of the word. Also, in this first introductory part we talked about how the Baroque evolved first in the other arts - architecture, painting, sculpture, theater, dance and literature - and then with strict reference to the art of music.

We followed a periodization of the Baroque, made according to some musicologists as follows: an early period that is characterized by the gradual transition from choral polyphony to accompanied monody and is distinguished by highlighting a single melodic line, which makes possible the appearance of opera and vocal genres- symphonic, such as the oratorio and cantata; a middle period in which the development of opera, ballet opera, court ballet, but also instrumental music takes place; and a late period of synthesis, which fixes the concept of tonality through the two basic modes: major and minor.

Keywords: *Musical Baroque, periodization, polyphony, accompanied monody*

1. Introducere

Încă de la sfârșitul secolului al XVI-lea, în timp ce arta renascentistă ajunge la desăvârșire, se observă în muzica de curte și cea religioasă unele atitudini de grandilocvență și emfază, determinate de cauze social-politice. „În viața bisericii, Reforma a zdruncinat catolicismul care căuta să se redreseze și să lupte împotriva protestantismului, luptă dată pe tărâm politic, provocând chiar războaie, care nu au soluționat însă criza bisericii catolice.”² Pe lângă reprimările Inchiziției și acțiunile tactice ale iezuiților, s-a încercat atragerea credincioșilor prin construirea unor biserici monumentale, unde se desfășurau procesiuni spectaculoase, cu o muzică capabilă să emoționeze și să capteze oamenii. Burghezia, dornică de a dobândi tot mai multă putere economică, avea de luptat cu seniorii feudali, a căror opoziție împiedica dezvoltarea comerțului și a noilor

¹Associate Professor PhD., „George Enescu” National University of Arts, Iași, Romania.
horez.iulian@yahoo.com

² George Pascu, Melania Boțocan – *Carte de istorie a muzicii*, Iași, Ed. Vasiliana '98, 2003, p.125.

relații economice. Pentru a stăvili rezistența aristocrației, burghezia a sprijinit monarhia absolutistă în formarea statului centralizat, care limita drepturile seniorale. „Față de supușii săi, monarhia s-a impus printr-un fast asemănător celui afișat de biserică. Curtea regală trăia în opulență, manifestată prin solemnități și recepții de mare pompă. De aici, a apărut necesitatea unor construcții somptuoase, cu ornamentări încărcate și cu o muzică măreață, menite să lase impresia de putere și de strălucire.”³

2. Barocul în arte

Situat între sfârșitul secolului al XVI-lea și mijlocul secolului al XVIII-lea, **Barocul muzical** se desfășoară pe un interval întins, de la Monteverdi la Bach. Unul din elementele specifice ale muzicii Barocului, aidoma artelor vizuale, era ornamentația bogată, exhaustivă, uneori superfluă. Termenul de „baroc” a fost împrumutat din domeniul artelor, și anume din arhitectură. Folosirea termenului „baroc” pentru perioada muzicală și pentru compozitorii care au compus în acest stil este de uz relativ recent, fiind propus și folosit pentru prima dată de Curt Sachs în 1919, în limba germană. Etimologic, sursa termenului „baroc” este găsită în cuvântul portughez „barucco” sau spaniol „barruecco”, consacrat unei specii de perle în formă neregulată, asimetrică, bizară. Sensul de „bizar” a fost adoptat și de francezi („baroque”) și de italieni („barocco”). Adoptarea termenului de către teoreticienii istoriei muzicii nu a fost unanim acceptată, considerându-se atributele lui de specificitate (asimetrie, ciudățenie, confuzie) ca necorespunzătoare realităților muzicale ale epocii.

Dezvoltarea, propagarea și evoluția Barocului, sub diferitele sale aspecte și variante locale, nu au fost sincrone. Ba chiar mai mult, în timp ce în unele țări Barocul ajunsese la apogeu, în altele era în plină floare, iar în altele era în fază incipientă. În timp ce în Franța, începând cu anii 1720 se remarcă o saturare de realizări în stil baroc și un avânt puternic al stilului *Rococo*, mai ales în arte decorative, pictură și interioare, în Anglia, Germania, Austria sau Cehia, Barocul este puternic prezent, iar în Principatul Transilvaniei sau în Rusia, el își are primele manifestări de amploare. În **arhitectura** de tip Baroc, accentul cade pe folosirea elementelor arhitectonice ce conferă măreție și grandoare, așa cum ar fi: coloane masive, bolți înalte, arcade largi, domuri copleșitoare, culori de intensități puternic contrastante, volume și spații goale impresionante. Un punct de interes îl constituie existența unei scări monumentale ce leagă parterul cu celelalte nivele ale clădirii. Nu întâmplător, modelul scării de asemenea proporții a devenit un laitmotiv ulterior al bunăstării burgheziei, fiind copiat în diferite reședințe aristocratice de pretutindeni. Printre reprezentanții domeniului în această perioadă enumerăm pe: Francesco Borromini⁴ și Lorenzo Bernini⁵.

³ Idem, pg. 126.

⁴ Francesco Borromini (1599, Bissone – 1667, Roma) – proeminent arhitect italian, va demonstra o afinitate pentru stilul târziu al lui Michelangelo. Opera sa reprezentativă este minuscula biserică



Francesco Borromini – Cupola Bisericii St. Ivo della Sapienza, Roma.

Pictura în Baroc se caracterizează prin bogăție, strălucire și fast. Pictorii au folosit în mod accentuat figuri umane surprinse în decursul mișcării, puternice contraste de lumină și întuneric (acea tehnică denumită clar-obscur), culori puternice, saturate și un echilibru compozițional mai degrabă dinamic decât static. Folosirea multiplelor linii de compoziție de forme curbate, asemănătoare unor litere *s*, a diagonalelor repetate de tip ascendent și descendent, comparativ cu liniile drepte orizontale sau verticale folosite preponderent anterior, sunt alte elemente tipice ale Barocului de tip vizual. Printre reprezentanții cei mai importanți se află Peter Paul Rubens⁶, Rembrandt Harmenszoon van Rijn⁷, Antoon Van Dyck⁸, Johannes Vermeer⁹, Michelangelo Merisi da Caravaggio¹⁰ sau Diego Rodriguez de Silva y Velázquez¹¹.

San Carlo alle Quattro Fontane (1638-1641), remarcată prin planul oval ondulat și ritmurile complexe convex-concav.

⁵ Lorenzo Bernini (1598, Napoli – 1680, Roma) – sculptor și arhitect italian. Capodopera sa este Piața Sfântului Petru din Roma, delimitată de o colonadă gigantică formată din 284 de coloane, desfășurate pe patru rânduri, cu 140 de statui.

⁶ Peter Paul Rubens (1577, Siegen – 1640, Antwerpen) – unul dintre cei mai renumiți pictori flamanzi. Artistul a pictat cca. 1400 tablouri și sute de desene. Cele mai importante lucrări ale sale sunt: *Coborârea lui Iisus de pe Cruce*, *Răpirea fiicelor lui Leucip*, *Sosirea Mariei de Medici la Marsilia*, *Judecata lui Paris*.

⁷ Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1606, Leiden – 1669, Amsterdam) – pictor olandez considerat unul dintre cei mai mari pictori din istoria artei. Este autorul a 600 picturi, 300 gravuri și peste 2000 desene. Din operele sale amintim: *Lecția de anatomie a doctorului Tulp*, *Ospățul lui Baltazar*.

⁸ Antoon van Dyck (1599, Antwerpen – 1641, Londra) – pictor flamand și creator de gravuri, inovator în folosirea gravurii cu *acquaforte*. Devine celebru în calitate de pictor al curții regelui Carol I Stuart al Angliei.

⁹ Johannes Vermeer (1632 – 1675, Delft) – pictor olandez, cunoscut ca un maestru al folosirii luminii în lucrările sale. Întreaga sa operă cuprinde 37 de tablouri. Cele mai multe reprezintă scene de fiecare zi sau alegorii.



Rembrandt Harmenszoon van Rijn – *Lecția de anatomie a doctorului Tulp*.

Precum întreaga mișcare artistică a Barocului, **sculptura** realizată în acest stil este în primul rând destinată unei citiri directe, adresându-se nemijlocit simțurilor și componente emoționale a privitorului. De asemenea, ea se caracterizează printr-o dorință irezistibilă a artistului de a sugera mișcarea, prin surprinderea unei acțiuni în timpul execuției sale, preferabil în momentul său cel mai important, relevant sau critic.



Lorenzo Bernini – *David* (1623)

¹⁰ Michelangelo Merisi da Caravaggio (1571 – 1610, Porte Ercole) – pictor italian, unul dintre cei mai mari novatori din istoria picturii. Caravaggio respinge ierarhia genurilor și canonul frumuseții în pictură, conceput de umaniștii care au idealizat corpul omenesc. Pentru sublinierea realismului brutal al tablourilor sale, artistul folosește un dramatic contrast de clarobscur. Scenele biblice le înfățișează ca imagini de viață cotidiană, dând astfel tablourilor religioase o dimensiune umană deosebită.

¹¹ Diego Rodriguez de Silva y Velázquez (1599, Sevilla – 1660, Madrid) – pictor spaniol, s-a remarcat în special ca portretist la curtea regelui Filip al IV-lea al Spaniei. Velázquez este creatorul unei noi viziuni și al unui nou mod de zugrăvire a naturii.

Teatrul a fost dus pe culmile sale de către mai multi dramaturgi renumiți în epocă, dintre care se detașează desigur William Shakespeare¹². Acțiunea pieselor de teatru se baza pe o elaborare sofisticată a povestirii, pe mișcări complexe și uneori imprevizibile ale personajelor și pe existența unor intrigi multiple întrepătrunse care în final se îmbinau coerent și relativ credibil.

În **dans**, Barocul s-a manifestat în două modalități, ambele fiind legate de muzică: mici piese instrumentale numite *dansuri*, compuse pentru multiple instrumente sau pentru orchestră și *dansurile de curte*, specifice timpului. Dintre primele au fost apreciate cele în stilul dansurilor populare mai larg răspândite: *allemande, bourrée, gigue* și *sarabande*. Altele au fost compuse pentru aristocrație, fiind creații ale scenografilor sau instructorilor de dans ai timpului. Printre acestea se numără și *menuetul*, care este probabil unul dintre cele mai cunoscute dansuri baroce care au reverberat până în perioada contemporană.

În **literatură**, acest stil a exprimat noi forme ale valorii, sintetizate prin utilizarea metaforei și a alegoriei sau prin ardentă dorință a căutării mirabilului¹³. Perfecțiunea, virtuozitatea, alături de un anumit realism al exprimării și grija extremă față de detalii sunt alte elemente definitorii ale perioadei Baroc. Atenția sporită acordată relației personale, individualizate, este fundamentul apariției unor importante genuri literare, printre care se remarcă romanul (*romanzo*). Un punct de vedere critic al Barocului literar se referă la preferința pentru forma exterioară, uneori în detrimentul conținutului. Folosirea masivă a latinei se diluează treptat, ajungând să fie total înlocuită de italiană. La curțile regale și în palatele princiare, **muzica** avea un important rol în desfășurarea festivităților. Uneori viața de la curte a imprimat un caracter convențional multor creații, căci interioarele palatelor au influențat muzica printr-o melodică încărcată sau prin genuri muzicale (opera, baletul), a căror execuție necesita un fast și o bogată ornamentație.

Arta barocă este somptuoasă, maiestooasă și bogat ornamentată. Ea a fost considerată ca aparținând, în general, marii aristocrații care, mergând pe drumul laicizării, a umanismului, dorea să exprime astfel rangul dar și modul opulent în care trăia. În domeniul creației muzicale, denumirea de baroc nu a circulat de-a lungul celor 150 de ani de manifestări componistice, ci a apărut în lexicul esteticienilor mult mai târziu, la răspântia dintre ultimele două secole. Departe de a fi întruchipat dezechilibrul și asimetria, marile contribuții ale acestei perioade ilustrează apogeul unui îndelung proces de sinteză a cuceririlor stilistice, prezen-

¹² Willian Shakespeare (1564 – 1616) – dramaturg englez, poet și creator de sonete, considerat a fi cel mai mare scriitor al literaturii de engleze. A scris câteva dintre cele mai puternice tragedii și numeroase comedii. De asemenea, a scris 154 de sonete și numeroase poezii. Este recunoscut pentru pricepera lui de a depăși narațiunea și de a descrie cele mai intime și profunde aspecte ale naturii umane. Opera sa include 37 de piese de teatru, între care 17 comedii, piese istorice, tragedii, sonete.

¹³ Folosind un termen italian adecvat, artiștii căutau, inclusiv prin utilizarea a tot felul de artificii, să uimească, să producă profundă admirație, adică ei căutau *maraviglia*.

tând în același timp o deschidere largă către inovația de perspectivă pe toate planurile de manifestare ale exprimării muzicale. Astfel, epoca Barocului transmite posterității tendința spre măreție și împodobire în arta arhitecturală, surprinderea contrastelor, mișcarea și neliniștea din universul înconjurător subiectiv și social în pictură, excesul pasional și încărcătura metaforică în literatură, libertatea și diversitatea în exprimarea simțămintelor și idealurilor umane în creația muzicală.

3. Barocul în muzică

După unii cercetători, Barocul cuprinde trei perioade: perioada *timpurie* (1600-1650) care se caracterizează prin tranziția treptată de la polifonia corală la monodia acompaniată și se distinge prin reliefaarea unei singure linii melodice, care face posibilă apariția operei și a unor genuri vocal-simfonice, precum oratoriul și cantata. Muzica instrumentală înflorește la rândul ei, cristalizându-se noi forme și genuri precum **concertul**, **sonata** și **suita**. Reprezentanții principali ai acestei perioade sunt Heinrich Schütz¹⁴, Georg Philipp Telemann și Georg Friedrich Händel. În perioada *mijlocie* (1650-1700) are loc dezvoltarea **operei**, a **operei-balet**, a **baletului de curte**, dar și a **muzicii instrumentale**. Artizanii principali ai acestui gen de muzică sunt Jean-Baptiste Lully,¹⁵ François Couperin¹⁶, Jean-Philippe Rameau¹⁷, Henry Purcell, Johann Kuhnau¹⁸, Antonio Vivaldi, Domenico Scarlatti¹⁹ și Arcangelo Corelli²⁰.

Formele muzicale nu au încă un număr fix de părți, iar denumirile genurilor sunt uneori confuze. Acum se conturează formele muzicii ciclice, precum **sonata de cameră**, **sonata da chiesa**, **suita**, **concertul instrumental** și **concerto**

¹⁴ Heinrich Schütz (1585, Köstritz – 1672, Dresden) – compozitor și organist german. A scris prima operă germană, *Dafne*. Și-a dedicat marea majoritate a lucrărilor muzicii sacre instrumentale și vocale. Printre lucrările sale importante se numără *Symphoniae sacrae*, *Psalmii lui David* și *Ultimele șapte cuvinte ale lui Iisus pe cruce*.

¹⁵ Jean-Baptiste Lully (1632, Florența – 1687, Paris) – compozitor francez de origine italiană și violonist. Și-a petrecut cea mai mare parte a vieții la curtea regelui Ludovic al XIV-lea. A compus multe opere, baleturi și tragedii lirice. În 1687 a compus *Te Deum* în onoarea regelui Ludovic al XIV-lea.

¹⁶ François Couperin (1668, Paris – 1733, Paris) – compozitor francez, organist și hapsicordist. S-a remarcat prin tratatul său *L'Art de toucher le clavecin* ce conține elemente tehnice de interpretare a clavecinului. Dintre lucrările sale pentru orgă, doar o singură piesă a supraviețuit trecerii timpului și anume *Pièces d'orgue consistantes en deux Messes*.

¹⁷ Jean-Philippe Rameau (1683, Dijon – 1764, Paris) – compozitor și muzicolog francez, autor al unui celebru tratat de armonie. Printre realizările sale se numără perfecționarea stilului lui Jean-Baptiste Lully în ceea ce privește opera, introduce dansuri franceze în suită și este autorul basului fundamental - o succesiune de acorduri și cadențe care desemnează Regula tehnicii tonale.

¹⁸ Johann Kuhnau (1660, Geising – 1722, Leipzig) – compozitor german, organist și hapsicordist. Cele mai multe dintre lucrările sale au fost scrise pentru orgă și hapsicord. A compus și muzică religioasă sub formă de cantate.

¹⁹ Domenico Scarlatti (1685, Napoli – 1757, Madrid) – compozitor italian. A scris 555 de sonate pentru pian. Sonatele lui Scarlatti, piese scurte cu idei melodice concise, creează efecte noi care deschid drumul tehnicii pianistice moderne.

²⁰ Arcangelo Corelli (1653, Ravenna – 1713, Roma) - compozitor, violonist, pedagog și dirijor italian. Opera lui constituie un moment de referință în dezvoltarea muzicii instrumentale occidentale, prin noul impuls dat formelor de *trio sonată* și *concerto grosso*. Ca violonist și pedagog, este considerat părintele artei viorii.

grosso, ce se bazează pe construcția monotematică și unitatea intonațională. Cea de-a treia perioadă, perioada *târzie* (1700-1750) este una de sinteză, reprezentanții săi de seamă fiind Händel și Johann Sebastian Bach. Tratatele lui Rameau (*Tratat de armonie*²¹) și lui J. J. Fux²² (*Gradus ad Parnassum*²³), dar și lucrările de demonstrație practică care îi aparțin lui J. S. Bach (*Clavecinul bine temperat I și II*²⁴) fixează conceptul de tonalitate prin cele două modele de gamă (major și minor), prin polifonia bazată pe funcționalitate armonică, prin orchestrația tratată ca un instrument colectiv de sine stătător și prin apariția unor genuri și forme muzicale mai clare ca organizare și denumire.

„Barocul vine cu **formele** sale proprii și se alătură Renașterii, îmbinându-se cu ea și conferindu-i un ritm mai alert și o tentă mai patetică, alături însă, îi rupe echilibrul, înlocuindu-l cu fervoarea expresiei sale mai tumultuoase”²⁵. Barocul cultivă libertatea și grandoarea formelor, bogăția ornamentației, libertatea și fantezia exprimării. În Baroc va fi dusă la apogeu polifonia, se va dezvolta monodia acompaniată și se va cristaliza și teoretiza sistemul armonic. Din punct de vedere **stilistic**, muzica Barocului va îmbogăți mijloacele de expresie și va adânci dramaturgia muzicală prin construcții sonore mai ample. Dimensiunea expresiilor muzicale se lărgeste, lucrările devenind tot mai ample ca durată și variate ca mijloace, tinzând către o profundă expresie a trăirilor. Limbajul muzical folosit în genurile instrumentale se încadrează în aceeași sferă a stilului baroc și, deși mișcarea intervalică se face prin pași mici, apropiați, ambitusul mult extins denotă depărtarea melodicii de profilul celei de până atunci. Structura **polifonică** sau **armonică** se modifică, materialul sonor fiind organizat în sisteme temperate care au la bază gamele de mod minor și major. Prin această restrângere se pierde mobilitatea treptelor, devenind structuri orizontale stabile ce creează tonalitatea. Odată cu cristalizarea sistemului tonal- funcțional își face apariția și **modulația** ce va evolua treptat pe parcursul acestei perioade, fiind un prilej de confruntare a unor elemente contrastante. **Tonalitatea** se manifestă în cele două forme de organizare sonoră a limbajului muzical și anume, cea polifonică și cea armonică. **Polifonia** va continua vechile tradiții și va fi preluată într-un stil propriu de muzica instrumentală, culminând în forma de **fugă**. Se va contura un nou profil de polifonie armonică, pe care se vor clădi mărețe edificii sonore instrumentale, orchestrale și vocal-simfonice. **Armonia** s-a dezvoltat într-un proces lent de limpezire a concepțiilor privind consonanța și disonanța și a determinat

²¹ *Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels* (Paris, 1722) și *Démonstration du principe de l'harmonie* (Paris, 1750).

²² Johann Joseph Fux (1660, Hirtenfeld – 1741, Viena) – compozitor, teoretician și pedagog austriac. A scris 25 de lucrări pentru orgă, 63 de sonate á 3, 15 sonate á 4, 110 mise, 200 de compoziții religioase, 15 oratorii și 21 de opere. În urma călătoriilor sale în Italia este foarte mult influențat de stilul italian de compoziție. Scrie lucrarea teoretică *Gradus ad Parnassum* pe care o dedică împăratului Charles VI în 1725 în care vorbește despre tehnica contrapunctului.

²³ *Gradus Ad Parnassum* (Viena, 1725).

²⁴ *Das Wohltemperirte Clavier* (vol. I – Köthen, 1722, vol. II – Leipzig, 1742).

²⁵ Gabriela Ocneanu – *Barocul în muzică*, Iași, Editura Novum, 2000, pg. 6.

sistematizarea relației sunetelor în funcție de atracția întregii arhitecturi verticale în jurul unui fundamentale. **Acompaniamentul** se impune sub o formă care va dura mai bine de un secol, cunoscută sub numele de *bas continuu* pe care se desfășoară melodia. Armonia, sub aspectul intonării acordice se constituie pe legile funcțiilor tonale. **Ritmica** păstrează din arta renascentistă reperatele accentului metric și a compensărilor imitative. Pe de altă parte, ea preia pulsațiile vechilor dansuri. Muzica avea un **tempo** relativ constant. Muzica Barocului permitea și improvizații, întrucât adeseori erau puține instrucțiuni muzicale date de către compozitori și, ca atare, interpreții adăugau întotdeauna pasaje muzicale proprii. Astfel, unul din elementele specifice ale muzicii Barocului este bogăția ornamentației. Sub aspectul nuanțelor, **dinamica** muzicii era „terasată”, în sensul că adesea intensitatea sonoră se schimba neașteptat. Varietatea nuanțelor în Baroc este mai puțin rezultatul expresiei sentimentelor, cât mai degrabă al logicii discursului muzical. **Timbrul** își spune cuvântul cu adevărat, ca factor stilistic și de expresie, atunci când, la apogeul Renașterii, se petrece despărțirea muzicii instrumentale de cea vocală. Delimitarea genurilor vocale și instrumentale ajută la dezvoltarea unui stil instrumental în muzica barocă, diferențiat de cel vocal. Diferențierile sunt favorizate de dezvoltarea virtuozității vocale și instrumentale, virtuozitate ce aduce un discurs ritmico-melodic bogat ornamentat.

Concluzii

Indiferent de domeniul în care se regăsește, stilul baroc se caracterizează prin utilizarea exagerată a mișcării și a clarității, respectiv a bogăției detaliilor ce simbolizează lucruri ce se pot interpreta cu ușurință și lipsă de ambiguitate. Toate aceste elemente sunt folosite de către artiștii genului baroc pentru a produce momente de tensiune, dramă, exuberanță și grandoare în privitor, ascultător și/sau participant la actul de cultură. Idealurile de seninătate și de echilibru, cultivate de artiștii Renașterii, începeau să fie înlocuite cu tendințe spre măreție și împodobire. Marile contribuții ale acestei perioade ilustrează apogeul unui îndelung proces de sinteză a cuceririlor stilistice din tradiția îndepărtată sau apropiată, vocală sau instrumentală, religioasă sau profană, omofonă sau polifonă, cultă sau populară, prezentând în același timp o deschidere largă către inovația de perspectivă pe toate planurile de manifestare ale exprimării muzicale.

Bibliografie

1. Blume Friedrich - *Barock, in Musik in Geschichte und Gegenwart*, în: Barenreiter – Verlag Kassel und Basel, 1949-1951.
2. Herman, Vasile - *Originile și dezvoltarea formelor muzicale*, Buc., Editura

- Muzicală, 1982.
3. Iliuț, Vasile- *O carte a stilurilor muzicale*, vol. I, București, Ed. Academiei de Muzică, 1996.
 4. Ocneanu, Gabriela– *Barocul în muzică*, Iași, Editura Novum, 2000.
 5. Pascu, George, Boțocan, Melania - *Carte de istorie a muzicii*, vol. I, Iași, Editura Vasiliana Boțocan, Melania 98', 2003.
 6. Jean Philippe Rameau- *Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels* (Paris, 1722) și *Démonstration du principe de l'harmonie* (Paris, 1750).
 7. Ștefănescu, Ioana -*O istorie a muzicii universale*, vol. I, Buc., Ed. Fundației Culturale Române, 1995.
 8. xxx -*Grove's Dictionary of Music and Musicians*, Londra, Macmillan & Co LTD, 2002.
 9. xxx -*Encyclopedie de la Pleiade, Histoire de la Musique*, Paris, 1960.
 10. xxx -*Enciclopedia della musica*, Milano, Ricordi, 1964.
 11. xxx -*Encyclopedie de la Musique*, Paris, Fasquelle, 1961.

ANALIZA COMPARATĂ A INTERPRETĂRII STUDIILOR DE CONCERT NR. 2 ȘI 12 DE HEITOR VILLA-LOBOS

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE INTERPRETATION CONCERT STUDIES NO. 2 AND 12 BY HEITOR VILLA-LOBOS

Daniel DRAGOMIRESCU¹

Abstract

Often, Villa-Lobos' studies contain more than one technical idea or, on the contrary, there are sections within a study that insist on a single problem. However, nothing is lost in the musical quality: the sound is always rich, and the presence of a wide range of colors increases the possibilities of exposing a virtuous interpretation. This "*pattern-thinking*" as Jukka Savijoki calls it in his book "*The Guitar Works of Heitor Villa-Lobos*", often provides the solution to correcting some notations of fingerings or sounds, but this this does not happen every time, due to which the interpreter will be late with the learner.

Keywords: *Latin American music school, guitar creations*

1. Introducere

Instrumentistul este sfătuit să numere măsurile, în caz contrar fiind foarte dificil să recunoască exact locul la care voi face referire în următoarea analiză comparativă a celor două lucrări ale compozitorului brazilian, analiză inspirată din cea realizată de Jukka Savijoki. Regulile stabilite sunt următoarele:

- 1) Numărătoarea începe cu prima măsură întregă.
- 2) Când există două volte, acestea sunt numerotate ca măsuri individuale. Un astfel de exemplu este prezent în *Studiul nr.8*, unde primul final se petrece în cadrul măsurilor 13-14 iar al doilea între 15-16.
- 3) La pasajele reluate datorită semnelor de repetiție, numerotarea nu se modifică. În lipsa acestor indicații, ea decurge normal.

Deoarece nu întotdeauna avem posibilitatea de a afirma că suntem siguri sută la sută de ceea ce este corect sau nu, apare necesitatea realizării unor comparații

¹ Associate Professor PhD., „George Enescu” National University of Arts, Iași, Romania.

între înregistrările lucrărilor lui Villa-Lobos cu diferiți chitariști de prestigiu internațional. Imprimările aflate în discuție sunt următoarele:

Studiile:

Bream, RCA RL 12499

Santos, Erato STU 70496

Yepes, DG 2530140

Fisk EMI 1C 067 146757 1

Barrueco, Turnabout TV 34676

Segovia (No.1) MCA 2533

Williams (No.1) SMS 2827

Există câteva probleme în *Studii* și deasemenea câteva dificultăți în *Preludii*. Din această cauză s-a luat în considerare înregistrări diferite, fără intenția de a corecta interpretările, ci mai degrabă de a obține câteva informații suplimentare despre erorile de tipărire și despre alte situații neclare. Când se face referire la măsuri, se utilizează următoarea notație: de exemplu: m. 12/4 înseamnă măsura nr.12 , timpul 4.

Când ne referim la interpreți, se folosesc următoarele abrevieri: **JB**: Julian Bream, **B**: Manuel Barrueco, **F**: Eliot Fisk, **Y**: Narciso Yepes, **S**: Turibio Santos, **W**: John Williams, **AS**: Andrés Segovia

(+) arată că se adaugă ceva la partitura originală;

(-) înseamnă că instrumentistul nu aduce nicio modificare la textul inițial.

2. Studiul nr. 2

În analiza comparativă a acestui studiu, voi face referire la câteva elemente importante care fac diferența între interpretările aflate în discuție: *tempo*, *greșeli de tipărire* și nu în ultimul rând *aspectele controversate* (discutabile).

Tempo: S: 116; B: 144; JB: 129; Y: 128; F: 164.

Greșeli de tipărire:

1) măsura 4/4 ultima șaisprezecime ar trebui să fie *re* în loc de *mi* JB, Y, F, B: (-) S: (+)

Aspecte discutabile: 1) m. 12/4. Uneori, interpreții consideră că ultima notă cu valoare de șaisprezecime din această măsură ar trebui să fie *sol#* în loc de *fa#*, dar nu se poate afirma cu certitudine care din ele este corectă. Ideea realizării unei cadențe susține sunetul *sol* dar cu toate acestea, înregistrările analizate conțin *fa#*.

2) m. 26/4 – 27/1. Interpretarea acestor armonice este foarte dificilă. *Turibio Santos* cântă două note normale așa cum fac deasemenea interpreții *Fisk* și *Yepes*. Ar putea fi oricum o singură explicație plauzibilă referitoare la aceste indicații, compozitorul dorind armonice duble („*harm. duplex*”) și astfel „*pizz*” și *md/m.g.* reprezintă probabil calea de a arăta că sunt flageolete artificiale. Unii chitariști, ca *Julian Bream* de exemplu, par să îmbrățișeze această variantă. Este singurul loc în creația

pentru chitară a lui Villa-Lobos unde ar putea fi folosit acest procedeu, muzicianului plăcându-i probabil mai mult sonoritatea armonicelor naturale decât a celor artificiale. Așa cum am mai menționat, *Bream*, *Santos*, *Fisk* și *Yepes* aleg varianta notelor normale. Un ultim aspect care merită menționat îl reprezintă libertatea cu care unii interpreți abordează ritmul acestui ultim pasaj. Adesea, acesta este cântat la jumătate din viteza notată pe partitură. În funcție de alegerea tipului de sunete (naturale sau armonice) și al tempo-ului ales, apare și modalitatea de a digita finalul *Studiului nr. 2*.

3. Studiul nr. 12

Acest studiu este tipic stilului compozitorului, atât prin prezența multor repetiții ritmice (este o *toccată* – ca secțiunea din mijloc) cât și prin abordarea progresiilor de acorduri în mișcare paralelă. Ideile secvențiale domină gândirea muzicală. Tehnic vorbind, unul dintre aspectele interesante îl constituie *glissando*-urile care însoțesc aceste acorduri simetrice precum și scrierea grafică fără indicația „*rasgueado*” din finalul lucrării. În mod cert, această lucrare ar trebui să fie cântată rapid, dar *tempo-ul* ales este necesar să fie unul adecvat, în funcție de cel al secțiunii mediane, care este mai rapidă („*Piu mosso*”).

	Animé	/	Piu mosso
<i>Santos</i> :	135	/	143
<i>Fisk</i> :	124<148	/	154
<i>Barrueco</i> :	123	/	160
<i>Bream</i> :	120	/	131
<i>Yepes</i> :	130	/	146

Așa cum se poate observa, există diferențe considerabile de *tempo* între interpretări, în ceea ce privește partea de mijloc. Voi continua prin prezentarea unor *greșeli de tipar* prezente în *Studiul nr.12*, menționate de Jukka Savijoki în articolul său amintit anterior:

- 1) m.5/2: Al doilea și al treilea acord cu valoare de șaisprezecime ar putea avea un *la natural* în registrul acut. Acordurile minore paralele presupun acest lucru. La repetiție vom observa că greșelile rămân, dar acest lucru este corectat în unele ediții ulterioare.
- 2) m.37/1: Primul acord are cu o notă mai mult. Privind următoarea măsură, ar putea fi un *mi* la vocea interioară. Bineînțeles că acordul ar fi imposibil de cântat.
- 3) m.47: În bas ar trebui să fie un *mi* coardă liberă în loc de *sol*. Ideea din spatele acestui pasaj este de a avea o pedală de *mi*, deasupra fiind suprapusă o melodie care utilizează două corzi. Fără îndoială că Villa-Lobos a dorit ca acestea să fie ciupite cu un singur deget. Cele două aspecte relatate anterior, fac *sol-ul* din bas imposibil de atacat (din cauza extensiei degetelor).
- 4) m.74/2: aceeași greșală ca la 1) m.5/2.

5) m.76/2: al doilea acord cu valoare de șaisprezecime este unul minor, lucru complet greșit. Acesta ar trebui să fie ca cel din măsura 7: Ex.1 (m.7), *H. Villa-Lobos - Etude No.12*



6) m.105: Există o neconcordanță între explicația scrisă și notația arpegiului. Dacă ciupim pe corzi cu un singur deget de la mâna dreaptă („*gliss. Tres rapide avec un doigte de la main droite*”) va fi foarte dificil. Ex.2 (m.105-107), *H. Villa-Lobos - Etude No.12*



Este mai degrabă confuz să încerci ciupirea mai întâi a notei *si* și apoi a *sol#*-ului. În acest caz eu sugerez atacul cu *i* sau *m* pentru arpegierea descendentă și cu *p* pentru cea în sens ascendent, conferind o mai mare claritate a sunetelor cu valoare de trezicesidoimi care preced acordurile precum și relaxarea mâinii drepte în timpul activității sale. Ar mai fi soluția efectuării *rasgueado*-ului care s-ar potrivi foarte bine în această situație.

4. Aspecte controversate

7) m.13/2: ultima optime creează o confuzie dacă vom considera că aici este unul dintre pasajele tipar ale lui Villa-Lobos. În acest caz avem o alternare între *acordul minor-septimă minoră* și *acordul major-septimă majoră*. Ciupind *la natural* ca ultimă notă al timpului 2, va rezulta un acord *major cu septimă minoră*. Dar este foarte dificil de stabilit, întrucât există multe exemple care pot susține cele două variante (*la natural* versus *la#*). Compozitorul brazilian nu este tot timpul foarte strict în privința tiparelor și secvențelor, astfel că vom găsi mai târziu, în *Preludiul nr.4*, o problemă similară. Iată câteva posibilități îmbrățișate de interpreții profesioniști:

Fisk, Bream: la natural și Barrueco, Santos, Yepes: la#.

8) m.15/3, 17/3: se observă lipsa unui *semn de glissando* între primul și al doilea acord de pe timpul 3. Este logic că aceasta pare a fi o greșeală de printare. Oricum, nu toți interpreții (*Bream, Yepes*) cred acest lucru. Folosind o coardă liberă pentru al doilea acord de pe timpul 3 reprezintă o variantă care sună destul de bine. Mai târziu, în lucrare, la repetiția primei secțiuni, acest fragment conține semnele de *glissando* în măsurile 84 și 86;

9) m.18-20: aici se întâmplă ceva ciudat în ambele înregistrări ale lui *Yepes* și *Santos*. În mod cert, există câțiva timpi lipsă, aparent fără niciun motiv;

10) m.63-65: La fel ca mai devreme, cei doi, *Santos* și *Yepes* eludează câțiva timpi;

- 11) m.105: *Bream* cântă un arpegiu, diferit față de cum este notat în partitură;
12) m.107: același *Julian Bream* interpretează finalul studiului în nuanța *mp* în loc de *fff* indicat în text, dar acest aspect reprezintă o problemă de gust.

5. Concluzii

Deși impun o tehnică stilistico-interpretativă deosebită, aceste studii de concert au intrat în repertoriul marilor chitariști și sunt abordate și de către tinerii care se pregătesc în instituțiile de învățământ superior muzical din lume. Dincolo de dificultăți și provocări aceste studii de concert reprezintă o mare realizare în plan muzical pentru patrimoniul mondial chitaristic.

Bibliografie

1. Cubierta, Radames Giro, Gamboa, Rusky, 1982, *Leo Brouwer, La Musica, Lo Cubano y la Innovacion*, Editorial Letras Cubanas, Calle G. num.505, El Vedado, Ciudad de la Habana, Cuba, *Sobre el autor*.
2. Danner, Peter, spring 1992, *The Guitar in Latin-America. A personal view by Carlos Barbosa-Lima as told to Peter Danner*, part 1, GFA Soundboard (XIX/1).
3. Dumond, Arnaud et Denis, Francoise Emmanuelle, 1988, *Entretiens avec Leo Brouwer, Les Cahiers de La Guitare*, trimestrul 4, *Premiere rencontre, avec Arnaud Dumon*.
4. Golea, Antoine, 1987, *Muzica din noaptea timpurilor până în zorile noi*, vol II, Ed. Muzicală, București.
5. Alan Goldspiel, Alan, 2000, *A new look at musical structure and the guitar in the music of Villa-Lobos*, GFA Soundboard, Fall.
6. Ștefănescu, Ioana, 2002, *O istorie a muzicii universale*, Vol. IV, Editura Muzicală, București.
7. Santos, Turibio, 1985, *Heitor Villa Lobos and the guitar*, originally published by the Museu Villa-Lobos, 1975, first published in English by Wise Owl Music, Gurtnacloona, Bantry, Co.Cork, Ireland.
8. Tanenbaum, David, 1992, *The essential Studies, study notes, insights and commentary on Leo Brouwer's 20 Estudios Sencillos*, Guitar Solo Publications (GSP 28), San Francisco, 1992, *Introduction*.
9. xxx 2006, *Dicționar de mari muzicieni*, Editura Univers enciclopedic, București.
10. xxx 1990, *Enciclopedia Marilor Maeștrii ai Muzicii*, vol.V, *Le Livre de Paris – Hachette*.

INTERMEZZO: RECURSUL LA METODĂ: URÂTUL, DE LA BAU-BAU, LA SHREK. ȚIGANIADA, O NOUĂ CUNOAȘTERE/RECUNOAȘTERE

*INTERMEZZO: THE USE OF THE METHOD: THE UGLY, FROM BAU-BAU TO
SHREK. ȚIGANIADA, A NEW KNOWLEDGE / RECOGNITION*

Vasile IONESCU¹

Abstract

We have selected some revealing quotes for the evolution and involution of the aesthetics of the ugly (as Evil), always associated with the barbarian, the savage, the primitive. The selection took into account the paradigmatic moments of history and the radical changes that took place. The preoccupation of the Baroque, as a refinement of man (Christian), was the pedagogical distinction between animalitas and humanitas, between biological and cultural, the search for unity between the physical and metaphysical aspect of man, between the civilization of the word (writing) and the primitivism of orality (voice). The Baroque foreshadowed the emergence of a new model of reference to universal values and national specificity, as Freedom, even if still opposed to libertinism and anarchy, and in Enlightenment and Modernity.

Keywords: *conceptual clarifications, dramaturgical interpretation, Tiganiada (The Gypsies, Camp)*

1. Intermezzo: Recursul la metodă: Urâtul, de la Bau-bau, la Shrek

Motto:

*"Fiecare numește barbarie ceea ce
nu este în obișnuința sa"
(Montaigne)²*

Aristotel, în "Poetica", pune realizarea artistică a epopeii, după modelul "Iliadei" lui Homer, cel mai aproape de "vârful" artei poetice, *tragedia*. Râsul comediei trebuia să rămână decent, pentru a "nu aduce durere, nici vătămare", considera estetica aristoteliană, ca și cea contemporană, dar este evident că "Țiganiada", prin "râsul homeric", aduce o "rușinare" excesivă, în maniera barocului, Urâtului, Barbarului, ca ridiculare dusă la sublimul comediei bufă. Desigur, este o transferare a stigmatului rușinii și neasumării vinei, dar țiganul este

¹ PhD. candidate, „George Enescu” National University of Arts from Iași, România.

² Montaigne, *Eseuri* (1595), Cartea I, cap. 31, ed. Științifică, București, 1966.

în "Țiganiada" doar un *alter ego* al românului, ca simbolic "țap ispășitor uman" (katharmata)³, o victimizare ritualizată, în efigie, a unui "homo sacer"⁴ ("om blestemat"), sacrificat pentru însănătoșirea comunității, care explică finalul tragic al epopeii, în care și victima sacrificială, romii (țigani, în epopee) și românii (valahi, în epopee) ratează zidirea statului și intrarea în istorie, pentru că nu-și asumă propriul destin. Sub acest aspect, epopeea "Țiganiada" utilizează frecvent procedeul, prin excesiva violența a ceea ce s-ar putea numi "sublim ridicol", prin încălcarea recomandării aristoteliene de a nu provoca, prin comic, "durere, nici vătămare". Totuși, în buna continuitate a valorilor perene ale Barocului, răzbate un lirism rafinat al disperării, dezmarginirii sufletești, patosul intervențiilor "socratice" ale autorului, mai degrabă povățuitoare, sau *silfidizarea* iubirii umane.

Karl Rosenkranz, discipolul lui Hegel, resistemmatizează în "O estetică a urâtului – între frumos și comic" (1853) elementele de noutate survenite în perioada barocă, prin impunerea sublimului mai presus de frumos sau urât, ceea ce a presupus situarea dincolo de bine și de rău, ca Libertate și ieșire de sub tutelă. Cartea este o viziune din perspectiva Libertății, cucerite total prin Revoluția Franceză, ca "desvrăjire" a artelor. Libertatea, ca Bine, nu mai este opusă Urâtului (care nici el nu mai este Rău), dimpotrivă, a considera urâtul urât este un atac al libertății umane.

Walter Benjamin pune sublimul scelerat pe seama dramei baroce, a unei stratificări sociale orgolioase, de tip castă, iar scoala vieneză, cel puțin prin Weininger, Kafka și Musil, a scris pagini durerease despre destrămarea umanității, presate de sisteme instituționale rigide, dar și de ură. Drama barocă, atât cât a fost, destul de nespecifică spiritului german, mai fixat pe reguli decât pe imaginație, a fost mai degrabă o colecție "barocă", încărcată în exces de idei (monumentale), dar fragmentată, dificil de turnat într-o formă coerentă.

În fine, citatele se încheie cu un paradox al filosofului Adorno: "Oricum, mai curând Frumosul se trage din Urât decât invers", care neagă însăși funcția istorică a esteticii: studiul frumosului. Ruptura nu este cauzată doar de continuitatea stilului "fragmentar" al barocului sau de nonfigurativul "barbar" al modernismului, este o decadentă a eticului, a barbariei nazismului, ca răspuns, peste timp, a unei dialectici perverse a Iluminismului, care nu accepta diversitatea, ci canonul – de aici criza artei și esteticii. Urâtul este frica, așa cum altădată era diavolul, sau este Shrek, căpcăunul, un barbar, ca reînviere a mitului "bunului sălbatic".

(...)"comedia e imitația unor oameni neciopliți, nu însă o imitație a totalității aspectelor oferite de o natură inferioară, ci a celor ce fac din ridicol o parte a urâtului. Ridicolul se poate dar defini cu un cusur și o urățime de un anumit fel, ce

³ Diferită de tradiția iudaică a alungării în pustiu a unui țap, tradiție greacă exorciza Răul prin victimizarea ritualică a unui "om inutil" (cerșetor, sclav sau prizonier).

⁴ Termen latin, sinonim cu bizantinul "athinganos" (păgân, fără credință), desemnând o persoană exclusă din comunitatea și comuniunea locală, aflată în moarte civilă. Juridic, "starea de excepție" a acestuia, justifică impunitatea uciderii – a se vedea Giorgio Agamben, Homo Sacer I, II, III, ed. IDEA Design & Print, Cluj, 2004, 2005, 2006.

n-aduce durere, nici vătămare: așa cum masca actorilor comici e urâtă și frământată, dar nu până la suferință (...) Epopeea se apropie de tragedie întru atât că este, ca și ea, imitația cu ajutorul cuvintelor a unor oameni aleși (...) Dintre părțile lor constitutive, unele sunt aceleași la amândouă, altele proprii tragediei; de aceea, cine știe să spună despre o tragedie dacă-I bună sau rea, știe și despre epopee. Căci elementele epopeii se întâlnesc și în tragedie: ale tragediei însă nu se găsesc toate în epopee (...) Dovadă, faptul că din orice epopee se pot scoate mai multe tragedii." Aristotel, *Poetica*, Editura de stat, 1951 Urâtul analog frumosului absolut este acea formă estetică ce întruchipează limitarea lipsei de libertate în stadiul lipsei de libertate a limitei, dar în așa fel încât lipsa de libertate dobândește aparența libertății, iar libertatea pe cea a lipsei de libertate. O asemenea configurație este urâtă, pentru că urâtul autentic este libertatea care se contrazice pe sine prin lipsa sa de libertate, punându-și în finitudine o limită ce n-ar trebui să existe. Dar, prin aparența libertății, urâtenia se diminuează; o comparăm cu aceea ce exprimă contraimaginea ei ideală și, prin această comparație, înfățișarea urâtă trece în comic. Autodistrugerea urâtului prin aparența libertății și nelimitării, care se manifestă tocmai în deformarea idealului, este comică (...) Ele (clarificările, nota mea) trebuie doar să ne înlesnească înțelegerea faptului că motivul ultim al urâtului, ca desfigurare, ca ordinar și dezgustător, stă în lipsa de libertate (Karl Rosenkranz, *O estetică a urâtului – între frumos și comic*, 1853, Ed. Meridiane, 1984).

Comicul – sau, mai exact: simpla farsă – este reversul obligatoriu al tristeții, care, întocmai ca dublura unui veșmânt, transpare uneori, cu efect, la tiv sau la revere. Iar tristețea, a cărei falsă sfințenie face atât de iminent pericolul decăderii omului moral, nu mai apare, dintr-o dată, atât de disperată, în toată pierzania ei, în comparație cu veselia, din care rânjește, neprefăcut, grimasa diavolului (...) "Noua tragedie", pe care frazele de mai sus încearcă să o deducă din cea antică poarta numele, insignifiant, de "dramă barocă" (Walter Benjamin, *Originea dramei baroce germane*, 1925, Ed. Tact, 2010).

Conceptul de Urât a apărut probabil atunci când arta s-a desprins de faza sa arhaică; el marchează întoarcerea ei permanentă către origini, întoarcere implicată în dialectica rațiunii, la care arta participă. Urâtul arhaic, grimasele cultice cu aer canibalic, aveau un conținut anume, imitație a fricii pe care o răspândeau în jurul lor, ca ispășire. O dată cu depotențarea acestei frici mitice, urmare a trezirii subiectivității, tabu-ul va marca exact acele trăsături care îi serviseră ca instrument; ele devin urâte doar în relația cu ideea de conciliere, care se ivește odată cu subiectul și cu libertatea sa născândă. Vechile imagini terifiante subzistă, însă într-o istorie ce nu-și îndeplinește promisiunile de libertate și unde subiectul, ca agent al servituții, prelungește blestemul mitic sub a cărui vrajă se află și împotriva căruia se ridică.

Conținutul latent al dimensiunii formale Urât-Frumos are un aspect social. Motivul pentru care Urâtul a fost acceptat a fost unul anti-feudal: țăranii au devenit demni de artă. Artă trebuie să-și facă o cauză proprie din ceea ce este proscris ca

Urât, și aceasta nu pentru a-l integra, dilua sau concilia cu existența prin umor, mai respingător decât tot ce poate fi respingător, ci pentru a denunța în Urât lumea care îl crează și reproduce după chipul și asemănarea ei, deși chiar și aici subzistă încă posibilitatea afirmativului, în ipostaza de conivență cu umilința, în care simpatia pentru cei umiliți se transformă atât de ușor. Oricum, mai curând Frumosul se trage din Urât decât invers (Theodor W. Adorno, *Teoria estetică*, 1970, Ed. Paralela 45, București, 2006).

Toți suntem niște canibali. Sfârșitul istoriei/isteriei și ultimul (rr)om

Motto:

"Toți suntem niște canibali."

Claude Levi Strauss⁵

În 1782, în imperiul austro-ungar (districtul Honth, actualmente Slovacia) 173 de rromi, robi/sclavi fugiți de la stăpân, din Moldova (Bucovina, anexată în 1775), sunt arestați sub invinuirea de canibalism. Sub tortură, 51 de barbati și 31 de femei recunosc acuzațiile, 41 dintre aceștia sunt executați (25 sunt trași pe roată și tăiați bucăți, 11 femei decapitate, 5 spânzurați). Cazul stârnește oroarea și repulsia lumii întregi, este îndelung mediatizat și satisface curiozitatea cititorului de a ști despre obiceiurile canibale ale acestor sălbatici. În anul următor, 1783, tânărul profesor Heinrich Grellmann publică, sub auspiciile universității din Gotingen, "Dizertatie despre țigani adică o investigație istorică cu privire la modul de viață, economia, obiceiurile, originea și situația acestor indivizi în Europa"⁶ un semnal de alarmă referitor la riscul canibalizării oamenilor de către sălbaticii pe care împărăteasa Maria Tereza încerca să-i civilizeze, din rațiuni umaniste, iluministe. O cercetare a curții imperiale infirmă acuzațiile, nicio persoană din districtul respectiv nu dispăruse, fapt care urgentează desființarea sclaviei în ținuturile românești ale imperiului austriac⁷, urmată peste doi ani, în 1785, și de desființarea șerbiei /iobăgiei. Cât despre cartea lui Grellmann, rescrisă în 1787 pe un ton mai moderat, bazat de informații istorice și o abordare științifică, ea devine influentă, tradusă în anul următor în limbile franceză și engleză⁸.

Până atunci, însuși autorul nu-și cunoaște identitatea, pendulând între Dracula și Parpangel (ultimul înger). Dacă știi limba rromani, cântă la vioară, ai

⁵ Claude Levi Strauss, *Toți suntem niște canibali*, ed. Polirom, 2013

⁶ Tradusă în 1788 în franceză, în 1810, în engleză

⁷ Instituția robiei rromilor este unică, a funcționat doar în ținuturile românești, cu mult înainte de crearea formelor statale. În 1783 instituția sclaviei este desființată în teritoriile românești, la acea vreme parte a Imperiului austriac (Ardeal, Banat, Bucovina), precum și în Basarabia, la acea vreme parte din Imperiu țarist. În Moldova și Muntenia, aflate sub suzeranitatea Porții otomane, procesul abolirii sclaviei se va prelungi până spre 1856/1865.

⁸ 1788, în Franța, 1810, în Anglia, ambele surse fondând țiganologia/rromilogia. În 1837, licența despre rromii din Țările Române a studentului berlinez Mihail Kogălniceanu utilizează masiv sursa Grellmann.

scris "Țiganiada", ești țigan, chiar dacă român (și invers)! De aceea, autorul amestecă frecvent conținuturile culturale, consideră diferențele ne semnificative, frontiera etno-identitară este laxă, ba chiar mulți români sunt considerați țigani! Nu există în epopee ideea vreunui conflict între români (munteni, în epopee) și romi (țigani, în epopee), nici a vreunui conflict cultural în linia binară civilizată vs. barbar, cultură scrisă vs cultură orală, conforme epocii, care măcar să confirme paradigmă interpretativă care se susține departajarea dintre "cultură de stat" și "cultură fără stat". Pentru că statul Spăteni încă nu exista, iar statul muntean tocmai intra într-o vasalitate care va dura secole de întunecare spirituală și obscurantism. Deși datele temporale între cele două ere este de peste 300 de ani, situația este destul de asemănătoare la cele două popoare - a se vedea cele două tabele:

Romii – din vremea lui Vlad Țepeș, până în vremea lui Budai Deleanu

XV. De asemenea, el a prins un țigan care a furat. Atunci veni ră ceilalți țigani să-l roage pe Dracula de iertare. Atunci el grăi «el trebuie spânzurat de către voi». Și ei răspunseră că nu le stă în obicei. Atunci Dracula vâri țiganul într-un cazan să fiarbă și ceilalți țigani trebuiră să-i mănânce carnea și oasele

XXV. De asemenea, au venit în țara sa aproape 300 țigani. El luă trei din cei mai buni și puse să-i prăjească. Pe aceștia ceilalți trebuiră să-i mănânce și grăi către ei: «astfel trebuie să vă mâncați unul pe altul, sau să porniți împotriva turcilor». Țiganiii au fost mai bucuroși să lupte cu turcii. Atunci el puse să îmbrace cai și oameni în piei de vacă. Și pe când țiganiii veni ră către turci, caii turcilor s-au speriat de foșnetul pieilor de vacă și o luară la goană către o apă. Atunci se înceară mulți turci, astfel ciștigară țiganiii lupta (...) Și turcii căzură în apă, iar țiganiii în ura lor, în așa fel că pieri ră toți înecați "Narațiunile germane despre Țepeș-Dracula, 1462"⁹

În luna martie, în ziua 7 anul 6979 (1471), într-o joi, a pătruns Ștefan voievod în Muntenia și în aceeași zi, a avut o mare bătălie cu Radu voievod, pe un câmp, lângă un tîrg numit Soci. Acolo a omorît multă oaste și le-a luat 17.000 de țigani cu dânsul în robie" *Cronica Moldo-Germană, 1502* "Exista un sat - se spune - în afara Transilvaniei, între Mures și Crisul Alb, al cărui nume este Simand [azi în județul Arad]. Acesta este locuit aproape în totalitate de schiopi, orbi, schilozi și ologi scirbosi, care nu accepta între ei oameni sanatosi, ci mindrindu-se cu uritenia lor, formeaza o secta aparte, în care parintii, ca să ramina în normalitatea lor schiloadă, scot ochii copilului imediat la naștere, îi scrinesc oasele și membrele, și ca să nu difere doar prin corp dar și prin limba, au inventat pentru ei o limba proprie care nu se înțelege decît de ei și care se numeste limba orbilor. Acești oameni uimitori se bucura de privilegiile care pe ei îi eliberaza de

⁹ Fragmente despre romi extrase din manuscrisul sașilor transilvăneni de la Saint Gall, Elveția, după care s-a tipărit în broșură, la Strasbourg, în 1500, de Matthias Hupfuff – a se vedea Ion Stăvăruș, *Povestiri medievale despre Vlad Țepeș-Dracula*, ed Univers, 1993.

toate obligatiile normale ale maghiarilor, ca sa-si cistige mincarea cintind si cersind in toata tara pentru ei si rude. Aceasta specie urita a omenirii este rusinoasa si demna de orice tortura, pentru ca injoseste podoaba naturii umane prin actiunile sale rele. Domnitorii nostri si altii, ocupati cu lucruri mai marete ori neobservindu-i intr-o tara atit de mare, pina acum nu i-au persecutat; desi sint buni de ars acesti membri ai umanitatii cunoscuti prin aceste orori si schilozenie." Nicolaus Olahus, "Hungaria", 1536 "Tiganul, sau tiganca lui, sau copilul, de va fura o dată sau de două ori si de trei găină, găscă sau alt lucru micșor, sa se iarte; iară de va fi alt lucru mai mare furat, să sa cearte ca si fiecă fur". Pravila lui Vasile Lupu sau Cartea românească de învățătură, 1646.

Românii – din vremea lui Vlad Țepeș, până în vremea lui Budai Deleanu

Când am ajuns să-i cunosc în casele lor, am observat la unul dintre acești boieri un caz ciudat de influență a laptelui doicii asupra copiilor mici. Părinții a șase copii, unii dintre ei mari, erau oameni nu numai de statură frumoasă, dar și frumoși la față, albi și rumeni, dar copiii erau cu toții negri ca țiganii [...] Când am întrebat-o pe mamă cum de se întâmplă să aibă copii atât de negri mi-a răspuns: Copiii mei vin cu toții pe lume albi la față, dar cum nu-i hrănesc eu la sân, ci țiganca aceasta, pe care o vedeți aici - care mai purta la sân pe copilul lor din urmă, ce nu se făcuse încă negru de tot - ea cu laptele ei îi face așa de negri, dar cu timpul, în vreo douăzeci de ani mai pierd ceva din negreala lor, dar niciodată de tot; și de fapt se putea observa cu ochiul liber la copiii mai mari schimbarea nuanțelor culorii din an în an (*Călătoria lui Balthasar Hacquet prin Carpații dacici și sarmatici*, 1790-1791).

Românii procrează mulți copii și ajung, în genere, atât bărbații și femeile la o vârstă foarte înaintată (...) Românele lasă copiii să se târască pe jos, în pielea goală, până când pricep să umble de la sine, lucru pe care îl învață de obicei înainte de luna a noua și cel mai târziu a zecea. Crescuți în acest fel, copiii sunt căliți împotriva frigului și arșitei (...) Când copiii au mai crescut, sunt îmbrăcați de obicei numai cu o cămașă de pânză groasă, pe care nu o mai schimbă, ci o poartă până devine neagră și murdară și se rupe în bucăți.

Viața lipsită de griji și inactivă a păstorilor, cu care își trec primii lo rani de viață, dezvoltă însă la români pornirea spre viciile care – potrivit observațiilor celor din vechime și a experienței celor mai apropiați de noi - sunt proprii vieții pastorale. De aceea, din rândurile lor nu lipsesc niciodată hoții și tâlharii de drumul mare (...) Pedepsele aplicate de obicei lotrilor, atunci când ajung pe mâna justiției, sunt sfâșierea cu clești înroșiți în foc, frângerea cu roata și spânzurătoarea. Exemplele date au însă atât de puțin efect, încât nu trece un an în care să nu auzi de atacuri și jafuri comise de lotri (...) pentru furturi mai mărunte se dă o pedeapsă de cel puțin trei ani de muncă silnică la cetatea Timișoarei. Românii se obișnuiesc atât de ușor cu acest fel de viață încât, pe data ce și-au

ispășit pedeapsa, încep din nou să fure, puțin preocupati că se vor reîntoarce iarăși la vechile lor cătușe.

Această ignoranță profundă a românului de rând este ușor de înțeles, deoarece nici popii nu sunt cu mult mai bine instruiți. Dacă românii nu ar exagera atât de mult cu băuturile tari, atunci nu li s-ar tăgădui virtutea cumpătății. Românii beau totuși vin, bere și rachiu, uneori până la desfrâu. Aceasta influențează atât de mult sistemul lor nervos, încât le produce în timpul nopții nădușeli, vise și tot felul de vedenii urâte, care atrag până la urmă, în cazul celor mai slabi de constituție, oftica cea mai teribilă.

Crescuți încă de tineri în prejudecăți și înfierbântați de maladia amintită, românii văd parcă trupul unui mort, pe care l-au cunoscut în timpul vieții ori l-au avut drept dușman, ivindu-se din mormânt, și simt cum le sughe sângele sau îi chinuie în alte feluri. În credința lor, își închipuie că s-ar putea vindeca doar atunci când pretinsul vampire va fi dezgropat și pieptul îi va fi străpuns cu un cuțit, până la spate. Mulți români mor cu această superstiție – triste victime ale ignoranței lor. În general, modul lor de gândire a apucat-o pe căi foarte întotocheate, ei îngăduindu-și acțiuni care sunt proprii doar popoarelor celor mai turbulente și necioplite. Îndeosebi se distinge cruzimea nemărginită atunci când reușesc să verse sângele unui dușman. De multe ori își varsă furia și împotriva leșului neînsuflețit al celui ucis, aplicându-i o mulțime de lovituri de cuțit, scoțându-i ochii, tăindu-i nasul și urechile.

Se găsesc puține case românești în care să domnească cât de cât ordinea și curățenia. Doar un călător care nu prea simte scarab și e pregătit pentru toate eventualitățile se poate așeza la masa lor. Într-adevăr, o față de masă murdară, un blid din care mănâncă toți deodată și un vas comun pentru băut – nu sunt prea îmbietoare. În fine, e de-a dreptul surprinzătoare constatarea, degradantă pentru umanitate, despre modul în care urmașii celui mai renumit popor, atât de măreț prin armele și erudiția sa, prin tot felul de întreprinderi nemuritoare, au putut degenera într-atât, încât să poată fi comparați acum – uneori nu fără temeii – cu cele mai primitive popoare asiatice și americane. Francesco Grisellini, *Încercare de istorie politică și naturală a Banatului Timișoarei (1779)*, ed. Facla, 1984.

În fine, citatele se încheie cu un paradox al filosofului Adorno: "Oricum, mai curând Frumosul se trage din Urât decât invers", care neagă însăși funcția istorică a esteticii: studiul frumosului. Ruptura nu este cauzată doar de continuitatea stilului "fragmentar" al barocului sau de nonfigurativul "barbar" al modernismului, este o decadentă a eticului, a barbariei nazismului, ca răspuns, peste timp, a unei dialectici perverse a Iluminismului, care nu accepta diversitatea, ci canonul – de aici criza artei și esteticii. Urâtul este frica, așa cum altădată era diavolul, sau este Shrek, căpcăunul, un barbar, ca reînviere a mitului "bunului sălbatic".

Bibliografie

- Arendt, Hannah *Condiția umană*, ed. Idea Design & Print, Cluj, 2007.
- Benbassa, Esther & J.C. Attias, *Ura de sine. Identități dificile*, ed. Est, 2000.
- Boethius, *Mângâierile filosofiei*, ed. Fundația Gândirea, 2003.
- Cassirer, Ernst, *Eseu despre om. O introducere în filozofia culturii umane*, ed. Humanitas, București, 1994.
- Covaci, Nicolae, *Phoenix, însă eu...*, ed. Nemira, București, 1994.
- Deleanu, I. Budai, *Țiganiada*, ediție critică îngrijită de F. Fugariu, ed. Minerva, Buc., 1974 (vol. I), 1975 (vol. II).
- Derrida, Jacques, *Despre Gramatologie* (1968), ed. Tact, Cluj, 2008.
- Elias, Norbert, *Procesul civilizației*, ed. Polirom, Iași, 2002.
- Epictet, *Manualul și fragmente*, ed. Saeculum vizual, 2002.
- Fanon, Franz, *Piele neagră, măști albe* (1952), e. Tact, Cluj, 2011.
- Hegel, F., *Prelegeri de estetică*, ed. Academiei, 1966.
- Heidegger, Martin, *Ființă și timp*, ed. Humanitas, București, 2003.
- Kant, Immanuel, *Ce este iluminismul?* în *Manifestul Iluminist* (1784), ed. Paralela 45, 2011.
- Manolescu, Nicolae, *Arca lui Noe*. București: ed. Gramar, București, 2005.
- Montaigne, Michel, *Eseuri* (1595), Cartea I, cap. 31, ed. Științifică, București, 1966.
- Montesquieu, *Scrisori persane*", ed. Minerva, București, 1970.
- Noica, Constantin *Cartea fiului risipitor. O parabolă biblică în șase lecturi pentru omul contemporan*, ed. Deisis, Sibiu, 2012.
- Pascal, Blaise, *Cugetări*, ed. Aion, București, 1998.
- Petrescu, Ioana M., *Ion Budai-Deleanu și eposul comic*, ed. Dacia, Cluj, 1974.
- Schmitt, Carl, *Teologia politică*, ed. Universal Dalsi, București, 1996.
- Stăvăruș, Ion, *Povestiri medievale despre Vlad Țepeș-Draculea*, ed. Univers, București, 1993.
- Strauss, Claude Levi, *Toți suntem niște canibali*, ed. Polirom, Iași, 2013.
- Spinoza, Baruch, *Etica*, ed. Științifică, București, 1957.
- Urcan, Ion, *Opera literară a lui Ion Budai-Deleanu*, Casa Cărtii de Știință, Cluj, 2004.

FUM PENTRU CLARINET SOLO DE DOINA ROTARU - ASPECTE STILISTICE ȘI INTERPRETATIVE

SMOKE FOR SOLO CLARINET BY DOINA ROTARU - STYLISTIC AND INTERPRETATIVE ISSUES

Daniel PAICU¹

Abstract

Written for solo clarinet in 1996, the work of composer Doina Rotaru, the *Smoke*, proposes the illustration of the symbolic element declared in the title by a particular sonority dependent on a space that implies the presence of another instrument, the piano, borrowing from the vibration of its resonance assimilating and absorbing the harmonics. More evident than the piece architecture is the technical means of sound organization, variation principle prevailing in it and causing a certain formal circumstance by rhythmical entity around which the mechanisms are focused. A permanent oscillation between acute and the grave register, rhythmic oscillation between long and short sounds, the contrast between very small and very strong colors, the game between *vibrato and non-vibrato*, *frullatto and non-frullatto*, *calmo - nervoso - calmo* are elements that predominate the whole work, intensifying the emotional intensity many times as an authentic dirge.

Keywords: *Smoke, clarinet; analysis; archetypes, effects*

1. Introducere

Lucrarea *Fum* a compozitoarei Doina Rotaru (1996) are o structură monopartită și oferă un material sonor modal, predominant diatonic, cu momente de cromatism latent și inserții folclorice fulgurante. Lucrarea poate fi considerată și un studiu asupra posibilităților tehnice ale clarinetului, intens și avizat explorate și prin cooperarea cu interpretul căruia îi este dedicată, Emil Vișenescu, după cum afirmă și acesta în lucrarea sa de doctorat: „Apărută ca rezultat al colaborării dintre autoare și semnatarul acestei teze, piesa conține în interior elemente ce definesc desigur ființa creatoare. În același timp însă, sugestiile notației poartă o fărâmă din personalitatea interpretului, prin filtrul căreia informația a fost transformată în act muzical”².

¹ Lecturer, PhD., UNAGE, Iași.

² Emil Vișenescu – *Clarinetul concertant în capodopere ale creației muzicale românești*, Teză de doctorat, Universitatea Națională de Muzică, București, 2011, pag. 124.

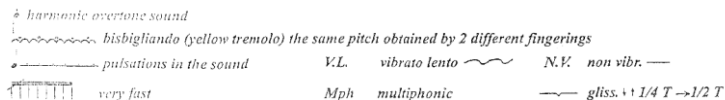
Poziționarea clarinetului se face în apropierea elementului rezonator, un pian deschis, cu pedala dreaptă apăsată. De preferință, pentru un rezultat mai de efect, interpretul trebuie să-și îndrepte și să-și apropie pâlnia instrumentul de corzile pianului. Dezideratul semantic presupune potențarea sunetului și metamorfozarea lui în efecte diafane, uneori chiar mai difuze, creându-se un cadru în care se pot regăsi misterul, oniricul, reveria.

Mai evidentă decât arhitectura piesei este modalitatea tehnică de organizare sonoră, principiul variațional predominând pe parcursul lucrării și determinând o anumită conjunctură formală în funcție de entitatea ritmico-melodică în jurul căreia își concentrează mecanismele. Astfel, se pot distinge trei zone similare unor *stări* (**A B A1**), a doua contrastând prin expresia mai incisivă, iar a treia manifestându-se ca o repriză. Un moment mai aerat, deși prinde glas prin ipostaze sonore cu aluzii la materialul *stării A*, creează senzația prezenței unei **Code**. În lipsa unor coordonate convenționale concrete de tip cadențial sau de ordin temporal, vom înlocui termenul formal de *strofă* cu cel de *stare*, coda având rolul de *evaporare* a sonorităților.

A	B	A1	Coda
Starea calmă	Starea incisivă	Starea calmă	Evaporare

Un element de subtilitate pe care reușește compozitoarea să-l propage este crearea unei expresii cu sens deschis, simulând după fiecare *stare* sensul ascensional al elementului simbolic invocat, *fumul*, excepție făcând finalul care aduce liniștirea prin *stingerea* sonorităților. O mare libertate de expresie în redarea semantică o conferă și lipsa încadrării metrice, potențându-se astfel factorul temporal, metamorfozat într-un timp lung, cu tentă doinită. În același spirit, *glissando*-urile frecvente completează și potențează apartenența la o zonă profund impregnată de spiritualitate românească, însă redată cu mijloace moderne de exprimare sonoră. Unul din ele este reprezentat de grafismul partiturii care abundă în semne cu diverse cerințe și indicații în ceea ce privește producerea sunetului, compozitoarea atașând în finalul lucrării o mică legendă.

Ex. 1. Doina Rotaru – *Fum* pentru clarinet solo, pag. 3.



Un anumit grad de indeterminare reieșit din notație implică aproape toți parametrii sonori, începând de la nivelul intonațional și cel ritmic până la cel agogic, în absența unei metrice compozitoarea amplasând cu aproximație un minutaj în partitură. Totuși, indicația de la începutul lucrării, *Lento, calmo, rubato*, corespunzătoare primei *stări*, oferă anumite repere agogice (*lento*) și de expresie (*calmo*), dar și de apartenență spirituală (*rubato*), de altfel vizibilă cu atât mai mult cu cât discursul monodic al clarinetului este impregnat de melisme și presupune și utilizarea microintervalelor, împrumutând aspecte care țin de vocalitate.

2. Analiză stilistică-interpretativă

Prima stare își etalează motivul generator, α , (ex. 2) în registrul acut, intenționând, fără strictețe, o organizare ritmică palindromică.

Ex. 2. Doina Rotaru – *Fum* pentru clarinet solo, pag. 1 (motivul generator α)

The image shows a musical score for Clarinet (in B). The tempo is marked 'Lento, calmo, rubato'. The score features a melodic line with various dynamics: *pp* (pianissimo) and *mp* (mezzo-piano). A specific section is highlighted with a box and labeled 'Formulă cromatică întoarsă'. The score also includes performance instructions such as 'gliss.' and a fingering suggestion '~ 12-13!'. Arrows below the staff indicate the direction of the melodic movement.

Juxtapunerea modelului cu variante ale sale din ce în ce mai ornamentate, antrenate într-un sens descendent, reprezintă mecanismul aplicat pe baza căruia se clădește întreaga secțiune. La baza motivului principal stau intervalele de terță mică și terță mare, dând naștere unei formule cromatice întoarse (ex. 2). Printr-o notație acrobatică, fragmentul, conceput din câteva elemente, dar pretabil modificărilor ulterioare, prinde contur prin paleta dinamică și prin culoarea specială imprimată de efectul *glissando*-ului. Un prim moment dificil al interpretului va fi atacul primului sunet **mi** din registrul supraacut în nuanța de *pp*. Pentru o intonație clară și justă, interpretul va asigura coloana de aer cu o presiune necesară, având totodată grijă să nu crispeze. Altfel ancia se poate închide și se va produce probabil un chix sau un atac neclar.

O primă variantă a motivului α presupune deja o mutație intervalică, ambitusul pilonilor melodici fiind extins la cvartă, jocul realizându-se astfel între cvarta perfectă și cea mărită.

Ex. 3. Doina Rotaru – *Fum* pentru clarinet solo, pag. 1, portativul 1.

The image shows a musical score for Clarinet (in B), identified as 'portativul 1'. The score includes performance instructions such as 'N.K.', 'accpl.', 'bisbigliando', and 'gliss.'. Dynamic markings include *p* (piano) and *mf* (mezzo-forte) with '(accel.)' (accelerando). The score features a melodic line with various ornaments and a 'gliss.' instruction.

Un grad mai mare de ornamentare este aplicat deja profilului melodic, solicitarea vizând în special apogiaturile, odată cu acestea intensificându-se și planul dinamic. Ritmica reacționează implicit ca o derivată a fluctuației agogice presupusă de efectele speciale sau chiar de indicația *accelerando*. Pentru prima dată asistăm la un moment de virtuozitate motrică, prin efectul *bisbigliando* (ex. 3) ce implică intonația sunetului de bază concomitent cu închiderea și deschiderea unei clape cu ajutorul degetelor instrumentistului. Pentru un rezultat cât mai spectaculos interpretul va ține cont și de gradul de sincronizare a ascensiunii dinamice cu viteza mișcării degetelor, dar și de trecerea bruscă însă precisă a înțonării sunetelor reale. Compozitoarea continuă să ne surprindă cu o altă particularitate specială de emisie, și anume *glissando*-ul ce trebuie executat în puseuri ascendente și descendente la sfert de ton după notația din legendă. Aceasta nu este o tehnică nouă, dar necesită o trecere foarte bine calculată între sunetele intermediare, interpretul fiind nevoit să

găsească poziția corespunzătoare. De obicei, clapele de sib sau fa# sunt ajutătoare în asemenea situații.

Ex. 4. Doina Rotaru – *Fum* pentru clarinet solo, pag. 1 portativul 1-2 (evidențierea comparativă a motivului inițial și a primei derivate).

Următoarea treaptă transpune sonoritățile cu o cvartă mai jos, însă se manifestă ancorându-se tot în cvarta perfectă și cea mărită. Printre mijloacele tehnice de organizare sonoră se păstrează formula cromatică întoarsă prin juxtapunere de secunde sau de terțe.

Ex. 5. Doina Rotaru – *Fum* pentru clarinet solo, pag. 1, portativul 2-3.

Următorul stadiu de prelucrare presupune o comprimare a spațiului sonor pentru început, pilonii fiind sunetele fa diez și mi (efect mi și re), însă fără a reduce sonoritatea la o expresie statică, o serie de apogiaturi, *tremolo*-uri, *glissandi* și un plan dinamic atent propus creând consistență și dinamism. Fragmentul cunoaște o continuare expansivă născută firesc din *tremolo*, ca o extensie a sa, ce poartă sonoritățile înapoi spre registrul acut într-un *crescendo* concretizat pentru prima dată într-o nuanță de *f*.

Ex. 6. Doina Rotaru – *Fum* pentru clarinet solo, pag. 1, portativul 3-4.

Ascensiunea comportă un cromatism latent și încheie un prim stadiu transformațional al *stării A*. Luând ca reper startul din acut, demersul către grav și, de cele mai multe ori, recuperarea ascensională concentrată pentru încheieri, prima *stare* cunoaște încă trei nivele variaționale. Următorul reiterează mecanismele tehnice deja utilizate, adăugând efecte noi, cum ar fi *sunetele multifonice* (ex. 7). Interpretativ există două procedee prin care acestea pot fi obținute. Primul este acela în care degetele sunt poziționate prin grifuri speciale, proprii înălțimilor cerute de compozitor, la care se adaugă o presiune a coloanei de aer. Al doilea procedeu

presupune exercitarea unei presiuni asupra anciei în timp ce grifura rămâne neschimbată.

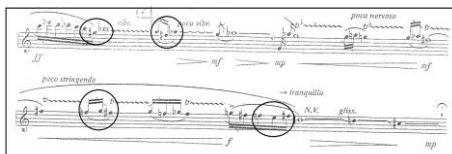
Ex. 7. Doina Rotaru – *Fum* pentru clarinet solo, pag. 1, portativul 4-5.

O altă ipostaziere a formulelor cromatice folosite este cea cu elemente dispersate (ex. 7). Un nou grad de ornamentare propune și următorul fragment, însă care inserează la nivel expresiv, încă fără tendință acaparatoare, ci doar anticipativă, o fațetă a fizionomiei predominante stării contrastante **B**, prin indicația *poco a poco nervoso*, amplasată în conjunctura unei emisii *non vibrato* și *non frullato*.

Ex. 8. Doina Rotaru – *Fum* pentru clarinet solo, pag. 1, portativul 5-7.

Un al treilea nivel variațional este extins pe o arie mai amplă ce nu mai permite fragmentare interioară și care, operând cu aceleași unelte tehnice, reușește să tensioneze atmosfera, cu aluzii din nou la starea **B**, și să o calmeze din nou prin fluctuații dinamice, prin formule cromatice succesive și modalități diverse de emiterie a sunetelor. Descoperim noi dimensiuni ale sonorității clarinetului, prin diverse tipuri de *vibrato* (*molto vibrato*, *non vibrato*, *vibrato lento*) ce necesită din partea interpretului un control riguros al densității individualizat pentru fiecare situație în parte. Realizarea efectului este posibilă printr-un control al musculaturii abdominale de încordare-detensionare. Așadar, interpretul poate modifica numărul sinusoidelor care se formează în interiorul coloanei de aer prin densitatea volutelor născute cu ajutorul mușchilor abdominali. În registrele grav și mediu, intonarea efectului este mult mai ușoară datorită tubului alungit ce se crează prin închiderea orificiilor, însă, în registrul acut și supraacut, este necesară o susținere crescută a coloanei de aer și o presiune a mușchilor abdominali.

Ex. 9. Doina Rotaru – *Fum* pentru clarinet solo, pag. 1-2.



Ultimul nivel variațional aduce o expresie mai profundă prin sonorități de tânguire și lamentație care reușesc crearea unei treceri mai de efect spre *starea B*.

Ex. 10. Doina Rotaru – *Fum* pentru clarinet solo, pag. 2.



Tensiunea se instaurează treptat și prin utilizarea cromatismelor într-un număr mult mai mare, dând glas unei frânturi de bocet ce alunecă ușor pe o scară descendentă ce implică și prezența microintervalelor. La minutul 3 înscris de compozitoare în partitură debutează *starea incisivă* a lucrării, **B** (ex. 11), concretizată printr-o scriitură mai densă, încărcată de ornamentații, prin salturi mari între apogiaturi și notele reale, și, nu în ultimul rând, prin modalitatea de emisie a sunetelor, în mare parte *staccato*. Aici, își face simțită prezența, pentru prima dată, efectul *slap tongue*. Acesta poate fi realizat prin crearea unui vid în interiorul muștiucului. Cu ajutorul încordării limbii, se blochează vibrația anciei pentru ca mai apoi să fie eliberată violent. Așadar, interpretul este pus în fața unei probleme destul de dificile deoarece este nevoie de un antrenament al limbii ce trebuie, la un moment dat, să execute instinctiv mișcarea de retragere și, în același timp, lovirea anciei. În cazul de față, avem de-a face cu două tipuri de *slap tongue*: *slap* cu sunet și *poco slap*. Putem remarca o tensionare masivă a liniei melodice, prin stacatura extrem de densă și sunete în *glissando* asociate cu tehnica *slap tongue* și *frullato*. În premieră pentru discursul muzical de până acum, compozitoarea solicită abordarea tehnicii *frullato* și *non frullato*. Interpretul poate realiza acest efect prin pronunțarea continuă a consoanelor *dr*, *tr*, *fr* simultan cu presiunea normală a coloanei de aer. În registrul acut, procedul este mai dificil de realizat deoarece, în cazul nealimentării suficiente a coloanei de aer, ancia își poate întrerupe vibrația.

Ex. 11. Doina Rotaru – *Fum* pentru clarinet solo, pag. 2 (*starea B*).



De asemenea, maniera aproape violentă de producere a sunetelor, *nervoso*, *con furia*, și o serie de accente și *sforzando*-uri creează un contrast pertinent ce colorează momentul. Cromatismul latent și oscilația pe suprafețe mult mai restrânse între sensul ascendent și cel descendent servesc fidel plafonul expresiv propus pentru fragment. Compozitoarea reușește să creeze un moment total diferit ca mesaj emoțional, însă recurgând procedural tot la motivul unic **a**.

Reinstaurarea calmului, *starea A1*, se face treptat prin reluarea traseului predominant descendent și asocierea lui cu descreșterea intensității sunetelor, prin rarefierea scriiturii și prin tendința către utilizarea unor valori din ce în ce mai lungi și minimalizarea apogiaturilor, prin *vibrato* din ce în ce mai puțin și prin folosirea notelor armonice cu rol de disipare a sunetelor.

Ex. 12. Doina Rotaru – *Fum* pentru clarinet solo, pag. 3, port. 1-4)

La minutul 5 înscris în partitură, însoțit de revenirea ușor nuanțată la indicația inițială, *Lento, calmo, dolce*, se derulează un moment cu rol de stingere a sonorităților, de evaporare a *fumului*, similar unei code (deși prezintă asemănări cu prima *stare*) în care se mai parcurge încă o dată traseul din registrul acut în cel grav, cu alunecări lente, însă nu lipsite de o culminație dinamică (*ff*) la mijloc. Traseul nu mai persistă în forță, sonoritățile fiind stinse până la *al niente*.

Ex. 13. Doina Rotaru – *Fum* pentru clarinet solo, pag. 3 (coda)

Fumul are două caracteristici principale: consistența, care se transformă sonor în stare sau expresie, și mobilitatea, care implică mijloacele tehnice utilizate. Împreunate, dau naștere unei muzici cu sonorități aparte care reușesc, în receptare, crearea unor senzații transcendente. Esența expresivă și procedurală a compoziției *Fum* este surprinsă de Cosmin Hârșian, în teza sa de doctorat: „ La fel ca în muzica populară, cea mai mare parte a materialului melodic se bazează pe un proces de variație continuă a unui motiv inițial (prezentat în primul portativ), care conferă unitate structurală și organică lucrării. Aceste motive sunt organizate în jurul unor

note «pivot» care sunt aduse la viață de valori mai mici și de ornamentația extinsă care gravitează în jurul lor”³. Conotațiile arhaice, cu trimiteri la o expresie impregnată de spiritualitate românească, prind glas printr-un limbaj sonor modern și printr-o notație adecvată preferinței stilistice, însă care permit sensului expresiv să primeze.

3. Concluzii

Actul interpretativ muzical presupune o viziune personală a solistului în care privilegiul libertății este justificat prin propria reprezentare asupra muzicii interpretate. Cu toate acestea, interpretul trebuie să țină cont de datele concrete ale textului muzical și trebuie să descifreze în amănunt fiecare componentă de limbaj pentru a se apropia de intenția compozitorului. Factorul de indeterminare care înglobează într-o măsură variabilă parametrii ritm, melodie și agogică, potențează expresia, conferindu-i o libertate care, însă, nu are șanse de a se îndepărta prea tare de esență, compozitoarea compensând prin indicațiile de dinamică și prin numeroasele și diversele efecte utilizate, stimulând astfel sensibilitatea interpretului în redarea conținutului emoțional. Așadar toate acestea fac ca lucrarea să poată fi considerată un studiu ce contribuie definitiv la intensificarea calităților de virtuozi ale interpretului asupra posibilităților tehnice ale clarinetului.

Bibliografie

- Duțică, Gheorghe; Vasiliu Laura. 1999– *Structura, functionalitate, formă*, Iași, Editura Artes.
- Hărșian, Cosmin. 2009 – *Contemporary Romanian Music for Unaccompanied Clarinet*, Teză de doctorat, Departamentul de Muzică și Dans de la Universitatea din Kansas.
- Herman, Vasile. 1967 – *Aspecte Modale în Creația Românească Contemporană*, București, Ed. Muzicală.
- Leahu, Anca-Mihaela. 2012 – *Teză de doctorat: Genul simfonic în creația compozitorilor ieșeni contemporani*, Iași.
- Sandu-Dediu, Valentina. 2002 – *Muzica Românească între 1944-2000*. București, Editura Muzicală.
- Trif, Dan Flavius – *Tehnici și mijloace de expresie în muzica secolului XX pentru clarinet*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2012.
- Vișenescu, Emil – *Clarinetul concertant în capodopere ale creației muzicale românești*, Teză de doctorat, Universitatea Națională de Muzică, București, 2011.

³ „As in folk music, most of the melodic material is based on a process of continuous variation of an initial motive (presented on the first staff), which confers structural and organic unity to the work. These motives are organized around «pivot» notes which are brought to life by smaller note values and the extensive ornamentation gravitating around them”, Cosmin Hărșian – Teză de doctorat – *Contemporary Romanian Music for Unaccompanied Clarinet*, Departamentul de Muzică și Dans de la Universitatea din Kansas, 2009, pag. 54.