

UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI

Cu titlu de manuscris

CZU: 792 (072.2): 373.2 (043.2)

Angela BEJAN

**REPERE TEORETICO-METODOLOGICE
DE FORMARE A ELEMENTELOR CULTURII TEATRALE
A ELEVILOR MICI**

Specialitatea 532.02 – Didactica școlară (învățământ primar)

Teză de doctor în științe pedagogice

Conducător științific:

Ion GAGIM,
doctor habilitat, profesor universitar

Autor:

BĂLȚI, 2020

© BEJAN Angela, 2020

CUPRINS

ADNOTARE	5
LISTA ABREVIERILOR.....	8
INTRODUCERE.....	9
1. CADRUL ISTORICO-TEORETIC DE FORMARE LA ELEVII A CULTURII TEATRALE	
1.1. Abordarea ontologic-antropologică a culturii: datul și educabilul	15
1.2. Abordarea semiotică-hermeneutică a culturii teatrale	26
1.3. Concepte estetico-semiotice și psihopedagogice de formare la elevii a culturii teatrale	38
1.4. Concluzii la Capitolul 1.....	65
2. METODOLOGIA FORMĂRII LA ELEVII A CULTURII TEATRALE	
2.1. Cultura teatrală ca finalitate a educației teatrale	67
2.2. Principiile metodologice de elaborare/desfășurare a activităților de formare a culturii teatrale la elevii claselor primare	81
2.3. Componente metodologice specifice formării la elevii a culturii teatrale.....	85
2.4. Concluzii la Capitolul 2.....	92
3. FORMAREA EXPERIMENTALĂ LA ELEVII CLASELOR PRIMARE A ELEMENTELOR CULTURII TEATRALE	
3.1. Designul și metodologia experimentului.....	93
3.2. Valori pre-experimentale ale culturii teatrale ale respondenților.....	95
3.3. Modelul metodologic de formare a elementelor culturii teatrale la elevii din clasele primare.....	114
3.4. Dezvoltarea experimentală a culturii teatrale în ciclul primar.....	119
3.5. Valori ale culturii teatrale formate experimental la elevii claselor primare.....	131
3.6. Concluzii la Capitolul 3.....	138
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	140
BIBLIOGRAFIE.....	143
ANEXE.....	156

Anexa 1. Exercițiile dramei.....	156
Anexa 2. Jocul dramatic.....	158
Anexa 3. Program metodologic.....	160
Anexa 4. Chestionar pentru învățătorii claselor primare.....	168
Anexa 5. Chestionar pentru elevii claselor primare (1).....	170
Anexa 6. Chestionar pentru studenți.....	171
Anexa 7. Proba <i>Pantomimă</i>	173
Anexa 8. Proba <i>Improvizații teatrale</i>	175
Anexa 9. Chestionar pentru elevi (2).....	176
Anexa 10. Fișă de evaluare a probei <i>Determinarea elementelor de măiestrie teatrală</i> (studenți).....	177
Anexa 11. Chestionar de motivare	178
Anexa 12. Activități teatrale în cadrul lecțiilor de limba și literatura română.....	180
Anexa 13. Activități teatrale în cadrul lecțiilor de Educație moral-spirituală.....	189
Anexa 14. Curriculum universitar la unitatea de curs <i>Activitatea teatralizată a copiilor</i>	191
Anexa 15. Determinarea valorii empirice a <i>Criteriului Q al lui Rosenbaum</i>	198
Anexa 16. Niveluri statistice la eșantionul experimental.....	201
Anexa 17. Niveluri statistice la eșantionul de control (Analiza integrală a datelor).....	203
Anexa 18. Analiza statistică: valoarea empirică a criteriului Q și a criteriului U.....	205
Declarația privind asumarea răspunderii	208
CV-ul autorului	209

ADNOTARE

Bejan Angela

Repere teoretico-metodologice de formare a elementelor culturii teatrale a elevilor mici.
Teză dr. ped., specialitatea 532.02 (Didactica școlară – învățământ primar)

Structura tezei: introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (265 titluri), 18 anexe, 138 pagini de text de bază, 11 figuri, 20 tabele.

Rezultatele obținute sunt publicate în 16 lucrări științifice și didactic-metodice.

Cuvinte-cheie: *artă teatrală, criterii ale dezvoltării culturii teatrale, cultură teatrală, educație teatrală, elemente ale culturii teatrale, elev teatral, metodologia educației teatrale.*

Scopul: stabilirea reperelor teoretice-metodologice de formare la elevii din clasele primare a elementelor culturii teatrale.

Obiective generale: explorarea perspectivei istorice a formării la elevi a culturii teatrale; sintetizarea reperelor teoretice de formare elevilor din clasele primare a elementelor culturii teatrale pe linia ontologie – semiotică – psihologie – pedagogie; stabilirea fundamentelor metodologice de formare elevilor a elementelor de cultură teatrală; elaborarea și validarea prin experiment a *Modelului metodologic al formării la elevii din clasele primare a culturii teatrale*; elaborarea concluziilor și recomandărilor practice.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constă în:

- stabilirea și sistematizarea preceptelor ontologice, semiotice, ludic-teatrale și pedagogice în formarea la elevii mici a culturii teatrale: omul ca expresie a culturii, semnul vs. semnul teatral; raportul *ludic-teatralitatea-educația*;

- soluționarea problemei raportului obiectiv-subiectiv în educația teatrală a elevilor prin metodologizarea științifică a activității teatrale a copiilor.

Rezultatele obținute care contribuie la soluționarea unei probleme științifice importante: corelarea epistemică, teoretică și metodologică a premiselor obiective ale educației dramatice a elevilor claselor primare – ludicul ca fenomen definitoriu artei dramatice și activității copiilor – cu premisele subiective de formare a culturii teatrale la copiii de această vârstă (percepția-comprehensiunea operelor dramatice ca fenomene artistice sincretice).

Semnificația teoretică a cercetării este dată de:

- reperele teoretice pentru metodologia educației teatrale a elevilor de vârstă școlară mică: cunoașterea artistică vs dezvoltarea generală și artistic-estetică a copiilor; ludicul și teatrul; rolul ludicului în educația teatrală a copiilor; originea metodologiei educației teatrale a copiilor în principiile cunoașterii artistice și în raportul ludic-teatral;

- re-definirea noțiunii *cultură teatrală a elevilor*; definirea noțiunii *element al culturii teatrale*;

- stabilirea criteriilor de evaluare a nivelului de cultură teatrală a elevilor de vârstă școlară mică;

- elaborarea conceptului de model metodologic al formării la elevi a culturii teatrale.

Valoarea aplicativă a cercetării rezidă în:

Identificarea factorilor de formare-dezvoltare și a celor frenatori în cultivarea unor atitudini teatrale pozitive elevilor de vârstă școlară mică; stabilirea nivelurilor de dezvoltare teatrală a copiilor de vârstă școlară mică; elaborarea unei metodologii originale de educație teatrală a copiilor de vârstă școlară mică (Modelul MFCTE).

Implementarea rezultatelor cercetării: prin activitatea didactică a autoarei în cadrul USARB, diseminare în cadrul seminarelor cu profesorii școlari, 16 publicații științifice și didactic-metodice.

АННОТАЦИЯ

Бежан Анжела

Теоретико-методологические основы формирования элементов театральной культуры у учащихся начальных классов,

Дис. дра. пед. н., специальность 532.02 (Школьная дидактика – начальное образование)

Структура работы: введение, 3 главы, общие выводы и рекомендации, библиография (265 источника), 18 приложений, 138 страниц основного текста, 11 фигур, 20 таблиц.

Ключевые слова: *театральное искусство, критерии развития театральной культуры, театральная культура, театральное развитие, театральное воспитание, элементы театральной культуры, учащийся театр, методология театрального воспитания.*

Цель: установить некоторые теоретико-методологические основы формирования у учащихся начальных классов элементов театральной культуры.

Научная проблема: недостаточная корреляция эпистемически, теоретически и методологически объективных предпосылок драматического воспитания учащихся начальных классов – пьесы как определяющего феномена драматургии и деятельности детей – с субъективными предпосылками формирования театральной культуры у детей этого возраста (восприятие-осознание драматических произведений как синкретические художественные явления).

Общие задачи: исследование исторической перспективы формирования театральной культуры у учащихся; обобщение теоретических основ формирования у учащихся начальных классов элементов театральной культуры по линии онтология – семиотика – психология – педагогика; установление методических основ для формирования у учащихся элементов театральной культуры; разработка и обоснование экспериментальным путем *методической модели формирования у учащихся начальных классов театральной культуры*; разработка выводов и практических рекомендаций.

Научная новизна заключается в: установлении и систематизации онтологических, семиотических, театрально-игровых и педагогических заповедей при формировании у учащихся начальных классов театральной культуры; решение проблемы объективно-субъективного соотношения в театральном воспитании учащихся через научную методологию театральной деятельности детей;

Научная проблема: корреляция эпистемически, теоретически и методологически объективных предпосылок драматического воспитания учащихся начальных классов – пьесы как определяющего феномена драматургии и деятельности детей – с субъективными предпосылками формирования театральной культуры у детей этого возраста.

Теоретическая значимость исследования: теоретические основы методологии театрального воспитания учащихся младшего школьного возраста: художественные знания в сравнении с общим и художественно-эстетическим развитием детей; игра и театр; переопределение понятия театральной культуры учащихся; определение понятия «элемент театральной культуры»; разработка концепции методологической модели формирования театральной культуры.

Практическая ценность: разработка концепции модели методологии формирования театральной культуры; установление уровней театрального развития детей младшего школьного возраста; разработка оригинальной методики театрального воспитания детей в начальных классах (модель MFECT).

Результаты исследования **внедрены** в рамках дидактической деятельности автора в USARB, распространены на семинарах учителей, в 16 учебно-методических публикациях.

ANNOTATION

Bejan Angela

Theoretical and methodological benchmarks for the formation of the theatrical culture elements in primary school pupils. Doctoral thesis in pedagogy, specialty 532.02 (School didactics – primary education)

The structure of the thesis: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography (265 titles), 18 annexes, 138 pages of basic text, 11 fig., 20 tables. The obtained results are published in 16 scientific and didactic and methodical works.

Keywords: *theatrical art, criteria for the development of theatrical culture, theatrical culture, theatrical development, theatrical education, elements of theatrical culture, theater student, methodology of theatrical education.*

The purpose: Establishing certain theoretical and methodological benchmarks for the formation of the theatrical culture elements in primary school pupils.

The scientific problem: insufficient correlation, epistemically, theoretically and methodologically, of the objective premises of the dramatic education of primary classes pupils – the ludic as a defining phenomenon of dramatic art and children's activity – with the subjective premises for the formation of the theatrical culture at children of this age (perception-comprehension of dramatic works as syncretic artistic phenomena).

The general objectives: exploring the historical perspective of the formation of the theatrical culture at pupils; synthesizing the theoretical landmarks for the formation of the theatrical culture elements in primary school pupils on the ontology – semiotic – psychology – pedagogy line; establishing the methodological foundations for the formation of the theatrical culture elements in primary school pupils; elaborating and validating by experiment the *methodological model of the formation of the theatrical culture elements in primary school pupils*; elaborating practical conclusions and recommendations.

The novelty and scientific originality of the research consists of: establishing and systematizing the ontological, semiotic, ludic, theatrical and pedagogical precepts in the formation of the theatrical culture elements in primary school pupils: man as an expression of culture; the sign vs. the theatrical sign; the relation *ludic-theatricality-education*; solving the problem of the objective-subjective report in the theatrical education of the pupils through the scientific methodologicalization of the children's;

The scientific problem: correlation, epistemically, theoretically and methodologically, of the objective premises of the dramatic education of primary classes pupils – the ludic as a defining phenomenon of dramatic art and children's activity – with the subjective premises for the formation of the theatrical culture at children of this age (perception-comprehension of dramatic works as syncretic artistic phenomena).

The theoretical significance of the research is given by: the theoretical benchmarks for the methodology of the theatrical education of small school age pupils: the artistic knowledge vs. the general, artistic and aesthetic development of children; redefining the notion of theatrical culture of students; defining the element of the notion of theatrical culture;

The applicative value of the research resides in: establishing criteria for evaluating the level of theatrical culture of young school-age pupils; elaborating of the concept of methodological model of the student culture of the theatrical culture; establishing the levels of theatrical development of primary school pupils; elaborating an original methodology for theatrical education of primary school pupils (Modelul MFCTE).

The results of the research were **implemented** through didactic activity within Alecu Russo Balti State University, dissemination during seminars with school teachers and in didactic-methodical publications.

LISTA ABREVIERILOR

AT	- Activitate teatrală
CAE	- Cultură artistic-estetică
CT	- Cultură teatrală
CTE	- Cultura teatrală a elevilor
EAE	- Educație artistic-estetică
EAP	- Educație artistic-plastică
EC	- Educație coregrafică
ECT	- Elemente ale culturii teatrale
ET	- Educație teatrală
ET	- elev teatral
IEA	- Institutul de Educație Artistică al Academiei de Științe Pedagogice a URSS
MMFECT	- Modelul metodologic de formare la elevi a culturii teatrale
FCTE	- Formarea culturii teatrale la elevi
JD	- Joc dramatic
JT	- Joc teatral

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei abordate. Demersul pentru o educație teatrală a copiilor se întemeiază pe un șir de premise teoretice și practice.

Cadrul teoretic, constituit prin variate contribuții din antichitate și până-n prezent, stipulează, în primul rând, similitudinea modală de abordare a omului de către artă/dramaturgie și pedagogie, deoarece și una, și alta atribuie ființei umane calitatea de subiect creator al celei de a doua existențe umane – cea metafizică, numită de Kant și *suprasensibilă* [112], constituită preponderent din valori ale creației, credinței și gândirii, pedagogia asociindu-se creației prin acțiunea de formare-dezvoltare a omului, prin crearea de condiții pentru devenirea fiecărui individ în propria ființă. Arta creează o lume eminamente umană, al cărui locuitor – în sens heideggerian, este omul, iar pedagogia, pe de o parte, îl ajută pe educabil să perceapă-înțeleagă corect/adecvat lumea cea dată și lumea cea creată, iar creându-l în această calitate, îl creează și ca personalitate. [I. Gagim, 91].

Or, pedagogia, la fel ca și arta, asigură omului avansarea din natură în cultură (Herder), transformând individul în personalitate. Astfel pedagogia contemporană își redobândește calitatea și funcția filosofică-estetică și, asemeni celei antice, recunoaște artei rolul de unul din factorii principali ai formării personalității copilului, a viziunii sale asupra lumii, a potențialului său spiritual. Drept rezultat, educația artistic-estetică este recunoscută drept tip specific de educație, ea operând în zona de intersecție a pedagogiei și artei, revendicându-și astfel calitatea de una din dimensiunile culturii [143]. Într-un sens mai pragmatic, pedagogia îl învață pe educabil să-și asume și să îndeplinească anumite roluri (biologice, sociale, culturale, spirituale), iar arta dramatică îi oferă nu numai posibilitatea de a construi lumea suprasensibilului prin jocurile dramatice, percepute sau jucate, ci și să-și asume și să îndeplinească efectiv aceste roluri, reprezentând componentele de bază ale culturii teatrale sau dramatice.

Un al doilea factor, după sincretismul artei teatrale și cel al activității elevilor din clasele primare, care poate oferi cele mai ample deschideri copiilor de această vârstă în formarea culturii teatrale, este *ludicul*, propriu în măsură semnificativă, alături de *învățare*, copiilor din clasele primare, ca și artei teatrale, care este esențial construită pe ludic.

La aceste premise se mai adaugă și caracterul sincretic al personalității umane. Individul uman devine personalitate în măsura în care devine ființă culturală, iar cultura, prin definiție, este o formațiune sincretică. Asociată finalității principale celei mai generale a educației – constituirea

educabilului ca ființă culturală, pedagogia învățământului primar s-a constituit și ea ca demers educațional sincretic prin definiție.

Premisa pur *praxiologică* a actualității cercetării noastre este dată de rolul și importanța *ludicului* pentru formarea-dezvoltarea generală și artistic-estetică a elevilor din clasele primare.

O altă premisă practică a actualității cercetării este tendința de corupere a caracterului colectiv al jocului la vârsta copiilor din clasele primare de către oferta jocurilor electronice, care solicită copilului un joc cu un singur rol, a cărui valoare socială, afectivă și cognitivă este substanțial redusă față de jocurile tradiționale, la care participă doi și mai mulți copii.

Ne-am propus, prin această cercetare, să explorăm și să remodelăm pedagogic dimensiunea culturii artistic-estetice a elevilor din clasele primare în contextul activităților de artă teatrală. Am ales acest gen de artă, deoarece este una prin excelență sincretică, ea oferind copiilor o percepție artistic-estetică complexă – literar-artistică, muzicală, coregrafică, artistic-plastică ș. a., precum complexă și sincretică este și percepția generală a lumii de către copiii de această vârstă.

Prin urmare, la nivel aplicativ, activitatea teatrală a elevilor din clasele primare poate/trebuie examinată anume ca sistem unitar intrinsec naturii umane ce determină semnificativ educația estetică, iar prin aceasta, și educația socială. Ca să se producă însă în această calitate, educația estetică trebuie să-și propună ca finalitate nu doar formarea-dezvoltarea anumitor elemente de cultură teatrală, ci chiar cultura teatrală drept componentă a culturii artistic-estetice a educabililor. Elementele culturii teatrale formate la elevii din clasele primare se reduce însă de cele mai multe ori la activități și achiziții disparate, nesintetizate pedagogic într-o finalitate complexă precum este cea a culturii teatrale. În sensul cercetării noastre, cultura teatrală nu este o entitate monolită, ci o capacitate reală a unor copii reali de a percepe-înțelege-comenta/interpreta-crea/recrea elementele/fenomenele/operele dramatice.

În această relație complexă dintre caracteristicile artei-percepției/cunoașterii copiilor-pedagogiei claselor primare, surprindem și **problema științifică** a cercetării: *corelarea insuficientă epistemic, teoretic și metodologic, a premiselor obiective ale educației dramatice a elevilor claselor primare – ludicul ca fenomen definitoriu artei dramatice și activității copiilor – cu premisele subiective de formare a culturii teatrale la copiii de această vârstă (percepția-comprehenșiunea operelor dramatice ca fenomene artistice sincretice).*

Gradul de cercetare a problemei. Deși s-au realizat o mulțime de studii asupra influenței artei teatrale în dezvoltarea personalității elevilor, cercetarea acestui subiect nu se poate încheia vreodată, deoarece arta, inclusiv arta dramatică, este marcată de *principiul superizării* [156], conform căruia opera de artă este mereu complementată prin *valoarea adăugată*, pe care i-o

atribuie fiecare nou receptor sau același receptor, dar la o altă vârstă sau în altă stare sufletească, ghidat fiind de un alt scop al receptării.

Investigațiile aferente problemei cercetării noastre sunt arondate în câteva domenii fundamentale, precum filosofie și estetică, dramaturgie, teoria jocurilor, pedagogie, psihologie, didactica artelor.

Deschideri epistemice către receptarea operelor dramatice de către elevii claselor primare și formării culturii teatrale oferă Platon [148, 149], Aristotel [6], Cassirer [40, 209, 210, 211], J. G. Frazer [79], E. Fromm [81], G. Gadamer [197, 198], J. G. Herder [104], K. G. Jung [110], D. I. Kertzer [113], Cl. Levi-Strauss [115], B. Malinowskii [118, 218], L. S. Vîgotski [196], M. Mihoci [126], C. Radu [156], I. Zamfirescu [185] etc.

Estetica dramaturgiei descoperă mecanismele operelor dramatice: crearea imaginii artistice prin acțiune, vorbire, costumație, decor, lumini, scenografie, muzică, coregrafie; interdependența acestora la producerea imaginii artistice și a mesajului spectacolului, acțiunea artistic-educativă directă asupra spectatorului ș. a.

Teoria jocurilor explică natura ludică a ființei umane, în special în perioada devenirii impetuoase a acesteia ca personalitate – copilăria – și a operelor dramatice, construite esențial pe fenomenul jocului: J. Huizinga [107], O. Solnțeva [229],

Pedagogia și psihologia construiesc o punte de legătură între opera dramatică și particularitățile receptării acesteia de către copii, în rezultat formându-se continuu cultura lor teatrală: L. S. Vîgotski [196], M. Montessori [128].

În spațiul științific autohton formarea culturii teatrale (dramatice) la copiii de vârstă școlară mică n-a fost cercetată, acest subiect pretându-se investigării atât în condiții etnoculturale cât și în condiții de temporalitate, fiecare generație de elevi-receptori abordând operele dramatice cu o proprie valoare adăugată. Dar fenomenul a fost abordat de autori precum S. Cemortan (dramatizarea literară în dezvoltarea literară a preșcolarilor) [46], N. Baraliuc (jocurile literare și dezvoltarea competenței de receptare literară a preșcolarilor) [9], L. (Tarlapan) Martîniuc (activitatea ludică ca activitate de învățare în dezvoltarea imaginației artistice a elevilor din claselor primare) [171] etc. Abordări tangențiale acestui subiect oferă G. A. Juc, Vl. Pâslaru [140], C. Șchiopu [170].

Scopul cercetării: Stabilirea reperelor teoretico-metodologice de formare la elevii claselor primare a elementelor culturii teatrale.

Obiectivele generale ale cercetării:

1. Explorarea perspectivei istorice a formării la elevi a culturii teatrale.

2. Sintetizarea reperelor teoretice de formare la elevii claselor primare a elementelor culturii teatrale pe linia ontologie – semiotică – psihologie – pedagogie.

3. Stabilirea fundamentelor metodologice de formare a elementelor de cultură teatrală elevilor din clasele primare.

4. Elaborarea și validarea prin experiment a *Modelului metodologic de formare la elevi a culturii teatrale*.

5. Elaborarea concluziilor și recomandărilor practice.

Ipoteza cercetării: Formarea elementelor de cultură teatrală la elevii claselor primare poate deveni o realitate pedagogică cu finalitate pozitivă în cazul în care această activitate va fi realizată printr-o metodologie specifică educației teatrale, întemeiată epistemic, teoretic și praxiologic.

Metodologia cercetării s-a întemeiat pe specificitatea cunoașterii artistic-estetice și pe cea a activității ludic-teatrale și a angajat:

metode teoretice: analiza, structurarea, sinteza, generalizarea, deducția, modelizarea teoretică;

metode hermeneutice: comentariul, interpretarea;

metode practice: observarea, convorbirea, dialogul/polilogul, exercițiile ș. a.;

metode experimentale: chestionarul (de informare, de identificare a atitudinii față de ET, de motivare), experimentul pedagogic (metode: *Dramatizarea, Trenul de personaje, Povestea, Umbra personajului, Jocul de rol*; procedeele/tehnici: *Desfășoară dialogul, Fotograful, Albumul cu fotografii, Rama, La muzeu, Înghețat, Schimbarea cu rolurile, Replica potrivită, Mozaicul; exerciții de mișcare scenică, dramatizarea muzicală, jocuri muzical-didactice distractive pe un libret/text literar, alcătuirea de melodii simple, exclamații muzicale*);

statistice (inventarierea și stocarea datelor) și de *analiză matematică* (Criteriul Q al lui Rosenbaum și Criteriul U al lui Mann-Whitney).

Sumarul capitolelor tezei. În Capitolul 1, *Cadrul istorico-teoretic de formare la elevi a culturii teatrale* sunt prezentate conceptele de bază ale ludicului-teatralității și ale educației teatrale. Sunt examinate originile culturii teatrale. Cultura teatrală este abordată ontologic-antropologic, fiind focusată pe conceptele de *dat* și *educabil*. Educația teatrală este prezentată din perspectiva avansării educabilului de la dimensiunea teatrală la cultura teatrală pe linia semiotică-hermeneutică a culturii teatrale și pe coordonatele simbol-semn-interpretare, arta teatrală fiind definită ca fapt semiotic. Sunt prezentate conceptele și experiențele moderne de bază ale educației teatrale a copiilor și elevilor.

Sunt aprofundate noțiunile aferente educației teatrale a elevilor – estetica și semiotica educației teatrale, semnul teatral, procesul educativ ca act semiotic și modelele comunicative; sunt stabilite și prezentate conceptele psihologice aferente formării elevilor din clasele primare a elementelor culturii teatrale, sunt configurate preceptele pedagogice de bază ale formării elevilor a elementelor CT, precum și cele ale metodologiilor formării la elevi a CT.

Este stipulat, că metodologiile de formare a culturii teatrale la elevi trebuie să ia în considerare factori, precum: tipurile de cunoaștere umană, caracteristicile raportului subiect-obiect în cunoașterea artistic-estetică/teatrală, specificul activității teatrale/activității teatrale a copiilor, obiectivele urmărite, conținuturile specifice antrenate ș. a., fiecare factor-componentă fiind prezentată desfășurat în structura sa aplicativă.

Este menționată procedura metodologizării acțiunilor de educație teatrală – de la studiu, proiectare, desfășurare la evaluarea rezultatelor școlare – a finalităților obținute, ultima activitate trebuind să includă stabilirea-sistematizarea-elaborarea de criterii specifice de evaluare a CT.

S-a stabilit, că, deoarece specificul artei teatrale este dat, întâi de toate, de elementele limbajului teatral, formarea la elevi a elementelor culturii teatrale atrage în mod necesar familiarizarea teoretică și praxiologică cu elementele limbajului teatral; activitatea teatrală a copiilor este determinată de un sistem de mecanisme ale percepției/receptării-imaginației-gândirii-creației *artistice*, asociate unui limbaj specific activității teatrale – instrumentarul teatral, care se formează și există în funcție de natura imaginativă a teatrului și se manifestă ca elemente ale formei acesteia.

Se concluzionează, că pedagogia ET se constituie dintr-un complex epistemic-teoretic-metodologic specific: principii specifice, deduse din principiile artei/artei teatrale-receptării-lecturii; teleologie, conținuturi și metodologie a ET, ultima fiind responsabilă de stabilirea strategiilor-metodelor-procedeeleor/tehnicilor-formelor-mijloacelor ET.

Capitolul 2, *Metodologia formării la elevi a culturii teatrale*, prezintă cultura teatrală ca finalitate a educației teatrale, principiile metodologice de elaborare/desfășurare a activităților de formare a culturii teatrale în clasele primare, argumentări metodologice de realizare a educației teatrale, tipologia metodelor de formare la elevii claselor primare a culturii teatrale, modelul metodologic de formare a culturii teatrale la elevii claselor primare.

Se constată, că inventarierea, sistematizarea, clasificarea, comentarea-interpretarea elementelor CT a copiilor reprezintă un aspect important al problemei științifice soluționate în cercetarea noastră. Aceasta a constatat-confirmat faptul că finalitatea generală a educației teatrale a elevilor în școala generală nu poate fi alta decât *cultura teatrală*, înțeleasă ca entitate manifestă nu atât în valoare abstractă, ci mai ales în raport cu calitatea elevilor de a fi subiecți în devenire ai

acestui tip de cultură. Cultura teatrală se constituie pe domeniile creativ-artistic (operele dramatice), receptiv-artistic (activitatea teatrală), interpretativ-artistic (activitatea scenică a copiilor). În raport cu cultura teatrală a elevilor claselor primare, activitatea pedagogică a cadrelor didactice de gestionare a formării-dezvoltării acesteia este o cultură teatral-pedagogică și are caracter epistemic metateatral. Temelia epistemică a ET o constituie principiile ET, care acoperă toate sferele ET: teleologică, conținutală, metodologică, sfera activității teatrale a elevilor și sfera evaluării școlare. Principiile ET explică, valorifică și reglementează multidisciplinar domeniul ET, oferă deschideri metodologice variate conform specificului artei teatrale și particularitățile receptării-creației-evaluării activității teatrale.

Se concluzionează, că metodologia specifică ET angajează repere teoretice care validează sistemul tuturor componentelor metodologice respective – generale, specifice activității teatrale a copiilor; de formare a elementelor CT a copiilor; că metodele-procedeele/tehnicele-formele-mijloacele trebuie explicate, înainte de a fi aplicate, epistemic, psihologic, pedagogic și praxiologic – adică pornind de la natura/originea imaginii poetice în teatrul copiilor/activitatea teatrală a copiilor.

Este prezentat sistemul metodologic elaborat de noi, care reprezintă o tentativă de a-l întemeia pe estetica jocului teatral și pe specificul receptării-creării imaginilor poetice în cadrul acestuia. *Modelul MFECT* constituie o structură de cunoaștere teoretic-aplicativă, întemeiată epistemic pe specificul acțiunii teatrale și al educației teatrale.

Modelul MFECT integrează epistemologia ET, teleologia ET, conținuturile ET, metodologiile specifice (sistemizate de noi), argumentând astfel convertirea obiectivelor ET în finalități ale ET – elemente ale conștiinței teatrale a elevilor. Se explică caracterul epistemic-curricular al *Modelului MFECT* și particularizările sale în modele de comunicare artistic-estetică și teatrală, examinate în Cap. 1.

În Capitolul 3, *Formarea experimentală la elevii claselor primare a elementelor culturii teatrale*, sunt prezentate designul experimentului, valorile pre-experimentale ale nivelului de cultură teatrală a elevilor, procesul de implementare a *Modelului MFECT*, valorile culturii teatrale formate la elevi în cadrul experimentului de formare.

Valorile CT ale elevilor, studenților și învățătorilor, obținute în experimentele de constatare și de control, sunt inventariate și stocate în tabele, prezentate intuitiv în figuri; comentate și interpretate verbal, în baza concepției cercetării.

În baza acestora, sunt formulate concluzii generalizate la întregul experiment pedagogic de formare la elevii din clasele primare a elementelor culturii teatrale.

1. CADRUL ISTORICO-TEORETIC DE FORMARE LA ELEVI A CULTURII TEATRALE

1.1. Abordarea ontologic-antropologică a culturii teatrale: datul și educabilul

Abordarea antropologică a fenomenului *cultură* într-o cercetare pedagogică are menirea de a motiva, pornind de la esența existențial-fenomenologică a acesteia, contextul epistemic și teoretic în care aceasta se înscrie, descoperindu-și astfel atât propria natură, cât și potențialul metodologic înscris de formare la elevi a culturii teatrale.

Ontologia culturii umane. Omul este un obiect ontic. Cercetarea obiectului *om* implică dezvăluirea raporturilor obiectului cu sine însuși - ca ființă umană, și cu ființe și lucruri din afara sinelui, precum și între lucrurile și ființele *date* și cele *create*, adică între originar primar și ceea ce este obținut prin educație. Prin educație se obține acea parte a culturii care este implicată omului. Altfel spus, omul este parte a culturii, această calitate a sa reprezintă identitatea sa obținută prin educație. Cercetarea esenței culturii duce la înțelegerea esenței omului, a modului său de a deveni și a fi om, deci a perspectivei pedagogice a existenței umane.

Studiul *onticului* în raport cu *cultura* se rezultă cu o viziune de ansamblu asupra valorificării substanței ontice a culturii, a cărei parte este *cultura teatrală*.

Abordarea istorică a antropologiei dotează culturologia cu un sistem de idei, concepte, principii, teorii, semnificative și esenței/originii educației teatrale. Antropologi precum E.B. Tylor, L. Morgan, J.G. Frazer, B. Malinowski, C. Levi-Strauss au fundamentat cultura în diversitatea și unitatea sa, au stabilit originile culturii și au urmărit evoluția istorică a culturii, au surprins astfel și legitățile specifice culturii [Cf.: L. White, 259].

Având în vedere multitudinea de definiții ale culturii, paradigme, școli, tendințe etc. (L. White, de ex., sistematizează cca 700 de definiții [Cf.: O. Arbuz-Spatari, 4, p. 20]), precum și limitele obiectului cercetării noastre, am selectat doar unele idei și concepte de cultură, care, concomitent cu dezvăluirea esenței sale, oferă și deschideri pentru înțelegerea și examinarea ei în contextul educației.

Mai importantă dintre ele este relația *natură – cultură*, examinarea căreia ne ajută să stabilim gradul de independență față de natură atât a omului cât și a culturii.

Dichotomia *natural-cultural* se găsește încă reflecțiile lui Platon asupra esenței omului și demonstrează calitatea ei de fenomen uman definitoriu. În dialogul *Cratylus* Platon evidențiază, în planul numirii obiectelor de către om, dimensiunea naturală și cea creată sau convențională, fără a da și răspunsul asupra importanței sau dominării vreuneia din ele [149]. Deși Platon nu rezolvă problema, cele două entități neputând fi separate categoric, el a identificat problema raportului

natură-cultură, care a generat în științele umanistice o dispută de secole asupra lui *physis* și *nomos*, care s-a materializat în câteva direcții și școli științifice.

Astfel, peste cca două milenii (sec. XVIII), iluministul german J. G. von Herder definește cultura ca o etapă în perfecționarea omului, proces în care – NB! – *rolul principal îi aparține științei și artei* (evid. n.- A.B.). Herder statuează că esența culturii constă în caracterul său dinamic, omul transformând cu timpul toate obiectele din jur în obiecte ale propriei activități [104]. Or, formula lui Herder a omului, deci și a educației, este *avansarea din natură în cultură*.

Un concept opus despre cultură promovează J. Rousseau, care demonstrează în sa *Noua Eloiză* că *cultura s-ar opune naturii*, căci cultura ar separa omul de tot ce este natural. În opinia sa, cultura ar fi distructivă în raport cu omul. Într-un final, Rousseau îndeamnă să ne întoarcem la „starea noastră naturală”, deci *să revenim din cultură în natură*, căci cultura este falsă iar natura – sinceră și naivă [157].

Opoziția celor două concepte este azi depășită. Studiile culturologice moderne fie că acordă prioritate culturii, dată de axioma *omul este o ființă culturală*, fie că reinterpretează paradigma biologică prin completarea ei cu dimensiunea psihologică – *freudismul și neofreudismul*. Astfel, A. Adler consideră că anume complexul de inferioritate este factorul stimulator al vieții psihice, iar C.G. Jung – că subconștientul colectiv împreună cu arhetipurile ce reprezintă baza primară [110]; E. Fromm consideră că frica are un rol important în manifestarea formelor culturale ale omului [81]; C. Levi-Strauss apreciază că prin intermediul analizei structurii subconștientului se pot căpăta rezultate importante în stabilirea tendințelor și perspectivelor de evoluție a umanității [115], iar L. S. Vîgotskii analizează fenomenul *artă* și al *imaginarului artistic* ca entități legate de perceperea realității, emoțiile estetice fiind descrise în termenii psihologici [196].

B. Malinowski autorul reprezentativ care a schimbat categoric viziunea asupra culturii, apreciază elementele culturii nu doar ca „produs al ingeniozității ciudate sau al împrumutului”, ci și ca fiind „determinate de necesitățile fundamentale și de posibilitățile de satisfacere a acestora” [218, p. 11]. Subscriem acestui concept, deoarece procesul de formare a elementelor culturii nu trebuie să depășească parcursul firesc și natural al evoluției umane a culturii, situația contrară putând provoca consecințe grave în educație [26].

B. Malinowski demonstrează că în explicarea omului cele două abordări nu sunt separate, ci sunt legate de evoluția speciei umane, cultura are o dublă determinare în raportul dat: de biologic și de cultural, ceea ce oferă soluții la „probleme ce apar din necesitățile umane vitale: hrana, reproducerea, igiena. Acestea se rezolvă prin crearea unui mediu nou, artificial <...>, care, de fapt, și reprezintă cultura” [218, p. 42].

Și L. Blaga, fără a fi influențat de B. Malinowski, tratează mediul culturii ca unul determinant pentru om și singurul în care omul își poate manifesta adevărata esență. „Cultura, spune L. Blaga, este semnul vizibil, expresia, figura, trupul acestei variante existențiale [omul]. Cultura ține mai strâns de definiția omului decât conformația sa fizică, sau, cel puțin tot atât de strâns” [31, p. 322]. De unde și definițiile celor două entități, ale omului și culturii: *Omul este ființă culturală*. Omul devine om din momentul în care începe să fie determinat de cultură, și: „Cultura este expresia unei mutațiuni ontologice, ce se declară în univers, mutațiune datorită căreia omul devine în adevăr *om*” [ibid.].

L. Blaga înțelege prin cultură mai mult decât un sistem de modele și valori fixate sau create istoric de om pentru comunitatea sa. Cultura, afirmă el, este dimensiunea umană obținută în urma unei mutații ontologice, diferită de mutația biologică: „Facem așadar întâia oară o diferențiere de mare importanță: mutațiunile biologice, creatoare de forme vitale, de specii și variante, sunt altceva decât mutațiunile ontologice, creatoare de moduri specifice de a exista. În om converg sau se suprapun două mutațiuni de natură diferită; una este cea biologică, cealaltă este o mutațiune ontologică. Se poate desigur întâmpla ca mutațiunea biologică *om* să fi fost un fapt împlinit, când s-a produs în el și mutațiunea ontologică. Pentru ideea completă de om, această de a doua mutațiune ni se pare însă mai importantă, deoarece mulțumită ei, omul se diferențiază mult mai temeinic de animalitate decât prin mutațiunea biologică” [31, p. 368].

În sens larg, sau, în termenii lui Blaga, în adevăratul sens profund și ontologic, cultura cuprinde tot ceea ce îl deosebește pe om de celelalte „făpturi terestre”. „Cultura <...> rezultă ca o emisiune complementară din specificitatea existenței umane ca atare <...>. Momentul e decisiv, căci desparte pe om de toate celelalte făpturi terestre” [ibid., p. 365].

Recunoscând caracterul reducionista al tezei lui B. Malinowski cu privire la determinismul biologic al culturii umane, și acceptând provocarea lui Blaga în ceea ce privește perspectiva ontologică a culturii, conchidem că *cultura umană este o dimensiune naturală a omului, oferită prin naștere de însăși condiția de specie umană*.

Aplicarea la *cultura teatrală* presupune urmărirea fenomenului dat ca un tip de mecanism uman înnăscut de manifestare a teatralității, care facilitează și înțelegerea raportului dintre cultură și procesul de formare a elementelor ei prin educație. Într-un subcapitol următor vom demonstra că dimensiunea teatrală este, pe de o parte, latura umană care-i conferă omului integritatea pierdută, a cărei recuperare ipotetică se află în mâinile antropologilor, iar pe de alta, că este locul și mijlocul de recăpătare și manifestare a acestei integrități și, astfel, de manifestare a umanului autentic. Căci teatrul, menționează M. Borie, reprezintă un „loc prin excelență al contactului fizic

și concret dintre actori și spectatori, <...> un teren privilegiat pentru experimentarea întoarcerii la o mai mare a raporturilor umane” [35 p., 17].

Sensul foarte larg al noțiunii *cultură* – de la care pornim în stabilirea noțiunii *cultură teatrală* – pare să-și extindă limitele până la cuprinderea deosebirilor față de animal. Aceasta și deosebește un obiect ontic (cuprinzător) de cel științific (restrâns). Dar tocmai acest sens, de profunzime ontologică, justifică infinitatea de utilizări a termenului *cultură*, dovadă fiind articolul din DEX, care propune o semnificație foarte extinsă:

1. *Fenomen universal*: „totalitatea valorilor materiale și spirituale create de omenire și a instituțiilor necesare pentru comunicarea acestor valori”.

2. *Fenomen individual*. Primul sens conține precizarea, că și valorile individului, nu doar ale omenirii, fac parte din cultură, inclusiv capacitatea acestuia de a se crea continuu pe sine ca valoare culturală și ca subiect al culturii: „faptul de a poseda cunoștințe variate în diverse domenii; totalitatea acestor cunoștințe; nivel (avansat) de dezvoltare intelectuală la care ajunge cineva. *Om de cultură* = persoană cu un nivel intelectual ridicat, care posedă cunoștințe universale multe și temeinice”.

3. *Cultivare a naturii*: agrotehnică, cultura plantelor, plante de cultură, teren cultivat, cultura unui domeniu agricol/fitotehnic (a viermilor de mătase).

4. *Cultură biologică*: creștere, în laborator, a bacteriilor; colonie de bacterii obținută pe această cale.

5. (În sintagma) *Cultură fizică* [DEX].

Nu ne putem limita la această conceptualizare a fenomenului, chiar dacă este extrem de cuprinzătoare, deoarece DEX-ul este un dicționar pentru publicul general și face referire parțial la sensurile tehnice ale conceptului. Este necesară nuanțarea pletorei semantice. Acest lucru se poate realiza apelând la Dicționarul de pedagogie (Cf.: *Cultura...*) [54], sau la teoreticienii în domeniu. Astfel, noțiunea de *cunoștințe* nu mai satisface azi demersul pedagogic pentru educația modernă, acesta fiind examinat în triada care formează *competența*: cunoștințe-capacități-attitudini [Cf.: 66], de unde decurge că un om cult sau un om de cultură nu este individul care deține doar cunoștințe, ci *personalitatea* – care întrunește un complex de valori din domeniile afectiv, al dezirabilului, voinței, aprecierii-evaluării, conceptual și comportamental [Cf.: 137, p. 12]. Respectiv, nu mai este suficient să deții multe și variate cunoștințe și o bună dezvoltare intelectuală; este imperativ să ai și o cultură emoțională dezvoltată; capacitatea de a-ți gestiona dorințele și actele de voință; abilitatea de a emite opinii, aprecieri și de a face evaluări, inclusiv ale propriilor valori; să ai reprezentări și chiar concepții proprii despre/asupra celor însușite/valorificate/ formate/ dezvoltate;

să realizezi comportamente prin care să se manifeste una, câteva sau chiar toate aceste dexterități [ibid., p. 14-15].

Sensul extins al culturii are o triplă justificare în demersul nostru. Pe de o parte, el răspunde imperativului lansat de L. Blaga de a înțelege cultura într-o astfel de variantă, caci altfel e „o degradare” și o „depreciere” a culturii [32, p. 367]. Pe de altă parte, se evită discuția vagă asupra culturii, fără a avea un obiect bine delimitat în realitate, caracteristică atâtor studii în domeniu. Astfel stabilim concret care sunt acele realități din sfera umanului pe care le-am putea considera ca fiind generate și/sau generatoare de elemente ale culturii. A treia justificare a acestei abordări își are rațiunea în contextul antropologic al educării- formării omului, susținut și de antropologia pedagogică, mai concret, de tezele M. Montessori, care înțelege educația pornind de la niște factori ce țin de condiția umană înăscută: copilul este purtătorul propriului proces de dezvoltare; el conține germenii propriei evoluții [128]. Mai exact, noi pornim de la premisa că *elementele de cultură se află ca virtualități sau potențialități în natura umană*, iar formarea lor nu e decât o identificare, consolidare și dezvoltare a acestora, proces inerent autoformării sau autoeducării în direcția unei evoluții firești a elevului ca subiect ce poartă în sine mecanismele propriei evoluții.

În contextul ET, selectarea metodelor pentru formarea elementelor culturii teatrale se va întemeia pe dominantă *libertate a elevului* și pe *pasivitatea relativă a pedagogului*, elevul trebuind să fie el însuși subiect al tuturor elementelor teatrale: dramaturg, regizor, actor, receptor, designer al decorului, al machiajului; va alege elementele spectacolului: muzica, dansul, luminile etc.

Originile culturii teatrale. Înțelegerea fenomenului *cultură* în cheie ontologică și antropologic-istorică presupune o examinare critică mai riguroasă a teoriilor culturii. L. A. White constată că în goana identificării unui conținut ontic al culturii se cade în capcana de a-l nega complet sau de a-l contura pe alte domenii științifice decât cel al culturologiei [259]. Chiar și L. Blaga, care îndeamnă să se urmărească cultura doar în profunzimea sa ontologică, nu indică elementele componente ale culturii, ci doar termenii spațiali ai unei matrice a culturii [30].

Și definiția lui E. B. Tylor, care a dominat antropologia culturală timp de câteva decenii și care a servit ca reper pentru studierea acestui fenomen în diverse domenii, se prezintă doar ca o enumerare a elementelor/domeniilor acesteia: „Cultura este acel complex ce include cunoașterea, credința, arta, dreptul, morala obiceiurile și orice alte capacități sau habititudini pe care și le-a însușit omul ca membru al unei societăți” [232, p. 18].

Conceptul modern de cultură a depășit teoria evoluționistă a lui Tylor, descriind cultura în termenii comportamentului uman. Astfel, culturologii moderni pretind că realitatea culturii nu e comportamentul însuși, ci abstracția acestuia. „Un comportament deprins, învățat, specific speciei umane și care se transmite de la individ, de la grupul de indivizi sau de la generația de indivizi la

alții prin intermediul unor mecanisme sociale moștenite. Acuma însă au apărut îndoieli în ce privește această stare de lucruri și care au dus la părerea că fenomenul culturii nu e comportamentul însuși, ci e abstractizarea acestuia” [Cf.: L. White, 237, p. 127-128].

Astfel culturii i se prescrie un „conținut abstract, vag, greu de surprins, situație care duce la negarea realității ontice a culturii”, fenomen surprins de către Л. А. Моктоба în introducerea la antologia studiilor de bază în definirea conceptului de cultură. [Cf.: 189 p. 18].

Perspectivă biologică-ontică-psihologică conferă omului dimensiune culturală, care constă într-un complex de potențialități virtuale de manifestare culturală [Cf.: C. Jung, M. Foucault, Hegel, A. Toynbee, C. Levi-Strauss, M. Heidegger ș. a.]. Deși se referă la om în general și chiar dacă sunt concepții din varia domenii de cunoaștere și cercetare, acestea nu contravin, ci consolidează baza conceptuală a pedagogiei, deci răspund și ipotezei noastre de lucru.

Conform lui S. Freud, cultura ar fi o parte a subconștientului, având misiunea de a diminua pornirile instinctuale ale omului, redirecționându-le energiile în scopurile conștientului/rațiunii, în rezultat generând atracție/pasiune pentru cunoaștere, artă, ideal suprem etc. [Cf.: 80].

C. Jung pune bazele unei stratificări a subconștientului, localizând sursele culturale primare într-un nivel mult mai profund din subconștient și care-l determină pe cel de suprafață, individual. Astfel, după Jung, subconștientul nu e de natură pur biologică, ci culturală. Această dimensiune este descrisă în formele unor arhetipuri constante ce conturează o memorie a umanității în general și a comunității din care face parte omul, reprezentându-se, totodată, și ca niște matrici universale de comportament. Ele determină astfel și comportamentul uman, proiectându-se în activitatea omului sub forma unor tendințe vagi de regândire, prin intermediul conținuturilor și a logicii acestor arhetipuri, a realității percepute. Iar cultura în acest sens e realizarea unor potențe fundamentale subconștiente ale sufletului. Și cu cât domină rațiunea, cu atât aceste forme culturale primare sunt ascunse și nu li se oferă posibilități de manifestare, fapt ce poate duce la dezumanizarea ființei umane [243]. Arhetipurile ce zac latente în ființa umană sunt apriorice, asemenea categoriilor kantiene, ca un nucleu preexistent numit „morală primară”, și determină orice manifestare de natură culturală, constată Zamfirescu [185, p. 128-129].

C. Levi-Strauss consideră că dimensiunea culturală a omului e un sistem virtual de potențialități de manifestare în însăși natura umană, concept motivat de *teoriile structuraliste asupra culturii* [115]. Cultura este examinată-definită ca funcționare a unor mecanisme universal-umane din subconștient, generatoare de forme culturale, indiferent de spațiotemporalitate și civilizație. Prin analiza structurii subconștientului, consideră C. Levi-Strauss, se pot stabili tendințele și perspectivele de evoluție a culturii umanității, deja imprimate în subconștient sub forma unor structuri – „o totalitate de relații interdependente și cu un grad înalt de regularitate,

implantate în individ și translate în limbajul informațional” [Apud: I. Zamfirescu, 185, p. 128-29]. E același subconștient colectiv, dar care se manifestă sub forma unor sisteme de semne – limba, religia, magia, obiceiurile, mitologia, arta, literatura (sisteme culturale), ce organizează niște universalii de comportament uman, corespondente cu arhetipurile lui Jung. *Sistemul limbajului*, consideră C. Levi-Strauss, este de bază în raportul omului cu orice element al lumii, determinând astfel și cultura purtătorului de limbă față de realitatea concretă [115].

Universalii culturale examinate - supra-Eul, ca tensiune între sine și subconștient (Freud), arhetipurile ce organizează subconștientul colectiv (Jung), mecanismele universale generatoare de cultură (Levi-Strauss), li se pot alătura alte universalii de acest tip: ordinea, ca factor organizator a tuturor aspectelor realității, inclusiv umane și culturale (Foucault); munca, un mod de manifestare a umanului ființei umane - și astfel a genera cultură (Heidegger); jocul, ca o altă invariabilă umană ce condiționează orice manifestare umană, inclusiv culturală (Huizinga); necesitățile biologice ca impulsuri sau stimuli de generare a culturii (Malinowski); limbajul, care îi oferă omului întreaga sa deschidere culturală (Humboldt, Sapir-Worf, Coșeriu).

Noi le vom numi în continuare cu termenul lui Levi-Strauss, *sistem de potențialități de manifestare a culturii umane*, aflate ca virtualități în însăși ființa umană. Atributul sistem este implicit acestor entități, respectiv, însăși cultura e un sistem de elemente relativ autonom, care servește omului fie în calitate de mecanism ce permite indivizilor să se adapteze la viață (Brown), fie ca instrument în satisfacerea nevoilor (Malinowski) sau fie că e un sistem de comportament transmis social, servind la integrarea comunităților umane în mediile lor ecologice (White), ori sisteme simbolice create de gândirea umană (Lévi-Strauss).

De unde conchidem că *cultura este concomitent dată și creată, exterioară omului și interioară, implicită* acestuia: *sistem de elemente ale existenței umane, materiale și spirituale, exterioare somaticului său, a căror culturalitate își are originea în însăși natura ființei umane*. E o definiție departe de a cuprinde toate caracteristicile culturii, dar e o definiție care dezvăluie esența culturii, devenind astfel cea mai semnificativă educației. Am explorat deci în cercetarea noastră, la nivel teoretic, praxiologic și experimental, anume aceste caracteristici ale culturii/culturii teatrale/educației teatrale:

- *Cultura este un sistem de elemente ale realității umane*. Deci orice element din realitate, căruia omul îi dă o existență, adică tot ce este (re)cunoscut și noționalizat de către om prin limbaj, poate fi, în anumite condiții, element al culturii. Vom specifica mai jos aceste condiții.

- *Sistemul elementelor culturii are și o existență extra-somatică* – deci poate fi adoptată o perspectivă a relațiilor acestora cu alte sisteme de acest tip, relaționare ce poate determina *culturalitatea* lor, precum și impactul cultural în relație cu omul.

- *Cultura își are premisele în natura umană.* Individul uman este purtătorul genetic al unui sistem de elemente culturale – premise ale culturii umanității și ale comunității din care face parte, care constituie dimensiunea sa culturală, reprezentată de niște virtualități (spirituale și materiale) de comportament cultural – mecanisme de transmitere și perpetuare a elementelor sistemului cultural, ghidate de legități proprii de existență-dezvoltare, în contextul comunității din care face parte individul, și având statut de valoare.

- *Culturalitatea este doar contextuală.* Contextul este situația concretă de viață în care avem obiectul dat și omul cu întreaga sa experiență legată de realitatea respectivă. În această situație, comportamentul său reprezintă realizarea contextuală a unor posibilități culturale legate de acest obiect. De ex., realitatea *miel*, făcând parte din tipul de raporturi *om-bou* [5], are drept corespondent cultural un întreg sistem de potențialități de comportament uman, realitatea căreia este posibilă doar în situații concrete de raportare. În contextul *animale domestice*, va primi conținutul: puiul oii – viitorul berbec/oaie etc; în context economic – blăniță: un anumit număr de căciuli sau gulere; în context religios – jertfă etc.

Prin urmare, un *element cultural* este un rezultat al unui raport dintre o realitate oarecare și om. Mai exact, raportată la ființa umană, realitatea (re)cunoscută va genera un întreg sistem de elemente (= cultura acestei realități) cu statut de valoare (produse materiale, norme, cunoștințe, atitudini etc.), legate strâns între ele și tocmai această interconexiune generând o anumită manifestare umană (sau comportament, în sensul antropologilor moderni). Iar componenta sa + *valoric* trebuie înțeleasă tocmai în sensul că este recunoscută ca atare și ghidează activitatea umană în mod axiomatic, ca făcând parte dintr-o comunitate concretă și deci ca aparținând unei culturi concrete. În acest sens trebuie înțeles postulatul că *omul este produs al culturii și cultura este produs al omului*. Acest proces de generare a valorilor legate de realitatea dată este o actualizare a unor posibilități culturale stocate în natura umană ca virtualități [26].

Educația trebuie deci să se întemeieze epistemic pe aceste postulate, căci anume ele o ghidează către libertatea teleologică, conținutală și metodologică a celor doi subiecți ai săi.

Teatralitatea. Originea teatralității e în rațiuni exclusiv practice – controlul prin ritual și magie a fenomenelor naturii inaccesibile ființei umane – a ploii, secetei, bolilor etc. Treptat, rațiunea practică se diminuează, teatralitatea constituindu-se în arta teatrală, care are rol și funcție de cunoaștere și existență generală. „Prin ritual, menționează D. E. Kertzer, păreri despre univers se dobândesc, se reîntăresc și eventual se schimbă” [113, p. 22], iar Cassirer observă, că „cultul reprezintă instrumentul adevărat prin intermediul căruia omul își subordonează lumea nu atât spiritual cât fizic – principala grijă a creatorului lumii față de om constă în faptul că i-a oferit

diverse forme de cult, prin care să cucerească forțele naturii. Pentru că, în ciuda cursului său regulat, natura nu cedează nici un secret fără ceremonie” [209, p. 53-54].

Devenind dimensiune umană, teatralitatea a produs teatrul - obiect de cunoaștere al antropologiei culturale. Teatrul este mod și loc de recuperare a unității și integrității umane, pierdute odată cu pierderea oralității cauzată de apariția scrisului; teatrul reprezintă „metonimia tribului reunificat, regenerat”, concluzionează Borie [35, p. 17-18], care altădată s-a bazat pe raporturile directe dintre oameni. Doar în actul teatral este posibilă valorificarea și recuperarea unei „științe de a fi” și nu a unei „științe de a face” [ibid., p. 24]. Această teorie oferă explicații de natură fenomenologică asupra dialogismului și oralității specifice relațiilor copilului cu celălalt și asupra unei deschideri a acestuia în situații de rol.

Teatralitatea este explicată de Gadamer prin principiile naturalismului (necesității de a fi) și al convenționalismului (necesitatea de a părea) [260].

Legat de teatralitate este conceptul *jocul de rol*, conform căruia fiecare individ uman este determinat să-și asume pe parcursul vieții - pentru a comunica, a se exprima, a se prezenta și autoidentifica - anumite roluri. Conceptul de rol îl implică pe cel de joc, definit de J. Huizinga drept „ordine suprapusă celei reale, în care intri și din care poți eventual să și ieși” [107, p. 12].

Jocul, ca variantă a teatralității, descrie condiția umană primară și autentică, exprimată de postulatele: *Omul e pe deplin om doar atunci când se joacă* (F. Schiller); *În omul adevărat se ascunde un copil ce vrea să se joace* (F. Nietzsche) [Apud: M. Mihoci, 126, p. 136].

Cultura teatrală reprezintă acel sistem de conținuturi ale realității care este rezultatul unui comportament/manifestare umană legată de arta teatrală și în contextul artei în general: obiecte materiale (opera dramatică, teatrul ca instituție și ca edificiu), agenții acestui domeniu (dramaturgul, regizorul, actorul, publicul și directorul teatrului, întreg personalul etc.), dar și diverse norme ce reglementează activitatea umană legată de teatru, diverse cunoștințe, abilități, aptitudini, atitudini etc., deci un sistem de competențe-abilități-trăsături-comportamente-reprezentări-convingeri teatrale.

Formarea culturii teatrale a elevilor necesită formularea unui sistem de obiective și desfășurarea unui program de activitate cu elevii. Înțeles ca realizare a unei posibilități de manifestare (culturală), stocată în natura/condiția umană în forma unor virtualități (culturale), *elementul de cultură teatrală* deja conține latent premisele de valorificare metodologică a sa în procesul educativ. Astfel arta teatrală este abordată concomitent ca act semiotic, într-o paradigmă a semioticii semnificării, șa ca act de comunicare [23].

Dimensiunea teatrală și cultura teatrală sunt legate de conceptul de *uman*, ale cărei componente sunt: rațiunea (*homo sapiens* – Bl. Pascal); gândirea (ființă gânditoare – R. Descartes);

interesul, curiozitatea (ființă contemplatoare, exploratoare ca obiect – F. Nietzsche, și ca subiect – L. Blaga); limbajul verbal și gestual (ființă comunicativă, socială, *zoon politikon* – Aristotel, sau *homo significans*, care dă sens semnelor din jur); activitate intenționată (ființă dinamică, ce acționează vs. reacționează – L. von Mises); creativitatea (*homo faber* – H. Bergson); religiozitatea (*homo religiosus* - M. Eliade) etc. Acestea, care pun ființa umană în raport cu animalul, li se poate alătura conceptul **omul teatral**, care sintetizează *ființa socială* și *homo ludens* și care pune în evidență *teatralitatea* drept componentă a naturii omului, căci îi marchează devenirea sa umană în aceeași măsură ca și celelalte caracteristici – rațională, creatoare, comunicativă, afectivă etc. [17].

N. Evreinov afirmă despre prezența instinctului teatral al omului, instinctul teatralității sau nevoia jocului de rol, al transfigurării, care guvernează viața umană, fiind responsabil de socializarea individului uman [75], iar J. Huizinga – despre instinctul ludic, care asigură organizarea vieții umane [107].

Conform lui E. Goffman, omul are capacitatea înnăscută-cultivată de a se detașa de animale prin auto-obiectualizare și auto-manipulare, cotidianul său fiind plin de teatralitate din cauza nevoii de a relaționa natural și social [253].

În baza tezelor mai sus examinate, definim **educația teatrală** ca *avansare a educabilului de la dimensiunea teatrală la cultura teatrală*. Cultura teatrală reprezintă o parte a culturii generale. Dimensiunea teatrală este parte a naturii umane și se manifestă în toate activitățile omului, ca o actualizare a unor potențialități teatrale înnăscute, manifeste în diverse forme – competențe, atitudini, reacții psihoemoționale etc. – ale raportului artei teatrale cu omul/elevul.

Finalitatea principală a ET este **elevul teatral (et)** - educabilul care se află în proces de formare a culturii teatrale și care comportă caracteristica fundamentală a *omului teatral*: sinteza *ființei sociale* și a lui *homo ludens*; el își asumă *teatralitatea* în mod firesc, drept caracteristică congenitală implicită omului, care îi marchează devenirea sa umană în aceeași măsură ca și celelalte caracteristici – afectivitatea, raționalitatea, comunicativitatea, creativitatea etc. [17]. Caracteristica definitorie a elevului teatral este cultivată în procesul educației teatrale, în care, *elevul teatral*, în raport cu învățătorul, este al doilea subiect al educației; în raport cu piesa - receptorul ei; în raport cu spectacolul este actor - unul din subiecții creatori ai acestuia; în raport cu sine - obiectul propriei formări cultural-teatrale.

Deoarece dimensiunea teatrală este esențială omului, putem afirma că spectacolul sau ceremonia îl reprezintă esențial pe om. Deci educația teatrală este și recomandabilă, și obiectiv necesară.

Metodologic, avantajul educației teatrale îl reprezintă sincretismul literaturii și artelor coregrafică, muzicală, plastică etc., care, pe lângă efectul educativ separat pe care îl poate oferi

fiecare dintre ele, abordate interacțional, atribuie un spor de eficiență în formarea-dezvoltarea elementelor CT și a celei generale.

Sursele de referință ale domeniului menționează că cele mai importante în ET a elevilor sunt rolurile de autor, regizor sau actor, pe care și le poate asuma fiecare copil.

Autorul. „Omul, afirmă L. Blaga, privit structural și existențial, se găsește într-o situație de două ori precară. El trăiește de o parte într-o lume concretă, pe care cu mijloacele structural disponibile nu o poate exprima; și el trăiește de altă parte în orizontul misterului, pe care însă nu-l poate revela” [32, p. 51-52]. Pentru a-și depăși situația precară, omul creează diverse mituri, a căror funcție principală este înțelegerea fenomenelor ce-i însoțesc existența. În același sens poate fi explicată crearea de către copii a diverselor istorioare când trebuie să explice situații incompatibile cu viziunea lor asupra realității. *Percepția naivă* a realității și așa-zisa *logică de copil*, care deseori creează „absurdități”, nu sunt niște erori sau nereguli. Dimpotrivă, potrivit lui K. Ciukovski, în acestea se manifestă necesitatea rațiunii copilului de a înțelege cu orice preț lumea înconjurătoare [239]. Cele două fenomene „copilărești” solicită pedagogului o anumită opțiune pentru textul dramatic și o anumită metodologie de lucru cu acesta, prin care să-l atragă în activitatea de re-creare a textului în conformitate cu propriul mesaj produs exprompt în baza propriilor experiențe de viață și estetice [108]. prin urmare, calitatea de autor a copilului nu e deloc simplă și departe de cea a adultului autor.

Regizorul. Instinctul teatral al omului se manifestă și prin calitățile sale regizorale, care-i sunt implicate genetic și cultural. După B. Malinowski, forma primară în care omul e pus în situația de a regiza o succesiune de acțiuni stabile o reprezintă ritualurile magice. Încărcată de magie este întreaga activitate practică a omului primitiv – vânătoarea, grădăritul etc., la fel ca și toate evenimentele din viața sa – nașterea, inițierea, moartea, care se desfășoară/sunt asistate de un șir de acțiuni bine organizate, deci regizate, cu un caracter pronunțat magic-simbolic, în scop de influențare benefică. Deși este conștient de aportul muncii proprii în obținerea unor produse materiale sau/și spirituale, omul primitiv nu va renunța la ritualul magic [118, p. 30]. Dimpotrivă, se consideră că nu este admisă nici o omisiune, nici o greșeală, ceea ce sugerează, pe de o parte, caracterul unitar sincretic al cunoașterii încă din cele mai vechi timpuri, iar pe de alta – vechimea motivării acțiunilor strict regizate în orice activitate umană.

Însăși activitatea ludică, în special jocul pe roluri al copiilor, observă G. Mead, conține implicit și în mod necesar acțiunea regizorală, care se impune fiecărui participant la joc, căci propriul rol îți solicită capacitatea de imaginare a acțiunilor celorlalți actori și să acționeze ca element al întregului joc. Copilul proiectează scena mental și integral, probând astfel faptul deținerii unor premise aptitudinale regizorale înnăscute și dezvoltate prin educație [255].

Actorul. Caracteristicile specific actricești, precum capacitatea de a gestiona și exprima emoțiile, sunt factori semnificativi actului ritualic, ei realizând funcțiile cathartice [Aristotel, 6], afectivă, de descătușare și socială [113, p. 23].

Aptitudinile actricești și regizorale, menționează Frazer [79, p. 140-143], sunt asigurate de activitatea mecanismelor mimesisului, verosimilului și necesarului, care se dezvoltă ulterior în principii ale operei artistice, îndeosebi ale celor dramatice, dar pe care Aristotel le consideră comune tuturor operelor de artă [6, p. 28]. Un ritual, afirmă Frazer, se bazează pe magia homeopatică sau imitativă – *similarul produce similarul* [79, p. 30], astfel că ploaia este chemată prin stropitul cu apă, sau este alungată prin aruncarea în timpul ploii cu jăratec [ibid., p. 140-143], mama care adoptă un copil imită nașterea lui prin împingerea acestuia pe sub haina ei [ibid., p. 37-37] etc. Aici falsul sau greșeala nu sunt acceptate, în joc intrând verosimilul și necesarul – principii de bază ale lumii de sensuri pe care o construiește opera artistică, în care imitației îi revine rolul de a crea „o realitate posibilă în limitele verosimilului și ale necesarului și nu de a reflecta realitatea superficială, actualmente existentă ori întâmplată în trecut” [6, p. 15]. E. Cassirer remarcă, că tot ce are loc în aceste ritualuri nu este doar o reflectare sau imitare a vreunui proces, ci înseamnă procesul însuși, un eveniment real, în care putem observa elemente de artă dramatică [210, p. 54].

Aristotel consideră imitația „dar înăscut” [6, p. 75]. Copiii prezintă în jocuri scene preluate din mica lor experiență de viață - imită vizita la doctor, mersul la cumpărături etc. Și distribuția rolurilor o fac în funcție de adecvarea caracteristicilor „actorului” la cele ale personajului, luându-și rolul în serios: ei se bucură sau se supără cu adevărat, resping unele scene sau roluri, menționa C. Ciukovski [239].

În concluzie. Teatralitatea este congenitală ființei umane. Ea zace latent în ființa umană ca potențialitate până la valorificarea adecvată, fiind dezvoltată în valoroase finalități ale educației. Abordarea antropologică a activității teatrale dezvăluie aspectele ei ontologice, contribuie la înțelegerea corectă a acesteia, determină subiecții educației să-și revadă conceptele didactic-educative și să cultive copilului capacitatea de a crea, regiza și juca anumite situații dramatice, deci de a-și forma elemente ale culturii teatrale.

1.2. Abordarea semiotică-hermeneutică a culturii teatrale

Teatralitatea în coordonatele simbol-semn-interpretare. Extinzând formele a priori kantiene de constituire a obiectelor cunoașterii naturale asupra întregii culturi umane, Cassirer recunoaște niște universalii în raportul om-realitate. Kant fundamentează un simbolism natural, considerat de Cassirer punct de plecare în constituirea produselor simbolice umane. Astfel, omul nu trăiește în lumea fizică, nu are contact direct cu lumea fizică, aceasta fiindu-i mediată de formele

simbolice în care i se prezintă realitatea. Avem deci un dublu raport între om și realitate – omul creează formele ei simbolice ale lumii în funcție de modul în care lumea i se dezvăluie prin formele simbolice create anterior de el.

Deci lumea e tot ceea ce omul a pus în ea. „Omul nu mai trăiește într-un univers pur fizic, statuează Cassirer. El trăiește într-un univers simbolic. Limbajul, mitul, arta și religia sunt părți ale acestui univers. Ele sunt firele diferite care țes rețeaua simbolică, țesătura încâlcită a experienței umane. Întregul progres uman în gândire și experiență speculează asupra acestei rețele și o întărește. Omul nu mai înfruntă realitatea în mod nemijlocit; el nu o poate vedea, cum se spune, față în față. Realitatea fizică pare să se retragă în măsura în care avansează activitatea simbolică a omului, în loc să aibă a face cu lucrurile înseși, omul conversează, într-un sens, în mod constant cu sine însuși” [40, p. 44].

Deci lumea este un ocean de simboluri în care omul descifrează și încifrează totodată, ca act de cunoaștere și stăpânire. Astfel se întemeiază și o nouă definiție a omului – *animal simbolizant* – care implică dimensiunea culturală ca element indispensabil și formator al raportului om-lume.

Conceptul de simbol este deci definitoriu cercetării noastre. Prima funcție a simbolului era stabilirea unei legături între oameni, care, treptat, a avansat la cea de exprimare a unei relații profunde între om, lume și divin [Cf.: 47, p. 15]. În antichitatea greacă, simbolul prezenta o piesă ruptă în două, ale cărei părți, purtate de partenerii unei înțelegeri, fiind îmbinate, serveau ca semn de recunoaștere. Etimonul grecesc înseamnă *a uni, a lega, a reuni cele despărțite, a simboliza*; sau, varianta verbală, *a te întâlni cu cineva, a duce tratative cu cineva, a căuta să ghicești sensul unei enigme* [211, p. 15]. Semnificația simbolului rezultă din transformarea unei acțiuni într-o entitate. Istoria originii simbolului evocă ideea de refacere a unității, de reintegrare, de *validare* a unei alianțe. Reunificarea e posibilă, pentru că *unitatea precede ruperea* (fragmentarea) [ibid.]. Înțelegerea simbolului ca entitate a realității, consideră Cassirer, recuperează esența originară a simbolului, așa cum o înțelegea și valorifica omul primitiv în lumea sa mitic-religioasă [Apud: 47, p. 15], pentru care simbolul era unul ce întemeia o realitate și nu unul care doar trimite la o realitate preexistentă.

Simbolul are funcție reprezentativă, care presupune o legătură non-arbitrară între imaginea simbolică și ceea ce simbolizează (realitatea simbolizantă). Coeziunea simbolică, notează D. Cojanu, se petrece în condițiile ireductibilității calitative dintre părțile simbolului, între ele existând o tensiune dialectică: fiind ireductibile calitativ, aparțin unor registre existențiale diferite (lumea sensibilă/lumea inteligibilă), dar, totodată, indisociabile – în diferența ontologică între expresie și semnificație existând continuitate esențială și discontinuitate existențială [ibid., p. 16].

I. Zamfirescu arată că raportul simbolicului se valorifică cu existențialul sau onticul, care vine în atenția unei antropologii ispitite de această dată de semiotică și hermeneutică [185, p. 23]. Iar într-un act de întemeiere ontologică se operează simbolul ca echivalent fidel al autenticității, esenței realității, acesta devenind astfel un semn ce face parte dintr-un sistem de transmitere a acestor autenticități. În acest sens, putem pune semnul egal între simbol și semn, cu atât mai mult cu cât C. Levi-Strauss consideră cultura ca fiind compusă din astfel de sisteme semiotice, cel lingvistic fiind și cel de bază [115].

O atare interpretare a simbolului este aferentă concepției cercetării noastre. Considerând orice realitate (inclusiv elementul teatral) ca simbol, procesul de semnificare a ei, ca act de prezentificare sau actualizare a conținutului sau valorii lui esențiale, este același lucru cu procesul de actualizare sau concretizare a potențialităților culturale legate de această realitate, doar că e văzut din perspectivă pedagogică [15]. Înțeles astfel, simbolul nu se prezintă ca invariabil decât în stratul său de profunzime, care este esențial și universal. (a se vedea infra, tabelul 1.4. la capitolul **Teatralitatea în coordonatele simbol-semn-interpretare**). Modificările (în actul de semnificare) intervin în perimetrul culturii (ca potențialitate individuală și a comunității) în care acesta se manifestă, „fără ca prin aceasta înțelesul său profund să fie alterat sau abandonat”, menționează D. Cojanu [47, p. 17].

Putem deci considera elementul teatral ca simbol al cărui conținut e un produs al raportului element teatral-individ, realizat într-o situație concretă, printr-un proces de re-cunoaștere a lui (conținutului) și că există o motivație internă (culturală) a propriului conținut (descriș infra în figura 1.4) .

Conform lui Hegel, simbolurile existente „posedă deja în ființa lor proprie semnificația pentru a cărei reprezentare și exprimare sunt folosite” [101, p. 313], deci simbolul nu este un semn indiferent, ci unul care cuprinde conținutul reprezentării pe care el o înfățișează [ibid.]. De aceea pedagogul ar trebui să investigheze, prin testare individuală, întreaga cultură teatrală pe care o au elevii, ținând cont de faptul că elementele sau grupul de elemente teatrale sunt purtătoare de o cultură oarecare în raport cu elevul și cu comunitatea din care acesta face parte (familie, școală, localitate, țară). Astfel că, dacă a da sens unui simbol înseamnă un act de descoperire a adevăratei realități, prin recunoaștere semnului a dimensiunii culturale se recunoaște și un conținut al realității legate de acest semn și care e latent în relația lui cu omul.

Simbolul și semnul deci nu sunt simple produse ale unei simbolizări sau semiotizări; ele sunt produse specifice, ce implică și actul al cărui rezultat sunt. Iar acest act, din perspectiva invers-vectorială, poate fi descriș ca proces de cunoaștere și raportare la realitate. Din perspectivă

metodologică, în care simbolul este instrument al educației, această identitate e binevenită, întrucât trimite la sistemul de metode specifice artei teatrale și la metalimbajul semioticii/semiologiei.

În acest mod, pe lângă un statut special de semn, purtător al unei dimensiuni culturale în raport cu omul, semnului teatral i se recunoaște și un specific al receptării lui, în contextul unei cunoașteri a realității ca act de întemeiere, constituire și creare. Și în acest sens se mizează mult pe independența elevului receptor, a cărui misiune de astă dată va fi descoperirea acelei legi a codificării în însăși construcția semnului, care îi va servi drept reper de interpretare [ibid.].

Un *element cultural* este rezultatul unui raport dintre o realitate oarecare și un individ uman. Realitatea (re)cunoscută va genera un sistem de elemente (= cultura acestei realități) cu statut de valoare – produse materiale, norme, cunoștințe, atitudini etc. interconexate și generând/fiind și manifestare umană.

Culturalitatea și elementul cultural (teatral) creează deschideri epistemice culturii: o situație concretă, în care se produce o manifestare culturală de orice tip, ca existență latentă și potențială în ființa umană, presupune existența unui proces de *semnificare*, cu toate mecanismele (biologice, psihologice, lingvistice), variabilele și legitățile pe care le implică. Acest proces poate răspunde condițiilor unor *perspective semiotice* și *hermeneutice*, în care este vizat un conținut, un cadru și un context de interpretare și comunicare a lui. El caracterizează orice obiect al realității, material sau ideal, deci răspunde concepției adoptate de cercetarea noastră asupra culturii: orice realitate există cu un conținut (cultural), pe care i-l prescrie sau i-l dă omul în funcție de o anumită situație (cadru și context, *in senso latu*).

Adoptarea și adaptarea pedagogică a acestei perspective nu poate fi făcută înainte de a aborda arta teatrală din perspectivă semiotică.

Arta teatrală ca fapt semiotic. Arta teatrală poate fi abordată din perspectivă semiotică datorită funcției sale estetice, care se manifestă în producerea unor elemente specifice de cultură – a valorilor estetice. Acestea pot fi însă obținute doar centrând demersul educațional anume pe funcția estetică a operei dramatice: accesarea mecanismelor de manifestare a artei teatrale și instituirea unui raport între elevul receptor (spectator/actor/regizor) și opera dramatică. Acest raport nu este unidirecțional, ci bidirecțional, receptorul fiind concomitent consumator și re-creator al operei, căci decodarea semnului teatral este un proces de semnificare individuală a lui. „Un semn estetic produce alt semn estetic”, notează L. Bârlogeanu [12, p. 69], căci abordarea semiotică asigură libertatea necesară optimizării formării elementelor de cultură teatrală. Contextul creat astfel instituie o stabilitate, o constantă în realizarea funcției estetice, deoarece exercițiul decodării-semnificării semnului teatral produce o diversitate enormă de valori. Dar pentru a le obține, e nevoie a se crea condiții identice/similare: aceleași norme estetice, același grup de subiecți și,

derivat din acesta, aceleași frontiere ale domeniului estetic, condiționat de experiență, vârstă, gust estetic, capacitate de judecată estetică și de identificare a valorii estetice etc. Aceasta presupune implicit o incompatibilitate a naturii semiotice a artei cu subiectivismul estetic, căci contextul educativ condiționează valoarea estetică, atitudinea față de ea, deci și tot ceea ce numim *cultură artistică*, ca finalitate distinctă a procesului instructiv-educativ [ibid.].

Prin urmare, definiția clasică a semnului poate fi parafrazată astfel: *semnul este ceva ce stă pentru altceva și indică (comunică) despre acel altceva (valoarea estetică)*. Anume acel altceva e ceea ce diferențiază lumea creată în artă de lumea reală. Și anume din acest motiv contextul educativ va fi cel ce îl va determina pe elev să nu caute legile oceanului de semne din realitate în semnele artistice, care doar par a fi copii ale realității, fiind de fapt alt tip de semne – cu funcție și valori estetice, întemeiate pe verosimil și pe veridic.

Gândirea artistică (judecata de valoare, judecata de gust), statuează Kant, este subiectivă și afectivă, căci în sentimentul plăcerii estetice ne percepem ca realizând o judecată reflexivă, determinată de gustul estetic (care-i individual). Examinat ca act semiotic, procesul de formare la elevi a elementelor culturii teatrale activează mecanismele receptării și/sau creării artei și culturii, care este însoțit/la care participă implicit și factori sociali, precum normele estetice, gustul, valorile etc., sintetizați de *judecata reflexivă* și de *judecata de gust* [112]. În context, K. E. Gilbert și H. Kuhn menționează că judecata reflectantă raportează ceea ce vede și aude la un binevenit sentiment de adaptare izbutită a părților datului percepției [93, p. 297], de aceea gândirea artistică mai este numită în cotidian și *intuiție artistică*. Prin urmare, semnul teatral primește o semnificare și valoare ca rezultat al unui demers de actualizare contextuală a unor potențialități axiologice, generate de relația *semn teatral – om*.

Exemplu. Dacă un copil va trebui să interpreteze un semn teatral – personajul *lup* cu toate elementele sale (acțiuni, comportament, înfățișare, atitudine etc.), pedagogul nu-i va impune nimic din propria semnificare a acestui semn. Copilul va căuta să atribuie acest semn particular la ceva general, el fiind doar ghidat de educator în căutarea sa, sprijinindu-se pe experiențele estetice ale copilului: existența personajelor negative-pozitive, reprezentarea lui ca animal etc. – toate împreună constituind acea judecată reflexivă a copilului, care știe că ceva este așa cum este, dar nu poate explica de ce, deoarece nu cunoaște legile și principiile cunoașterii. Or, structura antropologică a copilului este puțin diferită de cea a adultului, de ex., copilul dorește să existe necondiționat doar personaje pozitive iar binele să prevaleze și să învingă.

Educația teatrală ca act de comunicare. Tezele din subcap. 1.1 conturează orientarea dominantă în educația teatrală modernă: sintetizarea abordărilor teoretice, metodologice și aplicative [149, 221, 231, 262 ș. a.]. De aici și demersul teoretic pentru pedagogia formării culturii

teatrale la elevii din clasele primare se constituie din caracteristicile artei – artei teatrale, receptării artistice – receptării spectacolelor de teatru (examine în subcapitolul 1.2), principiile și mecanismele psihologice ale activității teatrale – activității teatrale a copiilor (conturate în subcapitolul 1.3), principiile educației artistic-estetice (EAE) – principiile EAE a elevilor din clasele primare, teoria și metodologia EAE a elevilor din clasele primare, metodologia educației teatrale – metodologia formării la elevii claselor primare a elementelor culturii teatrale. Aflându-se sub semnul principiului superizării ca fenomene ale artei [Cf.: 156], fiecare din aspectele-fenomenele aferente formării culturii teatrale elevilor din clasele primare atrage după sine examinarea și a altor fenomene, așa încât ar fi dificil, dacă nu imposibil, să fie identificate lucrări care să prezinte doar un singur aspect. Vom încerca totuși o structurare apropiată de structura demersului teoretic a trimiterilor la sursele, ideile, conceptele și principiile examinate în continuare.

„Toate valorile înglobate de termenul *cultură*, statuează Vl. Pâslaru, sunt creații ale omului, iar omul creează doar raportându-se la lumea din afara sa și la propriul univers, în toate situațiile actul creației având motivație personală. În cazul valorilor „date” individului – natura, valorile create de omenire – acestea sunt definite ca valori în baza atitudinilor pe care le elaborează individul față de ele, atitudinile fiind recunoscute ca acte de creație, căci anume ele certifică faptul unor mutații în fața celui care le elaborează” [144, p. 7-8].

Pe dimensiunea artei, cultura, conform lui *E. Spranger*, citat de Vl. Pâslaru, ”marchează trei aspecte ale artei, semnificative și educației teatrale: receptarea valorilor culturale, trăirea sau vibrarea spiritului în contact cu valorile supraindividuale, și crearea valorilor” [Apud: 144, p. 7], toate trei având referință directă la receptorul de artă, deci și la activitatea teatrală a copiilor.

Șt. Bărsănescu identifică educația cu crearea valorilor „printr-o operă triplă de îngrijire, de îndrumare și cultivare”, stabilind o relație indisolubilă între educație și cultură: „Mai întâi cultura este înțeleasă ca totalitate a valorilor realizate de spiritul uman, vehiculate în știință, artă, morală, religie, drept. Este o creație a omului ce se obiectivează în cărți, tablouri, monumente. Prin intermediul lor omul se educă” [Apud: 57, p. 35-43].

J. Dewey susține că, fiind cultura cea mai importantă valoare educațională, ea este și model al vieții însăși, instrument „de creștere a experienței, de reorganizare și acumulare a acesteia prin intermediul educației, ca și scop și mijloc fundamental al educației” [63, p. 45].

Muzica și teatrul sunt arte interpretative. Cel care interpretează îl face pe spectator să intre în lumea simțurilor, a ideilor, a gândurilor, în lumea spirituală a autorului, dar și îi oferă posibilitatea de a nuanța imagini, personaje și de ale interpreta în manieră proprie.

Analiza programelor analitice și a ghidurilor metodologice a demonstrat că *activitatea teatralizată* a copiilor este un compartiment mai puțin dezvoltat al educației artistice a copiilor. Până nu demult n-a exista și o metodică unică în principiile sale generale de educație artistic-estetică a copiilor, această importantă misiune fiindu-și asumată de un grup de cadre didactice de la USARB, care a elaborat studiul teoretic-metodologic *Educația artistică în preșcolaritate*, multe din principiile, ideile și conceptele căruia sunt valabile și educației artistic-estetice în clasele primare, inclusiv educației teatrale a elevilor de această vârstă [132]. Am dezvoltat această tendință în studiul nostru *De la dimensiunea teatrală la cultura teatrală*, în care se arată că programele analitice și a recomandările metodice existente [45, 147, 223 ș. a.] certifică ideea enunțată mai sus.

Astfel, cultura teatrală a elevilor ca finalitate a educației teatrale, conform pieselor curriculare examinate, trebuie să se întemeieze pe **teoriile**:

ludicului (J. Huizinga); privind legătura dintre necesitățile fundamentale și cultură (B. Malinowski); despre complexul de inferioritate ca factor stimulator al vieții psihice (A. Adler); cu referire la subconștientul colectiv împreună cu arhetipurile ce reprezintă baza primară (K. Jung); formării personalității în baza unui mecanism de interacțiunii factorilor psihologici și sociali în manifestarea formelor culturale ale omului (E. Fromm); despre analiza structurii subconștientului (C. Levi-Strauss); percepției psihologice a realității prin artă și imagini artistice (L. Vîgotski); asupra principiului naturalismului (necesității de a fi) și al convenționalismului (necesitatea de a părea) (G. Gadamer); despre om ca ființă culturală (L. Blaga); despre natură culturală a subconștientului (K. Jung); educației literar-artistice (Vl. Pâslaru); teatrului popular (Iu. Filip) educației muzicale (I. Gagim) etc.;

principiile: organizării vieții umane ca realitate ludică, identificării actelor de receptare cu actele de formare a receptorului, superirzării, sistematizării, continuității și gradualității, empatiei, atractivității, pregătirii anterioare (de a fi emițător, de a fi receptor), tehnologizării prioritare ș. a.;

conceptele: platonician-aristotelic despre artă ca *mimesis* și *catharsis*, al lui J. Huizinga *homo ludens* sau instinctul ludic (de a juca), reflecțiile lui N. Evreinov asupra instinctului teatral al omului sau instinctul teatralității, al transfigurării;

tezele lui I. Goffman asupra teatralității cotidianului ș. a. [21].

Așa cum s-a demonstrat în primele compartimente ale acestui capitol, arta, ca tip de cunoaștere și existență umană, prezintă și o formă specifică foarte importantă de comunicare. Comunicarea, în general, și comunicarea prin ludic, în particular, este definitorie formării elementelor culturii teatrale la elevii din clasele primare.

În cadrul *educației teatrale*, comunicarea are loc cu obiecte estetice (opere de artă, frumosul din natură și societate). Aici prioritate are contactul viu, emoțional, sentimental,

perceperea vizuală, apoi și conștientizarea, valorificarea, aprecierea – într-un final verbalizate și direcționate. Astfel are loc formarea atitudinii estetice.

Comunicarea, în special actul de vorbire, este definită ca întâlnire între cel puțin doi parteneri: unul află sau învață ceva de la celălalt.

Comunicarea este abordată din perspectivele:

- *lingvistică și semiotică* (realizabilă cu ajutorul diferitelor semne și semnificații ale cuvintelor). În această privință, V. Ceașu evidențiază ca importante pentru relația pedagogică următoarele: comunicarea verbală și comunicarea nonverbală, prin diferitele lor componente și modificările „vegetative” ale organismului vorbitorilor, și anume: pronunția corectă, clară și îngrijită a profesorului și a elevilor; semnificația termenilor utilizați și expresivitatea acestora; vocabularul bogat al vorbitorilor; pantomima (ținuta corpului, a mersului, gesturile instrumentale, retorice și reactive); mimica (expresia feței, mobilitatea privirii, deschiderea largă sau redusă a ochilor); ticurile verbale ca reacții stereotipe în acțiunea de comunicare [44, p. 142-160], la care ar trebui să adăugăm, conform lui M.C. Călin, și tonalitatea vocii, ritmul vorbirii, modul de accentuare a cuvintelor și pauzele dintre acestea [Cf.: 42];

- *psihologică* – ansamblu de procese prin care sunt desemnate schimbul, transmiterea și receptarea de informații dintre oameni și modificarea comportamentului lor în actul comunicării;

- *cibernetică* – în sensul tehnicii comunicării, în care se diferențiază un emițător, un cod, un receptor, un proces de codare și un proces de decodare a limbajului;

- *filosofică* – în sensul dependenței comunicării de context, sub forma unei judecăți prealabile. Potrivit lui A. Marga, comunicarea umană înseamnă contact și colaborare între oameni, transmitere de informații de la A la B (de la expeditor la destinatar), influențare intelectuală și afectivă a unei persoane prin mesaje ale altuia [Apud, 217].

Principii de sporire a eficienței comunicării verbale:

1. *Pregătirii concomitente a educabilului în dubla calitate de emițător-receptor:*

- ca emițător: pregătirea atentă a mesajului; folosirea unei tonalități adecvate a vocii (practicarea unui debit adecvat de 5-6 silabe/sec., cu interval de separație de 0,5 sec. între cuvintele cheie); verificarea înțelegerii mesajului;

- ca receptor: să cunoască ce dorește emițătorul de la el; să identifice părțile utile din mesaj pe care să le rețină; să cunoască credibilitatea emițătorului.

2. *Ascultării active:* creării unei stări de spirit favorabile ascultării; participării la discuție; concentrării atenției asupra esențialului; ascultării inteligente (fixării atenției pe pronunția timbrului vocii, gesturilor).

3. *Comportamentului prietenos*. De obicei, oamenii, când vin în contact unii cu alții, iau o figură serioasă, oficială, care provoacă o impresie rece. Sunt rezervați în discuție, fapt care îngreuează comunicarea. Sunt însă și oameni care zâmbesc de la prima întâlnire și se poartă atât de prietenos încât îți se pare că îi înțelegi din priviri.

Materia primă a teatrului nu e actorul, spațiul, textul, ci atenția, privirea, auzul, gândul spectatorului. Teatrul este arta spectatorului. De aceea găsim utile aceste principii pentru comunicarea teatrală.

Conform O. Kramarenko [213, p. 50], creația artistică integrează varia tipuri de activitate umană, precum:

1. *Activitatea de cunoaștere*, având, conform autoarei, caracter obiectiv – iar după I. Kant – autoreflexiv, explicat de Vl. Pâslaru drept subiectiv-obiectiv [143] – prin care sunt cunoscute raporturile între personalitate și societate în fiecare epocă istorică.

2. *Transformatoare*, constând în prelucrarea de către autor, prin imaginea artistică creată, atât a materialului natural (culori, forme, sunete ș. a.), cât și a celui social (viața umană și cea socială), convertindu-l în varia raporturi compoziționale, modificând, în scopul exprimării concepției sale artistice, chiar și raporturile spațio-temporale.

3. *Educativă*. Autorul tinde să influențeze universul intim al receptorilor operei sale.

4. *Evaluativ-apreciativă*, datorită căreia artistul își exprimă viziunea asupra lumii, reflectând fenomenele realității prin prisma intereselor, trebuințelor, gusturilor și idealurilor proprii.

5. *Comunicativă*, care presupune o comunicare directă (în artele interpretative) sau indirectă a artistului cu receptorul operei sale.

6. *Ludică*. Autoarea apreciază că, prin tipurile menționate de activitate, se manifestă raporturile subiectiv-obiective și cele individual-sociale, care, așa cum am menționat mai sus, sunt specifice comunicării artistice. De aceea activitatea artistică de amatori a copiilor, menționează ea, stimulează creșterea interesului artistic al acestora, care urmează a fi sprijinit în tendința pentru creația artistică, indiferent cât de naive și rudimentare ar fi rezultatele ei [213, p. 7].

Unii autori atenționează asupra faptului nerealizării depline a potențialului creativ al elevilor din cauza insuficienței epistemice și metodologice a disciplinelor școlare umanistice, în special în educația emoțională a elevilor, fapt care provoacă dificultăți în însușirea practicilor de comunicare interpersonală. Printre disciplinele umanistice, un potențial deosebit de puternic în dezvoltarea premiselor creative ale elevilor, precum și în formarea viziunii despre lume, îl dețin cele din aria curriculară a artelor. Educația artistic-estetică prezintă un proces multiaspectual, în care influența artei este sporită de cea a activității artistice a educabililor. Concomitent însă crește și influența factorului social asupra elevilor, care are tendința să diminueze sensibilitatea lor firească [132].

Or, problema poate fi soluționată, cel puțin parțial, prin activitatea teatrală a elevilor, dar luând neapărat în considerare caracteristicile specifice ale activității lor de creație. În spațiul rus-sovietic se consideră că acestea sunt stabilite într-o formulă mai deplină de către I. Ia. Lerner [215], deci printre ele pot fi întrezărite și cele specifice activității teatrale a elevilor (Tabelul 1.1).

Tabelul 1.1. Activitatea de creație a elevilor în cadrul activităților teatrale
(după I. Ia. Lerner)

Trăsăturile activității de creație	Manifestări practice în activitatea teatrală a elevilor
1. Transferul într-o nouă situație a cunoștințelor și priceperilor formate anterior.	Motivele și obiectivele activității, oboseala în timpul activității, elaborările cu caracter creativ sunt interconexe și determinate de atitudinea elevilor față de activitatea respectivă (interesul, semnificația personală), de convingerile, perspectivele și viziunile lor. Experiențele de viață se activează în condițiile interesului stabil față de activitatea teatrală și se completează în procesul creării personajelor și însușirii logicii comportamentului acestora.
2. Identificarea unei noi probleme într-o situație tradițională.	Se dezvoltă sensibilitatea și capacitatea de a se imagina „în pielea celuilalt”, de a juca situația creată și a găsi modalitatea optimă de soluționare a acesteia.
3. Înțelegerea structurii obiectului cunoașterii.	Detalierea în cadrul lucrului asupra textului, în transfigurarea reală a componentelor de decor artistic, muzical și de iluminare ale spectacolului îi deprind pe elevi să anticipeze propriile atitudini în interacțiunea cu obiectul cunoașterii/activității, reieșind din structura acestuia.
1. Identificarea și înțelegerea noii funcții a obiectului în comparație cu cel tradițional.	Jocurile teatrale, exercițiile de training actoricesc în activitatea cu obiecte imaginate sau obișnuite dar cu noi funcții (frânghia – șarpe, păpușă; creionul – evantai, umbrelă ș. a.); crearea costumației și a recuzitei din lucruri uzuale și deșeuri îi deprind să perceapă non standard obiectul și să cunoască posibile transformări, stimulându-le dezvoltarea imaginației.
5. Luarea în considerare a alternativelor în soluționarea problemei.	Înscenările, metoda conturării, scrierea independentă a scenariilor de către trupa de actori le dă copiilor posibilitatea nu doar să imagineze posibile căi de soluționare a problemei, dar și să „trăiască” situația, jucând-o. În cadrul rezolvării unor probleme precum înscrierea în trupă a unor noi membri; selectarea piesei, distribuirea rolurilor; proiectarea activității concertistice ș. a. este necesar a lua în calcul întotdeauna toate variantele posibile, în scopul formulării soluției optime.
6. Combinarea și regândirea modurilor cunoscute de activitate în soluționarea unei sarcini noi.	În cadrul muncii asupra scenariului, a caracterului eroului, a scenelor de masă ș. a. se iau în considerare experiența scenică și priceperile copilului, aptitudinile și pasiunile sale (coregrafice, artistice-plastice, muzicale ș. a.), astfel încât el să se producă cât mai deplin atât în activitatea de pregătire a spectacolului, cât și în cea de pregătire a rolului său în spectacol. Vor îmbogăți noua înscenare și transferul unor soluții creative și a elementelor mai reușite ale activității anterioare a trupei.

Pornind de la caracteristicile artei/artei teatrale, precum caracterul interpretativ al muzicii și teatrului, constând în antrenarea receptorului în producerea efectivă a valorii artistice a operei, natura sintetică a teatrului (muzică, dans, artă plastică, retorică etc.) și acțiunea holistică a artei asupra formării-dezvoltării educabilului-receptor, autorii în domeniu decretează caracterul universal al activității teatrale – aceasta este proprie, accesibilă și favorabilă tuturor copiilor, indiferent de particularitățile psihice, de gen, cultură etc., în formarea-dezvoltarea lor cultural-spirituală.

Studiul pieselor curriculare școlare, atât a celor din țară [60, 59, 48, 49], cât și a celor de peste hotare, de ex., din Rusia, de către V. M. Bukatova, A. Iu. Gonciaruk, A. P. Erșova, A. B. Nikitina, Iu. I. Rubina, Iu. A. Halfina [Cf.: O. Kramarenko], demonstrează însă că activitatea teatrală a elevilor este domeniul cel mai puțin elaborat epistemic, teoretic și metodologic. În același timp, studiul a marcat sarcini specifice de îndeplinit, în plan educațional și social, precum:

- Crearea de condiții pentru educarea creativ-artistică a copilului:
 - comunicativă – a capacității de colaborare productivă cu partenerul de comunicare și de transmitere a propriilor gânduri, raționamente, emoții și sentimente, utilizând mijloace verbale și nonverbale de comunicare; de perfecționare a culturii fonologice și gramaticale a fluxului verbal, a vorbirii monologate și dialogate; a expresivității vorbirii și a vorbirii scenice; de lucru cu textul operei dramatice în scopul articulării fizice corecte și înțelegerii logicii frazei, îmbogățirii lexicului general și a fondului frazeologic și aforistic, iar în final, a formării abilității de a comunica liber cu orice interlocutor, indiferent de statutul social și profesional, de vârstă și gradul de cunoștință a acestuia, de a se simți sigur în cadrul oricărui dialog – de afaceri sau interpersonal;
 - plasticitatea corporală – capacității de utilizare adecvată a corpului său conform particularităților situațional-spațiale: dezvoltarea și perfecționarea abilităților ludice ale copiilor prin activitatea teatrală, inclusiv prin exerciții de training actoricesc; formarea-dezvoltarea tehnicii actoricești – interne (a voinței, atenției, memoriei, gândirii, imaginației, capacității de observare, veridicității senzoriale) și externe (simțul ritmului, tempoului, al spațiului și timpului artistic ș. a.
- Dezvoltarea experiențelor estetice și de viață ale copilului – obiectiv care reprezintă și esența teoriei lui H. R. Jauss [108] – îmbogățirea vieții emoțional-afective, satisfacerea trebuinței de comunicare prin lărgirea spațiului social (activitatea în cercul teatral împreună cu elevi mai în vârstă, pedagogi și părinți, cunoștința cu alte colective de copii, participare la festivități și concursuri, contacte ample cu spectatorii).
- Stimularea dezvoltării și autodesăvârșirii – a reflexiei, gândirii teleologice (capacității de a-și formula obiective), planificării și anticipării rezultatelor propriului comportament.
- Crearea de condiții pentru compensarea psihologică – a procesului de dobândire/recuperare a sentimentului de siguranță, în urma propriilor trăiri contradictorii și a emoțiilor estetice.
- Familiarizarea copiilor cu specificul muncii colective – distribuirea funcțiilor și executarea precisă a sarcinilor; a muncii armonioase a tuturor participanților, depășind obstacolele și problemele din cotidian și cele personale și în pofida simpatiilor și antipatiilor personale.

Autorii din ambele spații educaționale, ruso-sovietic și românesc, sunt solidari în ceea ce privește temeliile teleologice ale activității teatrale: asigurarea dezvoltării intelectuale, morale și

estetice a copilului; formarea unei personalități creatoare; trezirea interesului și sensibilității pentru arta teatrală și activitatea actricească. Este menționată, de asemenea, și dezvoltarea personalității pedagogului, în special pe domeniul metodologic, care este unul specific educației teatrale a copiilor.

O. Kramarenko a sintetizat în spațiul Federației Ruse (FR) următoarele obiective – artistice și sociale.

1. A crea condiții pentru educare și autoafirmare creativă a copiilor:

- *de comunicare*, ceea ce presupune o cooperare productivă cu interlocutorul său și de redare a gândurilor, sentimentelor proprii prin tehnicile specifice comunicării verbale și neverbale;
- *de a explora-gestiona propriul corp* – a folosi adecvat situației aparatul fizic, ținând cont și de caracteristicile spațiului în care aceasta se consumă. Acest aspect cuprinde:

- capacitatea de a perfecționa sistemul gramatical al vorbirii copilului, a culturii sonore, a formei dialogate și celei monologate; de a învăța normele vorbirii scenice autohtone, ale comunicării afective și expresivității verbale; de lucru cu textul – având ca *finalități*: dezvoltarea articulară corectă, înțelegerea logicii de construire a frazelor, vocabular îmbogățit lexical și frazeologic, capacitate de comunicare liberă cu orice persoană, indiferent de vârstă, statut, grad de cunoștință; siguranța în cadrul unui dialog personal sau de afaceri;

- dezvoltarea competențelor ludice și a creativității independente; formarea-dezvoltarea tehnicii actricești – având ca *finalități*: abilități/trăsături *interioare*: voința, atenția, memoria, gândirea, imaginația, capacitatea de a observa, autenticitatea senzațiilor; *exterioare*: simțul ritmului și al timpului, simțul spațiului și al timpului, încrederea în condițiile (circumstanțele) propuse.

2. A diversifica experiența de viață a elevilor, îmbogățind-o cu noi emoții estetice, care să le satisfacă necesitatea de comunicare și să le lărgască inserția socială;

3. A stimula copilul pentru autodezvoltare și autodesăvârșire prin cultivarea reflecției, gândirii teleologice și a capacității de planificare și anticipare a rezultatelor propriilor comportamente.

4. A crea condiții pentru compensarea psihologică.

5. A familiariza copilul cu formele și specificul de lucru în colectiv: repartizarea funcțiilor și îndeplinirea obligațiilor; consecutivitatea acțiunilor tuturor membrilor indiferent de probleme personale cu care se confruntă; crearea relațiilor de comunicare în colectiv, ignorând simpatia sau antipatia individuală [213, p. 41-42].

Activitatea teatralizată de bază, menționează O. Kramarenko, reprezintă asigurarea dezvoltării intelectuale, morale și estetice a copilului; formarea lui individuală în aspect creativ; stimularea interesului pentru arta teatrală și a tenacității actricești [ibid., p. 44].

Vom observa însă, că, deși obiectivele inventariate de O. Kramarenko sunt aferente educației teatrale a copiilor din clasele primare, acestea nu sunt specifice acestei activități decât în măsură mică. Lipsește, în primul rând, un sistem teoretic al acestora – nu este clar, conform căror principii a fost realizată sinteza obiectivelor educației teatrale și este evident că acestea nu sunt de natură estetică, ci au caracter general. În al doilea, nu se pune accentul pe însușirea limbajului poetic (artistic) al teatrului, obiectiv definitoriu în educația artistic-estetică.

Unele modalități de însușire-exprimare a elementelor limbajului teatral (mimica, gesturile) sunt indicate de o lucrare colectivă editată de Universitatea din Kazan, care face și recomandări cu privire la nivelurile posibile de comunicare teatrală a elevilor [ibid., p. 184)]. Dar nici această sursă nu oferă o viziune teoretică asupra metodologiei educației teatrale a copiilor, care să aibă ca temei principiul însușirii/decodării elementelor limbajului specific teatralității.

În concluzie. Perspectiva istorică-teoretică a formării la elevi a culturii teatrale prin abordarea semiotică a operei teatrale și a procesului instructiv-educativ confirmă existența problemei științifice identificate și ipoteza soluționării problemei din perspectiva semiotică-hermeneutică. Căci teatralitatea se definește în abordare semiotic-hermeneutică, deoarece natura operei de artă, inclusiv a operei de teatru, se deschide cunoașterii atât prin caracteristicile sale imanente, cât și prin cele adăugate de activitatea receptorului.

1.3. Concepte estetic-semiotice și psihopedagogice de formare la elevi a culturii teatrale

Concepte estetice și semiotice de educație teatrală. Semnul teatral. Datele semioticii pot fi aplicate în formarea la elevi a culturii teatrale dacă vom considera semnul teatral un text, în sensul lui Y. Lotman [216], ce urmează a fi creat, citit și interpretat, sau o imagine, ținând cont mai ales de specificul iconic al semnelor teatrale. Această perspectivă evidențiază natura integră, unică a semnelor teatrale, care redă un anumit conținut tocmai datorită acestei caracteristici. M. Gennari, care se referă la variatele și numeroasele mesaje sugerate/comunicate de imaginile faciale, certifică această teză: unul (fața) e în mai multe (expresiile faciale), și orice expresie din cele multe e și o expresie a întregii fețe [Apud: 216].

Definitoriu pentru semnul teatral este caracterul său dual, *text-reprezentare*, care solicită o lectură narativă, transpusă din discursul monologic [Vl. Propp, H. Bremond, A. Greimas, Tz.

Todorov ș. a.], o lectură enunțiativă [W. Helbo, A. Ubersfeld, P. de Marinis] și o lectură a codurilor nonverbale (aparent sau nespecifică teatrului).

Semnul teatral revendică și un tip specific de receptare: proiecție de fantasme, plăcere a conștiinței și a pulsionilor, catharsis și distanțare sau *c'était et ce n'était pas*.

R. Barthes descoperă semnului teatral o adevărată polifonie informațională: natura analogică, simbolică, convențională; variațiile semnificative, constrângerile de legătură, denotație și conotație ale mesajului; simultaneitatea și ritmul diferit al mesajelor comunicate; multitudinea mesajelor comunicate într-un singur moment al spectacolului: decor, costume, lumini, locul actorilor, gesturile lor, mimica acestora, cuvintele; caracterul stabil al unor informații (ale decorului) și cel schimbător al altora (cuvintelor, gesturilor); densitatea actului semantic, datorată raportului specific cod-joc (limbă-vorbire) ș. a., concluzionând că teatrul constituie un obiect semiologic privilegiat, întrucât sistemul său este original polifonic, în comparație cu cel al limbii (care este liniar) [11, p. 258]. Polifonia informațională a lui R. Barthes descoperă, de fapt, importante elemente ale limbajului teatral, deci, și ale culturii teatrale.

Elementele limbajului teatral prezentate mai jos, deși familiare în poetica teatrului, nu sunt cunoscute și în domeniul educației teatrale a elevilor din școala generală. Includerea lor în textul de bază al tezei reprezintă și argumentul specific definitoriu pentru alegerea ca obiect de cercetare doctorală a elementelor culturii teatrale – căci numai prezentându-le în complexitatea lor estetică-semiotică se dezvăluie atât specificitatea educației teatrale, cât și necesitatea de a o desfășura prin însușirea teoretică și praxiologică a elementelor limbajului teatral, elementele limbajului teatral constituind una din unitățile de conținut principale ale educației teatrale (vezi 1.3.).

Semnul teatral este definit de un sistem de termeni, care marchează elementele principale ale *limbajului teatral*. Prezentăm, în adaptare după Barthes [249, p. 258-265], termenii de bază ai limbajului teatral – cheia însușirii artei teatrale de către toate categoriile de receptori, inclusiv de către elevi.

Mimica. Semnele expresiei faciale (sinsemne indiciale rematice) însoțesc mesajul verbal, întărindu-l sau atenuându-l, și exprimă emoțiile și sentimentele cele mai diverse; uneori iau locul supremației logosului (commedia dell'arte, momentele de pantomimă din teatrul contemporan). Fundamentală în teatrul realist și naturalist, mimica este neutralizată în anumite forme dramatice moderne în favoarea kinezicii, prin utilizarea măștii (reală sau obținută prin machiaj) și prin rigidizarea expresiei (Grotowski). Semn stabil, invariabil în timp, masca reifică actorul, face personajul ireal, contribuind la efectul de distanțare.

Gestualitatea – totalitate a gesturilor create cu intenționalitate în cadrul unui spectacol teatral. Semnele gestuale sunt multiple: iconice-coverbale (și însemne rematice iconice) care

redau calitățile formale ale referentului, și simbolice averbale (*simbol dicent*), în termenii lui Grotowski, ideograme. Gestualitatea iconică coverbală este fie pictomimetică (evocare a referentului prin gesturi), fie kinemimetică (ilustrare motrice a acțiunii evocate verbal).

Gestualitatea indicială paraverbală poate fi "intonativă" (mișcări ale capului sau ale mâinilor în ritmul discursului verbal) sau "logico-discursivă" (mișcări care subliniază structura logică a discursului: urcare vs coborâre, cuvânt tematic vs periferie discursivă. Există, de asemenea, o gestualitate simbolică metaverbală care subliniază izotopia pe baza căreia trebuie citit mesajul (mod ironic, parodic și de citare).

Proxemica. Sistemul de semne proxemice ale infrastructurii gestualității, limbaj tăcut, care diferențiază distanța intimă (0 – 0,45m), distanța personală (0,45 – 1,20m), distanța socială (1,20 – 3,60m) și distanța publică (3,60 – 10m). Percepția corectă a evenimentului teatral trece prin recunoașterea distanțelor, *ipso facto*, a rolurilor sociale desemnate: de ex., distanța intimă va fi proxemica cuplului (erotică sau conflictuală – agent/anti-agent); distanța personală va defini afilierea la grup (familie, grup socio-profesional, personaje secundare). Proxemica teatrală ia în considerare și distanța scenă-sală, care influențează în mod hotărâtor receptarea mesajului teatral (scena ca afișaj la distanță – al patrulea perete – mimesis sau scenă de bălci ca dezvoltare a artefactului). "Teatrul, menționează R. Barthes, este într-adevăr această practică ce calculează locul unde lucrurile sunt privite: dacă plasez spectacolul aici, spectatorul îl va vedea, dacă îl plasez în altă parte, nu-l va vedea, iar eu voi putea profita de această ascundere pentru a crea o iluzie" [Apud: 248, p. 294]. Semnificația semnelor proxemice este precizată de către sistemul kinezic: un mers precipitat va sugera agresivitate sau tulburare, un mers împleticit – oboseală sau beție. Semnificația clară a unui semn se descifrează doar în contextul general al spectacolului.

Costumul. Sinsemn dicent, legisemn iconic sau simbol rematic, costumul are o grea încărcătură semică, deoarece indică atât aspectele biologic (sex, rasă, vârstă) și social ale personajelor (meserie, statut social), cât și pe cele ale piesei. Costumul are și o variantă simbolică (absența costumului în *théâtre pauvre* al lui Grotowski sau anumite reprezentări actuale de teatru clasic).

Obiectul scenic. Subsumă în metalimbajul contemporan noțiunea de accesoriu (+ dinamică) și de decor (+ statică). În teatrul realist obiectul (ca și costumul) are rol de ancorare centripetă a mesajului (din punctul de vedere al iluziei), în timp ce în teatrul nou rolul său este mai curând centrifug, având în vedere că propune mai multe izotopii și conotații (la Ionesco scaunele însemnând absență, singurătate, alienare, imposibilitate de a comunica). În general, distanța dintre obiectul real și cel semiotizat prin utilizarea scenică este mai mare în

spectacolele strict codificate (în teatrul chinezesc un steag poate însemna un regiment întreg și o cravașă în mâna unui actor – faptul că personajul este pe cal).

Diacronic, decorul a cunoscut aceeași evoluție simptomatică; de la decorul ca ilustrare, emnamente iconic, la decorul simbolic și chiar la non decor (existând exclusiv în gestică actorilor sau decorul verbal).

Luminile. Semnificația decorului și a jocului actorilor este stabilizată de lumini (qualisemn rematic iconic): de ex., o iluminare slabă a scenei indică crepusculul, în timp ce o iluminare puternică semnalează prânzul sau o dimineață însorită. Ca sinsemn indicial, lumina subliniază un element de decor, o anume mimică, un personaj dintr-un grup. "În acest sens, ea coordonează și supradetermină celelalte materiale scenice, punându-le în relație sau izolându-le" [248, p. 143]. În sfârșit, ca legisemn simbolic, lumina poate crea o atmosferă sau recrea un anume spațiu. Un pătrat luminat poate semnifica, chiar și în absența decorului și a accesoriilor, un spațiu închis: celulă de închisoare, mansardă în închisoarea familiei etc. Alături de non-decor (scena goală), de non-costum (actorul în costum de gimnastică sau gol), teatrul contemporan a introdus non-iluminarea (de fapt iluminarea continuă a scenei sau a sălii) ca modalitate de a respinge crearea unei iluzii.

Muzica. Integrată în spectacolul teatral, muzica realizează o triplă funcționalitate semiotică: de ilustrare – crearea unei anumite atmosfere (dominantă iconică), de semnalizare anaforică prin utilizarea leitmotivului ca legătură (dominantă indicială) și de efect de contrapunct, de distanțare (muzică preponderent simbolică).

Al doilea sistem sonor al spectacolului (efectele sonore) funcționează în corelație cu sau autonom față de alte sisteme, pentru a evoca sau sublinia (funcționalitate substitutivă sau cumulativă) momentele sintagmaticii narative.

Personajul este noțiunea dramatică cea mai cunoscută, dar care prezintă și cele mai mari dificultăți teoretice. Latinescul *persona* (mască) traduce cuvântul grec care înseamnă *rol*. Prin utilizarea sa gramaticală (la persoanele *eu*, *tu*, *el*) conceptul va dobândi semnificația persoanei. În comparație cu teatrul grec (persoana ca mască, deci disociere de actor și de personaj), evoluția teatrului occidental va marca o schimbare de perspectivă: personajul se va identifica progresiv cu actorul, identificare transmisă și receptorului. Dacă în Renaștere și Clasicism personajul se definea ca esență pură care tinde spre universal, în sec. XVIII și XIX se afirmă ca individualitate determinată social, forma extremă fiind personajul naturalist ca efect al mediului care îl predetermină.

Element structural, armătură a povestirii, *personajul-semn* concentrează în el un fascicol de seme, în opoziție cu cele ale altor personaje (femeie-bărbat, adult-copil, rege-sărac, erou-

personaj negativ). Personajul se integrează în sistemul global ca mecanism al mașinăriei de caractere și acțiuni. „El are valoare și semnificație datorită diferenței într-un sistem semiologic de unități corelate”, menționează P. Pavis [248, p. 291]. Personajul este suportul acțiunii care nu încetează decât atunci când își regăsește starea originală sau când conflictul încetează.

Personajul întruchipat de actor este un *semn motivat*, care se aseamănă cu modelul său: este un semn iconic fizic și psihic, căci seamănă cu caracterul pe care îl joacă, îi performează acțiunile. De aici reacția naivă de a respinge actorul X pentru că l-a jucat pe Iago sau pe J. R. din *Dallas* – efect al realității și al identificării.

Spațiul teatral se definește ca inscripționare ficțională în spațiul orașului ca un alt univers, ca posibilă lume alternativă de o rară complexitate. Aparent fondat pe diferențele ireconciliabile – oraș vs scenă sau sală vs public, spațiul teatral deschide nenumărate căi de explorare semiotică: *semiotizarea orașului* (spectacol teatral într-o arhitectură predeterminată: muzeu, parc etc.), *politizarea scenei* (teatrul politic al lui Piscator cu inserții filmice documentare, teatrul epic al lui Brecht), *integrare reciprocă* a actorilor și a publicului.

Spațiul teatral este în același timp iconul unui spațiu sau al altuia (social sau sociocultural) și ansamblu semiotic construit, în care se desfășoară activitatea de regie. Dubla funcționare (mimetică și teatralizantă) a spațiului teatral acordă exegeților mai multe abordări:

- i) un punct de plecare textual (didascaliile și replicile personajelor);
- ii) un punct de plecare scenic (ST construit pornind de la o serie de coduri de reprezentare și cu ajutorul unui loc scenic specific preexistent jocului teatral – scena elisabetană, scena à l'italienne etc.);
- iii) un punct de plecare al receptării (perspectiva pe care receptorul o poate avea asupra spațiului scenic).

O problemă-cheie a semioticii și esteticii teatrale este raportul spațiu teatral – tip de regie. Tratarea spațiului scenic furnizează criterii pentru o tipologie a dramaturgiilor, arată P. Pavis [248, p. 158]: spațiul abstract al tragediei clasice; spațiul exotic sau istoricizant al teatrului romantic; spațiul profund materialist al teatrului naturalist; spațiul subiectiv sau oniric al teatrului simbolist, expresionist ș. a.

Opoziția clasică a spațiului teatral, adică *circularul și rectangularul* sau spațiul-scenă de bălci și spațiul cutie trimite la o funcționare diferită: cercul este spațiul jocului, pătratul este cutia mimetică; spațiul rectangular poate fi scenă de bălci cu spectatori în jur. Schimbarea paradigmatică în istoria spațiului este obsesia contemporană a spațiului gol, spațiu încărcat de semne și semiotizabil prin activitatea interpretativă a receptorilor. Spațiul gol oferă actorilor posibilitatea de a extinde taxonomia și combinațiile gestuale, poate fi citit, pe de o parte, ca o

nouă investiție semiotică și, pe de altă parte, ca absență totală de semnificare a celuilalt (spațiul gol din *Regele Lear* a lui Strehler semnifică rățacirea regelui detronat într-o lume asemantă).

În teatru, limbajul este teatru și teatrul este limbaj. Teatrul este nu numai limbaj verbal; el este un dispozitiv energetic complex în care semioticul și simbolicul se unesc: "Sunetele, zgomotele, țipetele sunt căutate mai ales pentru calitatea lor vibratoare și numai după aceea pentru ceea ce ele reprezintă", afirmă Artaud citat de Borie [35, p. 80 – 101].

Iluzia realistă i-a atribuit dialogului teatral caracterul de *mimesis* al vorbirii cotidiene, întrucât există într-adevăr numeroase puncte comune între conversația curentă și dialogul teatral: unitatea de bază este replica, luarea de cuvânt este strict determinată de statutul social al interlocutorilor, interacțiunea conversațională scoate în evidență caracterul actanților (pozitiv sau negativ). Există însă cel puțin trei deosebiri esențiale:

i) când acel *quand dire c'est faire*, limitat la performative în discuția curentă, este hiperbolizat în teatru: cea mai mare parte a actelor sunt realizate verbal. Hipertrofia limbajului în teatru este subliniată pertinent de R. Barthes: "În teatru a vorbi înseamnă a face. Logosul preia acțiunile praxisului și i se substituie" [249, p. 66];

ii) având în vedere dublul circuit enunțiativ (al ficțiunii și al reprezentării), dialogul teatral trebuie să satisfacă exigențele simultane, uneori contradictorii, a două categorii de receptori: receptorii direcți (personajele) și receptorii indirecti (publicul), de aici *denaturalizarea maximelor conversaționale* griciene [35, p. 43];

iii) ținând cont de *conținutul propozițional dedublat* (asertiunea unei convenții – prezentă în teatrul brechtian – și pseudo-asertiuni ale personajelor în interiorul lumii posibile construite de ficțiune), în teatru asistăm la focalizarea pe orizontul așteptărilor receptorilor, macroactul de limbaj, în timp ce dialogul cotidian este dominat de informativitatea și eficacitatea replicilor care nu sunt pseudo-asertiuni decât în situații speciale (glume, minciuni, insinuări – așadar, situații de teatralitate cotidiană) [ibid., p. 44].

Însușirea teoretică-practică a elementelor culturii teatrale prezentate mai sus – bineînțeles, într-o formulă simplificată, adaptată vârstei elevilor din clasele primare, este preconizată în baza *principiului producerii mesajului operei prin decodarea elementelor formei artistice a acesteia* – principiu avansat de școala de educație artistică de la Moscova [Cf.: 143] și dezvoltat în spațiul educațional românesc de Vl. Pâslaru [140], I. Gagim [85] și discipolii lor [C. Șchiopu, 170; M. Hadârcă, 99; N. Puțuntean, 153; M. Morari, 129; T. Bularga, 37; M. Cosumov, 52; V. Crișciuc, 55 ș. a.].

Avantajele abordării semiotice ale formării culturii teatrale au fost prezentate de noi într-o comunicare la un for științific internațional. Acestea se regăsesc în rezumatul comunicării, care

afirmă, că posibilitatea și avantajele abordării semiotice a formării elementelor culturii teatrale date de însăși esența fenomenului de cultură teatrală pe de o parte, arta teatrală este abordată ca un act semiotic într-o paradigmă de semiotică a semnificației, dar, pe de altă parte, procesul educațional se realizează în cheia unei semiotici de comunicare [15].

Procesul educativ ca act semiotic și modelele comunicative. În compartimentele anterioare am abordat arta teatrală din perspectiva unei *semiotici a semnificării* [69], tratată de teoria codurilor. Am insistat pe ideea că toate elementele teatrale sunt ipostaziate drept semne cărora li se atribuie un conținut, deci pot fi valorificate în context educativ în integritatea lor multiaspectuală.

Formarea elementelor culturii teatrale însă își poate identifica repere epistemice și teoretice și pe terenul celeilalte discipline semiotice, numită de U. Eco *semiotica comunicării*, ca teorie a producerii de semne. Pedagogia aplică metodele acestei discipline în cadrul unei discipline, numită *pedagogie semiotică*, constituită în anii '60, care s-a impus științific datorită conceptului lui U. Eco, potrivit căruia semnul nu este numai ceva ce stă în locul a altceva; semnul este mai întâi de toate un „stand” al interpretărilor lui posibile, dar și indiciile a ceea ce poate fi interpretat [68, p. 317]. În condițiile în care semiotica tinde spre un statut de transdisciplină [158, p. 29], apariția unei discipline a semioticii, care, alături de retorică, are drept obiect de cercetare comunicarea în educație, este firească.

Modelul general de comunicare [Apud: 43] (Figura 1.1) este aplicabil în procesele de cunoaștere științifică, în special, în baza științelor exacte și naturale. El însă nu ia în considerare o serie de aspecte ce țin de context și receptare a mesajului operelor de artă teatrală, care este un proces de decodificare-incifrare (codificare), deci de producere a altor semne, activitate specific

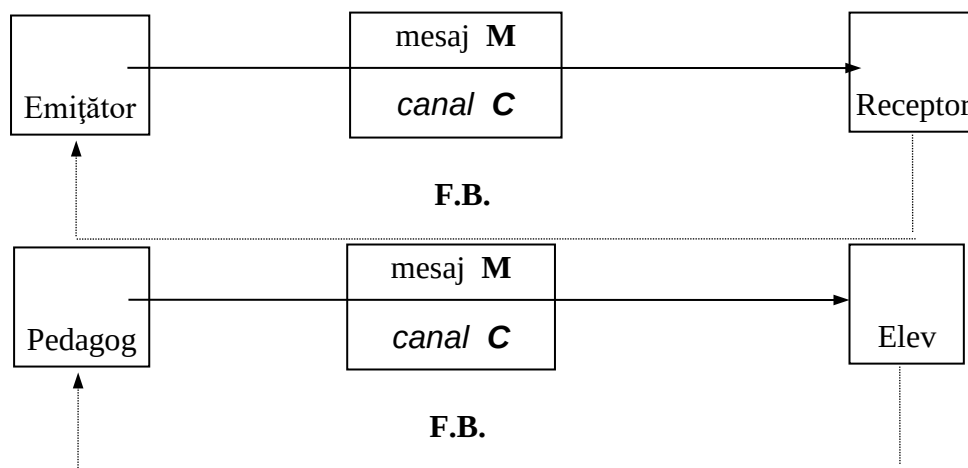


Fig. 1.1. Modelul general de comunicare

artistică: semnele produc semne. Pentru o educație teatrală eficientă este necesară adecvarea la cunoașterea științifică, în special, în baza științelor exacte și naturale. El însă nu ia în considerare o serie de aspecte ce țin de context și receptare a mesajului operelor de artă teatrală, care este un proces de decodificare-incifrare (codificare), deci de producere a altor semne, activitate specific artistică: semnele produc semne. Pentru o educație teatrală eficientă este necesară adecvarea procesului instructiv-educativ la tipul de cunoaștere artistic-estetică [143; 133]. Sunt necesare deci modele de comunicare educațională specifice fiecărui tip de cunoaștere. Educația se realizează prin varia modele comunicative, eficiența cărora e în funcție de adecvarea lor la tipul de cunoaștere [ibid., p. 31].

Un model de comunicare care ia în calcul și contextul comunicării, este propus de întemeietorul ciberneticii, Norbert Wiener, care, pe lângă actul propriu-zis de transmitere a informației, evidențiază rolul unui cadru/context pedagogic (Figura 1.2).

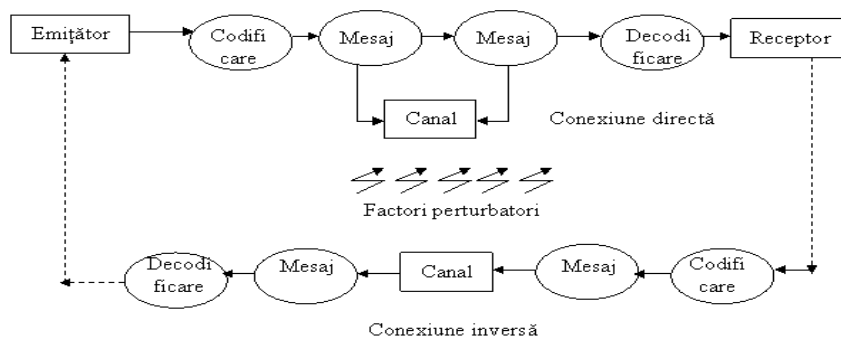


Fig. 1.2. Schema generală a actului comunicării după N. Wiener [apud: 44]

Dar nici acest model nu răspunde tuturor exigențelor educației, întrucât comunicarea pedagogică, ca, de altfel, și cea artistică, este una retroactivă în esență (concepută feed-back).

În funcție de suportul tehnic folosit și de limbajele, simbolurile, sistemele utilizate pot apărea bariere, filtre sau zgomote care influențează mișcarea normală a informației, produc distorsiuni, perturbă procesul comunicării, împiedicând obținerea unui mesaj exact, corect, în condiții eficiente.

Modelul semiotic poate fi aplicat atât în domeniul tipologiei semnului, în cel al funcțiilor limbajului, în partiționarea semioticii *toto genere*, cât și în ordonarea teoriilor asupra semnificării și comunicării. Alegerea coordonatelor semiotice se face prin punerea în corespondență a formatorului cu *emițătorul* sau *emisia* (E); a *instruiților* cu *receptorul* sau recepția (R); a *activităților* (pedagogice) cu *semnificantul* (S); a obiectivelor (pedagogice) cu *realitatea/referentul/denotatul/denominatul semnului* (D); a conținuturilor educativ-didactice cu intensiunea (semnificația obiectivă) subiectivă, conotativă sau ilocuționară (C).

Modelul Olivier Clouzot [Apud: 146] (Figura 1.3) este prețios prin faptul că instituie anumite repere ale *situației semiotice* prin analogie cu *situația pedagogică*.

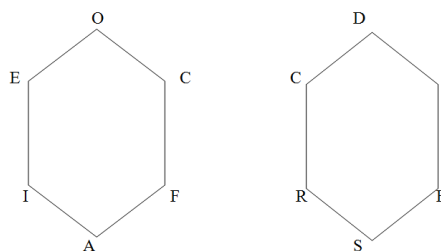


Fig. 1.3. Modelul lui Oliver Clouzot

În modelul lui O. Clouzot conceptul renovat al situației semiotice dă o reprezentare actului educativ în lumină semiotică. Acesta conține doi poli materiali (F – formatorul și I – instruiții), respectiv patru poli imateriali – O (obiectivele educaționale), A (activitățile pedagogice), C (conținutul transmis prin activitățile pedagogice), E (evaluarea școlară). Transferul modelului în pedagogie se justifică prin faptul că orice act de instruire/educație este și unul de comunicare. El se realizează pe șase coordonate selectate și supraordonate celor care filtrează fluxul formativ, devenind astfel avantajos în raport cu mai vechile schematizări ale situației semiotice – ale semiozei și funcției-semn.

Potențialitățile educative ale abordării semiotice a actului teatral sunt stabilite de următoarele enunțuri.

Primul este natura specifică a acestui domeniu artistic, care, alături de cinematografie, combină câteva tipuri de coduri artistice, deci și tipuri de semne: lingvistice, iconice, cu variantele muzical, chinestezic (mimica, gestul, pantomimica, dansul), pictural (machiaj, decor), retorică (dicție, intonație, accent, melodică, ton, tempou etc.) – toate creând *semnul teatral*.

Al doilea este că abordarea semiotică utilizează nu doar un instrumentar modern și tehnici, metode adecvate naturii artei teatrale, care, în sine, reprezintă un fapt semiotic. Ea evidențiază și creează condiții de manifestare a dimensiunii intuitive, nu doar raționale [Cf.: 224]. Dar dimensiunea intuitivă nu prevalează nici aici. Ea funcționează prin semnificare sau atribuirea unui conținut semnului teatral, fiind succedată de un demers rațional – de metode și procedee/tehnici aplicate în context educativ, prin care elevul este provocat să-și concentreze atenția asupra elementelor teatrale, atât în mod separat, cât și integral. Elementele abordării semiotice sunt triate, analizate și înțelese, atribuindu-li-se un anumit conținut. Deci receptării artistice a operei teatrale trebuie să-i urmeze activitatea comună a elevului și a educatorului de analiză-comentare-interpretare a operei în constituentele sale (regie, actori, designer ș. a.), în consecință, elevii formându-și și/sau dezvoltându-și elementele culturii teatrale – trăiri, competențe, abilități, aptitudini, trăsături, comportamente, reprezentări.

Al treilea este că teatrul comunică. Acesta se constituie dintr-un arhisistem de sisteme și elemente care stabilesc niște rețele de comunicare: autor-regizor, regizor-actor și astfel, regizor-public, actor-public etc. Actele comunicării teatrale implică în măsură mai mare subiectul receptor/educabilul decât o poate face comunicarea literar-artistică, muzicală, artistică-plastică), căci spectatorul trăiește activ „pe viu” evenimentele reprezentate, datorită caracterului sincretic al artei teatrale.

Funcția comunicativă a teatrului este realizată, pe lângă elementele limbajelor din alte arte, printr-un mijloc specific – *al conexării unui element al comunicării la alte tipuri de elemente*: cuvântul actoricesc implică/este însoțit de gesturi, mimică, poziție a corpului, mișcare etc., acestea fiind complementate de decor, scenografie, muzică, zgomote, lumini, el adresându-se concomitent auzului, văzului, rațiunii și simțirii [Cf.: 263, p. 125].

Al patrulea este că conținutul dat elementului teatral este mult mai complet dacă elementul respectiv este văzut ca fapt semiotic. De ex., actorul, ca element important al artei teatrale, este foarte complex și multiaspectual. El primește o conturare mult mai completă dacă este plasat într-o tipologie de semene, fiecare cu specific individual. Conform clasificării lui Pierce a semnelor teatrale, actorul se ipostiază în două tipuri de semne: iconic și indexal sau indice. De ex., ca semn *iconic* – semn bazat pe o anumită asemănare cu un obiect real sau fictiv (fotografie, schemă, diagramă), actorul (elev de această dată) conturează o imagine prin trăsăturile sale native – forma feței, statura, culoarea ochilor, tenul etc., precum și timbrul vocii, tempoul etc. Astfel că la selectarea personajului se ține cont și de acest aspect (prin valorificare sau evitare) pentru a comunica un mesaj artistic cât valoros.

Ca semn indexial sau ca indice (*indice* – semn aflat într-o relație reală, nu de reflectare, cu obiectul, funcționând ca indiciu sau referință: bornă kilometrică, simptomele unei boli), actorul va juca un anumit rol, care reprezintă un ansamblu de indici, sau simptome (cum mai sunt numite în limbajul semiotic) ale aceluia personaj sau conținut pe care îl conturează în actul teatral: gestul, semnul de mimică, poziția corpului, elementul lingvistic, elementul verbal etc.

Mesajul/conținutul creat de actor va fi eficient și va duce la formarea unei culturi teatrale, dacă receptorul (elevul, educatorul) va percepe adecvat toate fațetele acestui element. De asemenea, elevul-actor se manifestă și ca interpret individual (parte din conceptul *receptor*). Interpretul, conform lui Ch. S. Peirce, constituie ceea ce în modelul său triadic este cel care oferă ceva în plus la cunoscut.

Al cincilea este că în teatru obțin semnificație și elementele *in absentia*, cum ar fi absența gestului, mimicii, cuvântului, sunetului muzical etc. L. Wietgenstein menționa funcția semnificativă a tăcerii, care într-o semiotică a tăcerii ar da conținut inexprimabil, sau ar desemna

inexprimabilul, precum și ar semnala limita exprimabilului, gândirii și libertatea simțirii [Apud: 164, p. 9]. Ca absență a cuvântului, semnul tăcerii are conținut și produce mesaj ca și orice semn material, mănuierea acestuia fiind legată de diverse tehnici teatrale, care trebuie însușite.

Al șaselea stipulează că teatrul este un teren unde omul poate să-și manifeste natura sa umană, întrucât prin mimarea realității și crearea unor lumi verosimile (a unei ambianțe, a unui cadru real) acesta nu se simte rupt din condiția sa firească, căci orice element teatral văzut ca semn presupune implicit și o semnificație, fapt ce îl apropie de un statut primar (antropolgic) în relația sa cu ființa umană, în care elementele ce constituiau cadrul și contextul actului de comunicare erau înzestrate cu semnificație, înlocuită cu timpul prin utilitarism [ibid., p. 124].

Am sintetizat conceptele de teatralitate într-un studiu de revistă, expunându-ne asupra elementelor culturii teatrale într-un context actualizat al recuperării unei ierarhii valorice culturale: teorii ale culturii care servesc drept fundamentare pentru o definiție antropologică și ontologică a fenomenului respectiv. Subscriem definiției culturii teatrale drept sistem virtual înăscut de potențialități de manifestare (umană), într-un context de raportare a omului/copilului la un element teatral concret. Abordarea noastră se înscrie într-un tip de act educativ în care copilului i se oferă un cadru de (re)descoperire individuală a dimensiunii sale teatrale pe care o va dezvolta într-o cultură teatrală, iar pedagogul asumându-și rolul de stimulator și observator al acestui proces [26].

În concluzie. Teatralitatea, spre deosebire de alte domenii ale cunoașterii și educației, se pretează definirii în abordare semiotic-hermeneutică, deoarece natura operei de artă, inclusiv a operei de teatru, se deschide cunoașterii atât prin caracteristicile sale imanente, cât și prin cele adăugate de activitatea receptorului. Teatralitatea îi angajează în crearea-receptarea operei de teatru pe ambii subiecți, creator și receptor, care utilizează/însușesc un limbaj specific activității teatrale. Deci pentru formarea-dezvoltarea elementelor culturii teatrale elevilor este necesar ca ei să cunoască și să însușească limbajul specific al teatrului, în limitele condiționate de vârsta lor.

Antrenarea eficientă educativ a copiilor în activitatea teatrală este necesar a fi realizată pe temeiuri științifice, pornind de la specificul artei teatrale și al vârstei copiilor. Specificul artei teatrale este dat, întâi de toate, de elementele limbajului teatral. Prin urmare, a forma elevilor elementele culturii teatrale este egal cu a-i familiariza – teoretic și praxiologic, cu elementele limbajului teatral. Astfel elevii pot învăța să producă, în spectacolele jucate sau vizionate, și valori artistice specifice teatrului.

Concepte psihologice de formare la elevi CT. Artă, se demonstrează în Capitolul 1, este domeniu al culturii, deci e activitate și produs uman. Dar, ca orice produs uman, artă nu se poate produce altfel decât în baza unor premise, legi și legități ale naturii, societății și cunoașterii, omul însuși fiind ființă a naturii, socială și culturală. Psihologia examinează fenomenele psihicului

uman. Iar domeniul care-l marchează în cel mai înalt grad pe om ca ființă culturală este anume arta, considerată de filosoful francez de origine română (cu rădăcini basarabene) Ștefan Lupașcu drept „esențială ființei” (umane) [117].

„Arta, în calitate de experiență estetică, apreciază E. Coșeriu, nu este altceva decât o activitate psihologică și în această calitate poate fi și trebuie să fie supusă cercetării psihologice [Apud: 84, p. 15].

S-a constituit chiar și o ramură a psihologiei, care cercetează problemele culturii, numită *psihologia culturii* – o direcție a psihologiei care se prezintă ca studiu al interdependenței persoană/grup și contextul sociocultural al acestora [Cf.: 236]. Parte a psihologiei culturii este *psihologia artei*, acest domeniu fiind întemeiat de nume, precum G. T. Fechner (fondator), E. Mach, W. Wundt, H. von Helmholtz, G. D. Birkoff, H. Eysenck, R. Frances, F. Molnar, D. Berlyne. Un reprezentant de vază al psihologiei artei, mai cunoscut în spațiul nostru educațional, este L. S. Vîgotskii [196]. Înaintea acestora însă s-a remarcat Șt. Lupașcu, prin a sa *teorie a psihismului*, edificată din perspectivă filosofică [117]. Astfel, cu mult înaintea lui L. Vîgotski, preceptele despre psihologia artei ale căruia sunt cel mai des operate în spațiul sovietic și postsovietic, Șt. Lupașcu a realizat o filosofie a psihologiei artei, ale cărei concepte, inventariate de Vl. Pâslaru pentru a demonstra principiul priorității receptorului de artă, sunt: unitatea / diversitatea / complementaritatea subiect-obiectului: imaginea este simultan subiect și obiect; originea artei în psihism: imaginea este „produs al psihismului pur”; originea libertății imaginii artistice în caracterul omogen al energiei celulelor nervoase și în manifestările și posibilitățile diferite ale acestei energii, în funcție de intenționalitatea și modalitatea subiectului receptor, a factorilor de influență asupra receptorului etc.; specificul fenomenului psihic al imaginii care constă în capacitatea acesteia de a fi simultan real și ireal; imaginea este întotdeauna dinamică și niciodată sigură; ea este mobilă și pluralistă; imaginea este o realitate interioară conștientizată; arta este un elan către libertate, „un mănunchi de virtualități”; imaginația creatoare este cel mai puternic, mai fecund și mai primejdios fenomen specific psihismului; arta este procesul de cunoaștere a cunoașterii, conștiință a conștiinței; în artă, subiectul tinde să se contopească cu obiectul, sau invers; subiectul și obiectul se contopesc pentru a dispărea; „în materia psihică, adevărul... diferă de adevărul fizic și biologic și, în consecință, pare fals în comparație cu cele două adevăruri precedente”; imaginația creatoare îl eliberează pe om de tirania subiectului (sau eului) ca și a obiectului (universul ambiant); universurile create de imaginație – subiective și obiective, reale și fantastice, adevărate și false etc., etc. – sunt suficiente lor înșile; în imaginația creatoare totul este adevărat, pentru că totul est posibil; și orice posibilitate este una adevărată; numai în psihism (= în artă) temporalitatea este reversibilă iar spațiul – o jucărie; arta nu este o

evadare din lumea reală; „ea este o imixtiune în universul biologic, care se amestecă în universul fizic, pentru a se supune amândouă universului psihic”; arta este, prin excelență, o activitate conceptuală; emoția pentru artă este iminentă; artă fără emoție nu există; afecțiunea este un dat al ființei, deci **arta este esențială ființei** (subl.n.- V.P.)” [140, Ed.I, p. 83-84].

Fiecare din afirmațiile de mai sus are valoare epistemică și pentru educația teatrală, și fiecare concept lupașcunian se regăsește în lucrările ulterioare ale psihologilor culturii/artei.

Conform lui Jh. Bruner, psihologia culturii este preocupată preponderent de *acțiune*, nu de *comportament*. Acțiunea este aspectul bazat pe *intenționalitate* și pe *acțiunea localizată* (*situată de acțiune*) în context cultural și în stările intenționale aflate în interacțiune mutuală ale participanților [252, p. 19].

R. Shweder definește psihologia culturii drept „studiu al modului în care tradițiile culturale și practicile sociale regularizează, exprimă, transformă și structurează psihicul uman, rezultând mai puțin în unitatea psihică a umanității cât în diferențe etnice în ceea ce privește mentalul, sinele și emoțiile” [257, p. 1].

Sunt cunoscute două direcții ale psihologiei culturii: *școala cultural-istorică*, reprezentată de L. Vîgotskii, și *conceptul de „lume intențională”* al lui Richard Shweder. Studiile lui L. S. Vîgotskii [196] dezvoltă conceptul *psihologia artei*, care decurge din teoria psihismului a lui Șt. Lupașcu, construind o nouă perspectivă, alături de cea filosofică și estetică, a esenței creației și receptării artistice, care explică fenomenul în originile sale, deci la stadiul germinal. Dacă I. Kant a conceptualizat filosofic arta ca a doua existență, metafizic-suprasensibilă, a omului [112], L. S. Vîgotskii descoperă mecanismele psihice ale creației-receptării artistice. Acestea au alimentat mai multe concepte și teorii psihologice, inclusiv conceptul de psihologie a artei. Principiul fundamental al activității de creație a copiilor, conform lui L. S. Vîgotskii, este *prioritatea procesualității: valoarea creațiilor copiilor trebuie examinată nu în produsul activității, ci în procesul însuși* - idee sintetizată de chiar titlul lucrării lui Șt. Lupașcu, *Logica dinamică a contradictoriului*.

R. Shweder statuează că modurile examinate de psihologia culturii sunt acelea „în care subiectul și obiectul, sinele și celălalt, psihicul și cultura, persoana și contextul, figura și fondul, practicianul și practica există ca termeni numai împreună, au nevoie unul de celălalt, și în mod dinamic, dialectic și colaborativ, se constituie unul pe celălalt” [257].

Ambele perspective sunt semnificative constituirii unor repere epistemice dinspre psihologie pentru formarea la elevi a culturii teatrale, dar nu și suficiente, căci conceptele psihologiei artei nu pot fi suprapuse procesului instructiv-educativ; ele urmează a fi filtrate prin sistemul epistemic al psihologiei pedagogice.

Teoria operațională a lui J. Piaget descoperă geneza, stadiile și mecanismele gândirii copiilor, delimitând patru stadii de dezvoltare a inteligenței copiilor, la fiecare producându-se o serie de operații ale gândirii:

- stadiul senzorio-motor (de la naștere până la vârsta de 2 ani), când copilul este preocupat de obținerea controlului motor și învățarea obiectelor fizice;
- stadiul preoperațional (2-7ani), când copilul este preocupat de calificarea verbală;
- stadiul concret-operațional (7-12 ani), când copilul începe să se descurce în conceptele abstracte, cum ar fi numerele și relațiile, înrudirile;
- stadiul formal-operațional (12-15 ani), în care copilul începe să raționeze logic și sistematic [Apud: 90].

Fiind descoperite etapele dezvoltării intelectuale/formării gândirii logice a copiilor, se poate avansa la teoria lui L. Vîgotskii cu privire la mecanismele creației-receptării operelor de artă la vârsta copilăriei – în care prevalează dezvoltarea gândirii imaginative sau a imaginației artistice, iar de aici - la investigarea acelor elemente ale culturii teatrale care pot fi formate elevilor mici.

Nu însă înainte de a sistematiza și anumite *concepte cu privire la comunicare* în general și la comunicarea artistică, în special, căci, așa cum am arătat în Capitolul 1, arta este întâi de toate comunicare, în activitatea teatrală comunicarea artistică fiind una sincretică.

Psihologia distinge următoarele tipuri de comunicare personală [Apud: 225, p. 81]:

A. *Comunicarea primitivă* – este nivelul cel mai scăzut de comunicare; interlocutorul este perceput ca un obiect util, deci trebuie atras, sau care deranjează, deci trebuie respins [ibid., p. 82].

B. *Manipularea* este un nivel mai înalt, la care interlocutorul este abordat ca o persoană rivală, care trebuie învinsă pentru a obține profit material sau psihologic. Pedagogul nu se va implica în acest tip de comunicare, ci doar va interveni discret la momentul oportun [ibid.].

C. „*Contactul măștilor*” este nivelul standardizat de comunicare. Faza de orientare către partener este insuficientă, deoarece nu există dorința de a realiza o relație din cauza oboselii, lenei, indiferenței, neîncrederii, fricii ș. a.[ibid.].

D. La *nivelul convențional* de comunicare se soluționează probleme personale și interpersonale. Subiectul manifestă față de interlocutor empatie, exprimată în atitudinea „de la egal la egal”. La faza reflexiei partenerului, subiectul se străduie să înțeleagă rolul actual și să înțeleagă rolul personal din perspectiva partenerului. În consecință, conlocutorii aleg calea de compromis sau de confruntare. Chiar și în caz de dezacord, manifestă respect reciproc [ibid., p. 83].

E. La *nivelul ludic* partenerii nutresc simpatie și interes unul față de celălalt, doresc să se cointerezeze, ocolind nedelicatețea și graba. Neînțelegerea poate fi soluționată în cadrul următoarelor întâlniri. Partenerii sunt sensibili și înțelegători unul față de celălalt [ibid., p. 84].

F. *Nivelul de afaceri* este caracteristic colectivului: persistă interesul către interlocutor ca membru al activității în colectiv, către persoană care are posibilitate să ajute sau care are nevoie de ajutor. Partenerii au tendința de a descoperi nivelul intelectual și încadrarea lui în soluționarea obiectivelor generale ale colectivului. În procesul de comunicare ei folosesc anumite produse de lucru în comun, interrelațiile din cadrul colectivului sunt prestabilite [ibid.].

G. *Nivelul moral* este considerat nivelul superior al comunicării umane. Partenerul este perceput ca purtătorul principiilor morale. Este interesat de personalitatea partenerului, prin căutarea adevărului, tendinței către consens și comun acord. La valorile cu caracter informativ se asociază și valori din sferele afectivă, a imitației și experiențială, comportamentală, a gândirii; a comunicării nonverbale (mimica, gesturile, plasticitatea corpului); a comunicării nechinestezice (tempoul, melodia, ritmul, timbrul vorbirii) [ibid.].

O provocare asupra activității teatrale a copiilor lansează *Harold Hillebrand* în cartea sa *Actorii copii*, autorul întrebându-se dacă nu cumva arta actorilor-copii se pierde în stângăciile lor interpretative, ea neavând nici un rol în dezvoltarea teatrului. V. Spolin răspunde provocării printr-un comentariu care re-validează ideea caracterului peren al ludicului în viața omului, iar de aici, și al teatralității copiilor, menționând că problema nu e în contribuția copiilor la dezvoltarea teatrului, ci în metodologiile perimate, inadecvate activității teatrale [167, p. 322]. Noile apariții editoriale [Cf.: Vl. Pâslaru, 256, p. 65-92; Vl. Pâslaru, 143; I. Gagim, 89 ș. a.], oferă un răspuns epistemic la astfel de provocări (în fond, diletante), afirmând că, prin activitate teatrală (spectatori și interpreți), copiii se formează în calitate de oameni teatrali, cărora le este proprie calitatea de co-autori ai operei teatrale, ei re-creând imaginile teatrale și adăugând o valoare proprie operei teatrale.

Idee se găsește și la P. P. Blonskii, care considera că copilul, reproducând cele receptate, tinde să le dramatizeze, această tendință urmând a fi valorificată amplu încă din clasele primare, căci creatorul poate fi cultivat doar prin exersarea creației [264], precum și la L. S. Vîgotskii, care aprecia creația teatrală a copiilor în contextul general al activității ludice, în care vedea posibilități mari de formare personalității a capacităților de creație artistică, considerând că direcția metodologică a acestei activități trebuie să includă procesualitatea ca valoare principială, nu rezultatele activității, activitatea teatrală, în special jocul teatral, trebuind a fi centrat nu pe capacitatea de a-i impresiona pe spectatori, ci pe propriul univers spiritual: copilul trebuie să joace pentru sine [196].

V. Spolin marchează și o problemă mai veche, dar permanentă, a teatralității – care de fapt este una generală pentru toate genurile de artă și pentru tipurile de educație artistic-estetică – nediferențierea de către copil, dar și de către adultul insuficient cultivat artistic-estetic, a vieții scenice de viața reală [167, p. 178]. Mențiunea este importantă, deoarece, în pofida faptului că I.

Kant a fundamentat filosofic, încă în sec. al XVIII-lea (tratatul său *Critica facultății de judecare* a apărut în primă ediție în 1790), apartenența artei la cea de a doua existență umană, cea metafizică, identificarea eronată a operei de artă cu realitatea fizică continuă să fie unul din fenomenele cele mai răspândite ale lumii moderne, declarate „societate a cunoștințelor”. E o chestiune de mentalitate, provocată de insuficiența dezvoltării mecanismelor psihice ale receptorului de artă – ale percepției, imaginației, gândirii și creației artistice, deci merită, înainte de a fi examinată pedagogic, să fie abordată psihologic.

Un exemplu de identificare neavenită a celor două existențe umane este definiția gândirii teatrale, dată de V. Maximovici în teza sa de doctorat: *Gândirea teatrală reprezintă înțelegerea emoțional-apreciativă a sensurilor vieții și a reproducerii dinamic-simbolice a acestora pe temeiuri dialectice* [217, p. 71]. Atitudinea preconceptual-materialistă a lui Maximovici față de gândirea teatrală îl face să nu observe, că D. B. Kabalevskii, pe care-l citează în continuare, prezintă de fapt un concept contrar definiției sale, dar în deplină concordanță cu teoria artei a lui I. Kant: drept „capacitate de a gândi și capacitate de a vedea lumea <...> – aceste două capacități reciproc complementare, una fără alta nu sunt în putere să realizeze propriile obiective” [112, p. 52]. Drept confirmare a teoriei lui Kant servește și aforismul lui K. S. Stanislavskii: „natura se răzbună pe violența la care este supusă” [230, p. 447], menit să sugereze că este în firea lucrurilor ca talentul actoricesc să se exprime prin instrumente de natură psihofizică, dar să nu fie substituit de acestea, prin *natură*, Stanislavski având în vedere anume firea lucrurilor, adică esența lor, în cazul nostru, arta teatrală (conceptul său de *teatru al reprezentării* și *teatru al trăirii*) care este de origine metafizică, nu psihofizică, dar care unește ambele realități în una singură, indestructibilă.

Idea se deschide înțelegerii apelând la conceptul de fond-formă al lui Hegel, care statua că fondul nu poate exista fără o anumită formă, forma însăși fiind plină de conținut [101, p. 388-389].

K. S. Stanislavskii considera că jocul este o trebuință congenitală pentru transfigurare a copiilor, care ar veni dintr-un *instinct al jocului*, de aceea se manifestă viu, cu talent. Pedagogia însă reprimă aceste manifestări firești ale copilului. Explorându-le însă, s-ar obține un adevărat triumf al creației, o unitate a tendințelor copiilor și pedagogilor [Cf.: 213, p. 382].

I. Gagim apreciază că muzica este un mijloc important de cunoaștere supremă – cunoașterea de sine [84, p. 266], care se desfășoară și sub auspiciile principiilor psihologiei artelor. Cunoașterea, amintește autorul, se desfășoară în două perspective: drept cunoaștere a lumii și drept cunoaștere de sine. Primul tip de cunoaștere include cunoașterea ca atare – a lumii, existenței, vieții, chiar și a omului ca fenomen al lumii. Al doilea tip e o cunoaștere specifică, menită să răspundă la întrebările *Ce sunt eu? Ce pot eu? Ce trebuie să fac ca să-mi valorific eu, să-mi realizez adecvat darul suprem – viața?* [ibid., p. 267]. În context, termenul *trăire* definește o

treaptă indispensabilă receptării muzicii, deci are și valoare pedagogică și psihologică. „Trăirea, ca proprietate a *Eului*, intră în structura conștiinței, alcătuind nucleul ei. Trăirea este absolutul experienței. Prin trăire se produce sesizarea globală a sensului existenței. A trăi muzica (arta) înseamnă a te afla sub imperiul legilor ei supreme. De îndată ce răsună o muzică simțim cum interiorul nostru se schimbă, luând altă tonalitate. Spiritul se deschide Armoniei” [ibid., p. 260].

Examinând conceptul *trăire*, I. Gagim, ajunge în mod logic să definească conceptul *inteligență muzicală*, ambele fiind antrenate în conceptualizarea noțiunii de *cultură etnoartistică*, pe care o abordează de pe pozițiile psihologiei muzical-artistice. „*Inteligența muzicală* definită ca facultate distinctă a omului de a sesiza esențialul în lumea muzicii, de a deosebi adevărul muzical de neadevăr, valoarea de nonvaloare, de a simți, trăi și înțelege mesajul abscons și criptic al muzicii. A dispune de inteligență muzicală înseamnă a gândi muzicalmente select, înseamnă a dispune de capacitatea de a coborî în profunzimile lucrării și ale propriului interior pentru a descoperi sensuri ascunse, înseamnă a putea sintetiza în creștere perpetuă emoția-sentimentul cu reflecția-meditația, a depăși substratul de suprafață al percepției muzicii (afectivitatea primară) și a atinge stări suprasensibile, spirituale. Deoarece inteligența include în sine nu numai gândirea, dar și *simțirea-trăirea-intuiția*, ea poate fi prezentă atât în cazul muzicianului profesionist, cât și al amatorului de muzică. Or, simțirea-înțelegerea deosebită a muzicii nu se află în raport direct de suma de cunoștințe muzicale acumulate. Inteligența nu este de natură cantitativă, dar calitativă. Ea se află în raport direct cu ceea ce se numește „muzicalitate” – simț deosebit al omului” [84, p. 252]. Autorul mai menționează că *inteligența muzicală* influențează efectiv inteligența generală a omului. Operând o *mutatis mutandis*, putem afirma cu temei că inteligența muzicală, inteligența artistică influențează, determină și *cultura omului*, în special *cultura lui etnoartistică*.

În concluzie. Activitatea teatrală a copiilor și elevilor, ca și a celorlalte categorii de receptori-spectatori, este determinată psihofiziologic – căci psihologia se află preponderent în domeniul determinațiilor, de un sistem de mecanisme ale percepției/receptării-imaginației-gândirii-creației *artistice*. Acestea sunt asociate unui instrumentar teatral – unui limbaj specific activității teatrale. Fiind de natură psihofizică, limbajul activității teatrale nu se formează și nu există independent de natura imaginativă (deci metafizică) a teatrului, ci ca elemente ale formei acesteia.

Concepte pedagogice de formare elevilor a culturii teatrale. Deși mențiuni aferente pedagogiei artei sunt atestate încă în antichitatea greacă și romană, iar Schiller a elaborat a sa teorie a educației estetice încă în sec.XVIII (*Scrisori despre educația estetică*, 1794) [Cf.: 208, p. 42-51], în spațiul educațional aferent RM termenul *pedagogia artei* se utilizează abia la începutul sec. al XX-lea, în sursele de limbă rusă (*nedazozuka uckyccmba*). Despre educația pentru frumos, inclusiv

educația teatrală, se menționează însă în mai multe surse românești. Em. Brandza (Brânză), de ex., și-a luat doctoratul în 1925 cu o teză despre educația estetică, care este și azi actuală prin conceptul pe care-l promovează și terminologia aferentă [Cf.: 140, Ed.I, pp. 103, 123].

În spațiul rusesc pedagogia artei este legată temeinic de opera lui M.M. Bahtin, conform căruia creația artistic-estetică poate lărgi perspectiva cunoașterii raționale a lumii. Pedagogia artei se întemeiază pe conceptul de potențialitate universală a omului. Datorită operei lui M. Bahtin, au fost acumulate multiple și valoroase materiale, care demonstrează potențialitatea pentru universalitate a copilului, adepții pedagogiei artei pornind de la premisa că dezvoltarea artistică nu este pe putere doar copiilor talentați, ci tuturor copiilor, fără excepție.

În consens cu acest concept, B. P. Yusov a fundamentat caracterul complex al interacțiunii artelor, lansând în acest scop termenul *educația poliartistică* a copiilor și adolescenților [244].

Drept urmare logică, a fost lansat și termenul *театральная педагогика – pedagogia teatralității* sau *educația teatrală*, aria semantică a căruia este foarte amplă: de la joc, fantezie, imaginație la creație și cunoaștere a lumii prin imagini verbal-artistice, artistice-plastice-dinamice, muzical-artistice etc., create de actori sau de către educabilii receptori/spectatori.

Conceptul educațional al FR *Șkola 2100* (Școala 2100) include disciplina *Teatr (Teatrul)*, având ca scop „dezvoltarea sistematică a organelor simțurilor și a capacităților de creație”, precum și „organizarea activității creative a copiilor în domeniile cunoașterii, muncii și artei” [189], conform unor *principii specifice*: accesibilității materialului dramatic și a expresiei scenice, ceea ce presupune evidența particularităților individuale și de vârstă și a intereselor copiilor; consecutivității și raționalității acumulării impresiilor artistice; unității analizei montării teatrale și studierii bazei literare a spectacolului; reperării pe activitatea de joc a copilului; sintezei unor specii artistice diferite; verosimilității acțiunii interpretative; dominării activității dramatice a elevilor [264].

La nivelul pedagogiei teatrale propriu-zise, conceptele filosofice (filosofia culturii, estetica teatralității) și teoretice – psihologice, semiotice, ale comunicării ș. a., examinate până acum, se convertesc în structuri curriculare și procesuale pedagogice. Temeinicia unei astfel de abordări este confirmată nu numai epistemic și teoretic, dar și experiențial, de ex., de Carl Orff (1895-1982), compozitor german, cunoscut pentru muzica sa expresivă și cea de teatru. Profund asociată teatralității, creația lui C. Orff s-a materializat în *Școala Gunther*, pentru educație muzicală, dans și gimnastică (fondată împreună cu dansatoarea Dorothea Gunther), și în lucrarea sa *Schulwerk*, care structurează un *sistem de activitate muzical-teatrală* pentru copii, ce începe cu modele ritmice simple și piese muzicale pentru xilofon, glockenspiel ș. a. Fiind inspirate de culturile vechi, principiile și metodele lui C. Orff au servit drept premise întru apariția conceptului

de *cultura etnoartistică*, care integrau mișcarea, mimica, dansul, drama și muzica [Apud: 147, p. 43] – deci oferă un model sincretic de abordare a artei, caracteristic la maximum și teatralității.

Conceptul de curriculum structurează ideologia și praxiologia educației pe domeniile teleologic, conținutal și metodologic – toate trei fiind poziționate pe temeiuri epistemice generale, specifice și particulare [cf.: 141].

Teleologia educației teatrale se constituie din idealul educației teatrale, scopul educației teatrale, obiectivele (generale/cadru, de referință/specifice, operaționale) și finalitățile educației teatrale [Cf.: 141, p. 9-33]. Cu privire la obiective și finalități, autorul precizează că obiectivele nu sunt altceva decât finalitățile proiectate, iar finalitățile – obiective materializate în caracteristici ale educabilului: trăiri, competențe, abilități, aptitudini, trăsături caracteriale, comportamente, reprezentări și viziuni [Cf.: 66, p. 58-155].

Arta teatrală dezvoltă educabililor, prin interpretarea unor diverse stări de-ale oamenilor, capacitatea de a percepe și aprecia corect comportamentele acestora și capacitatea de exprimare a trăirilor și gândurilor proprii.

În baza analizei lucrărilor unor autori din Rusia (V. M. Bucatova, A. Iu. Gonciaruc, A. P. Erșova, A. B. Nichitina., Iu. I. Rubina, Iu. A. Halvina, O. Kramarenko), România (L. Pintilie, 148,) și RM (S. Cemortan, N. Baraliuc, Vl. Pâslaru), a documentelor conceptual-normative (*Curriculum de bază*, curricula disciplinelor artistic-estetice), precum și antrenând rezultatele propriei cercetări [13-26, 250, 251], am structurat următoarea *teleologie a educației teatrale în clasele primare*.

Idealul educației teatrale este armonizarea trăirii și a cunoașterii. Reperul metodologic principal este ludicul: ambele se realizează preponderent prin joc.

Scopul educației teatrale la această vârstă, așa cum reiese și din tema cercetării noastre, este formarea elementelor culturii teatrale. Reperul metodologic principal este adecvarea activităților aferente teatralității la principiile trăirii, cunoașterii și ale jocului.

Obiectivele generale ale educației teatrale a elevilor din clasele primare sunt determinate de idealul și scopul ET, specificul teatralității, particularitățile trăirii afective, ale activității ludice și cele de cunoaștere ale elevilor din clasele primare, precum și de teleologia educației în clasele primare, stabilită instituțional și corectată/adaptată social pe parcurs:

1. Familiarizarea elevilor cu elementele definitorii ale artei teatrale și ale activității teatrale.
2. Formarea-dezvoltarea capacităților necesare activității teatrale.
3. Formarea-dezvoltarea reprezentărilor artistice aferente activității teatrale.
4. Socializarea, dezvoltarea spirituală și morală a elevilor prin axiologia teatrală.

Obiective de referință (specifice):

1. Familiarizarea elevilor cu principiile de bază ale artei teatrale.
2. Însușirea-exprimarea elementelor limbajului poetic al artei teatrale.
3. Formarea-dezvoltarea capacităților de activitate scenică: înțelegerea concepției și structurii spectacolului; a indicațiilor regizorale, a sugestiilor colegilor-participanți la spectacol; adaptarea la soluțiile propuse de regizor și ceilalți participanți ș. a.
4. Dezvoltarea deprinderilor de cooperare scenică.
5. Dezvoltarea capacității de exprimare prin vorbire, mimică și gesturi, mișcare scenică a trăsăturii caracteristice personajului interpretat.
6. Capacitatea de motivare a soluțiilor vestimentare pentru personajul interpretat.
7. Susținerea verbală a mesajului redat prin interpretarea personajului.

Conținuturile educației teatrale a elevilor din clasele primare. Au fost atestate varia forme de educație teatrală a elevilor din clasele primare: activități autonome, reglementate de o disciplină școlară; activități în cadrul unor discipline școlare, de regulă, la lecțiile de literatură; activități în afară de clasă: cerc dramatic, cerc folcloric; activități extrașcolare: cercul dramatic, studio teatral pentru copii, teatrul pentru copii, teatrul pentru copii și tineret etc. În RM coexistă toate aceste forme de educație teatrală. În cercetarea noastră ne-am axat pe activitatea teatrală a elevilor în cadrul lecțiilor, deci și *principiile de selectare-structurare a conținuturilor* pentru aceste activități sunt specifice educației instituționalizate.

Un prim principiu de selectare/elaborare-structurare a conținuturilor educației teatrale în clasele primare este *determinismul față de teleologia educației teatrale la această vârstă*: sincretismul ritualului teatral, caracterul său indisolubil primar corespunde caracterului sintetic al artei teatrale, adică caracterului sumativ-generalizator al limbii.

Caracterul pacificator al teatrului: inițial, spectacolele se dădeau în stradă, la ele participând toate păturile sociale, doleanțelor cărora le răspundeau formele și mesajele teatrale. În orașe, spectacolele promovau cultura antică, contribuiau la învățarea limbilor latină și greacă, precum și a valorilor dramaturgiei antice greco-romane.

Caracterul religios al teatrului: se jucau subiecte religioase, copiii jucând mai mult pentru ei înșiși decât pentru spectatori.

Caracterul umanist: indiferent de subiect, spectacolele promovau valori umane pozitive.

Valoarea instructivă, moral-spirituală și patriotică a teatrului.

Metodologia educației teatrale a elevilor din clasele primare integrează aspecte pedagogice, psihologice, sociale și culturologice (teatrale propriu-zise); au în vedere particularitățile de vârstă ale elevilor. Autori precum J. Korceak, K. D. Ușinskii, S. T. Șațkii, V. A. Suhomlinskii au

menționat necesitatea elaborării unei baze conceptual-metodologice de FPI și FPC a cadrelor didactice pentru educația teatrală: metodologia interdisciplinarității între tipurile de cunoaștere și pe principiile teatralității.

Filonul metodologiei educației teatrale este faptul că receptorul – iar noi am demonstrat în compartimentele anterioare că, în literatură și artă, receptorul are funcția de al doilea subiect re-creator al operei – în măsură mai mare decât în orice alt gen de artă, este implicat în re-crearea ei, ca demers poetic al autorului, când educabilii sunt spectatori teatrali, sau chiar în crearea operei teatrale, în cazul antrenării educabililor în calitate de participanți ai spectacolului (actori, regizori, scenografi, coreografi, cântăreți și compozitori etc.). Este, de asemenea, foarte important faptul specific, că, într-un spectacol jucat de copii, aceștia se implică deplin – în unitatea triadică a ființei lor fizice-intelectuale-spirituale [Cf.: 140]. Prin urmare, metodologia educației teatrale, întemeiată prioritar pe principiile instruirii artistice (didactica artei) și educației artistic-estetice, este semnificativ complementată de principii ale cunoașterii empirice, mitic-religioase și științifice.

O. Kramarenko avansează următoarele principii generale de abordare a copiilor antrenați în activitatea teatrală: centrării pe personalitatea educabilului – recunoașterii calității sale de al doilea subiect al propriei educații; diferențierii acțiunii educative; evidenței particularităților de vârstă; evidenței particularităților individuale; evidenței relațiilor interpersonale și a locului ocupat de grupul de educabili în ierarhia socială [213, p. 94].

Acțiunea conștientizată, teleologic orientată și productivă reprezintă temelia ritualului teatral și a specificității limbajului artei teatrale. Prin acțiunea (ritualul) teatrală copiilor li se comunică/transmit, iar ei însușesc varia forme de activitate artistică, precum legende, eresuri, obiceiuri, cântece, jocuri (dansuri) artistice și ritualice; cunoștințele de bază se formează prin ritualuri repetate continuu, iar metacunoștințele – prin situații de stres de o singură dată.

Autorii de referință ai unor metodologii moderne de ET din Rusia, A. P. Erșova și V. M. Bukatova, colaboratori ai IEA, promovează un concept metodologic centrat pe specificul artei teatrale, incluzând metode socio-ludice și interactive, ușor adaptabile oricărei discipline școlare. Autoarele și-au întemeiat conceptul pe unitatea a 3 principii: al comunicării, expresivității dinamice, diversității mizanscenelor. Sistemul de activitate este constituit pe cultura acțiunii și interacțiunii, specifică teatrului.

Metodica Erșova-Bukatova accesează și antrenează toate simțurile copiilor, îi învață să creeze un socium restrâns, să convertească problema în limbaj artistic, îi determină să-și dezvolte gândirea creativă în condițiile artei teatrale [203].

Un procedeu des folosit de pedagogia teatrală este rezolvarea sarcinilor în grupe mici. Un altul – aprecierea muncii colegilor [262].

Jocul. În metodologia educației teatrale locul principal îl ocupă ludicul.

S. T. Șațkii aprecia că teatrul dezvoltă viziunile filosofice asupra lumii în forme concret-senzoriale, permite accesul în spațiul posibilului și imposibilului prin intermediul jocului, aria căruia se poate extinde în cadrul disciplinei școlare, temei, textului, prin care se manifestă cele trei sfere ale culturii – știința, arta, viața reală. De unde și sarcina pedagogului este de a-l ajuta pe copil să-și aproprieze diversele metode de cunoaștere științifică, artistică și pragmatică; să-și formeze capacitatea de a selecta corect instrumentele adecvate pentru fiecare tip de cunoaștere, să-și modifice prestația de rol: să contemple aceste realități sau să acționeze în interiorul lor.

Jocul, conform lui T. S. Șațkii, oferind orizont imaginației, poate descătușa universul intim al copilului.

M. M. Bahtin considera cuvântul *joc* ca pe unul dintre cuvintele magnifice ale limbii, având o semnificație neobișnuit de amplă, „temelia întregii culturi umane” a omului „eliberat de trebuințe banale, de muncă (sclavie)”, „care începe să gândească, să simtă și să creeze liber, supunându-se doar principiilor sale intime, doar provocărilor fiecărei celule din organismul său” [Apud: 213].

Majoritatea autorilor pedagogi examinați apreciază că practicarea jocurilor de rol contribuie la dezvoltarea sferei motivaționale, a înțelegerii reciproce, a toleranței. Participanții la activitatea teatrală învață să identifice corect valorile etic-morale, să însușească modele de comportament cultural-istorice, își consolidează principiile de viață.

Arta teatrală este purtătoarea unui potențial enorm de colectivism, iar prin acesta, și de comunitarism local, național și general uman, căci, așa cum menționează și M. M. Bahtin, este o activitate cu caracter social, în care interesele personale sunt sacrificate în numele unei cauze comune. De aceea perioada repetițiilor este mai importantă pentru educabilii participanți la spectacol decât însuși mesajul spectacolului, căci în această perioadă copiii, datorită mai ales atmosferei de afectivitate comună, se creează pe sine ca ființe moral-culturale inteligente. În sensul preocupat, spectacolul copiilor este și o importantă școală a solidarității sociale, în care se formează instincte sociale, afirmă un document din Rusia Sovietică [192].

Una din primele programe de educație teatrală a fost elaborată de G. L. Roșali, pe care a centrat-o pe teoria jocului, considerându-l universal și omniprezent, orice lucru din realitatea percepută și „jucată” de copii având valoare ludic-teatrală. Componente ale programei sunt jocul liber, perceperea naturii și naturii lucrurilor prin joc; deprinderea de a exprima prin gesturi atitudinea față de lucruri; ritmarea corpului, jocul liber fiind cel mai important și ocupând aproape întreaga programă.

Conceptul său metodologic a fost dezvoltat de S. Serpinski, S. Auslender, N. Șer, care au stabilit trei trepte ale activității teatrale: I (vârsta mică) se bazează pe improvizarea liberă în cadrul

jocului; II (vârsta medie) – improvizarea pe baza unui subiect propus; III (vârsta mare) – jocul înscenare, constând în munca de organizare a spectacolului [226].

O contribuție semnificativă în constituirea concepției educației teatrale a copiilor în perioada sovietică – deci și a celor din RM, au realizat colaboratorii IEA Iu. I. Rubina, V. G. Șireaeva, N. N. Șevelev ș. a., care, în baza principiilor artei scenice realiste, au stabilit reperele teoretice și metodologice ale activității teatrale de amatori a copiilor, abordând activitatea scenică cu elevii drept mijloc de dezvoltare acestora a creativității individuale, inițiativei și de formare a personalității [235]. A. P. Erșova a elaborat o programă de educație teatrală, bazată pe principiile scenei realiste – a „școlii trăirii”, deci, pe conceptul tradițional al teatralității copiilor.

Iu. I. Rubina și N. M. Lebedeva au trasat – pe principiul interdisciplinarității cu literatura, direcțiile generale ale educației artistice a elevilor în cadrul activității lor teatrale.

Mai târziu, A. P. Erșova și V. M. Bukatova, înaripați de experiențele de educație muzicală ale lui D.B. Kabalevskii și cele de educație artistică-plastică ale lui B. M. Nemenskii, au elaborat concepția pregătirii timpurii a specialiștilor teatrali – prin antrenarea copiilor talentați în activitatea claselor teatrale, din rândul cărora erau apoi selectați actorii teatrelor de profesioniști, bineînțeles, prin studii teatrale profesioniste.

Dar activitatea teatrală a copiilor în perioada sovietică niciodată n-a atins nivelul scontat de specialiști, deoarece spectacolele copiilor au fost convertite în lecții de morală și ideologie sovietică sau erau reduse la funcția de divertisment. În acest context se marchează insuficiența conceptuală și metodologică a educației teatrale.

Se încearcă însă îmbunătățirea situației prin elaborarea sistemului *Школа 2100* (Școala 2100), care include activități teatrale sistematice în procesul instructiv-educativ al claselor primare, creând astfel condiții de antrenare în activitatea teatrală a tuturor copiilor [Apud: 226].

Lectura. Una dintre cele mai valoroase provocări educative ale activității teatrale a copiilor este cea pentru lectură. Pornind de la preceptul că manifestarea esenței umane se produce la hotarul dintre culturi, M. M. Bahtin menționa că antrenarea în dialogul cultural și în cel al conștiințelor începe cu textul, de unde și importanța lecturii pentru devenirea complexă a ființei umane, căci textul produce o acțiune fizică asupra omului, care are valoare de comportament uman. Prin lectură, omul este determinat să comunice – să elaboreze mărturii, explicații, confesiuni, astfel dezvoltându-i-se și vorbirea interioară [192].

În economia metodologiei educației artistic-estetice, conchide O. Kramarenko, teatrul este model universal de învățare, calitate probată de caracteristici ale sale precum: caracterul sincretic; calitatea de artă colectivă; dinamismul; accesibilitatea generală [213].

O prezentare desfășurată a componentelor epistemice, teoretice și metodologice a educației teatrale a copiilor din clasele primare este prezentată de noi într-un compartiment al unui ghid teoretic-metodologic recent [132, p. 43-77] și într-un studiu în revistă [251, p. 159-164]. Al doilea studiu valorifică creativitatea ca un subiect inepuizabil în domeniul educației, subiect adus de către psihologie, dar care-și găsește rostul deplin în științele educației. Se amintește despre caracterul înăscut al creativității, despre particularitățile de vârstă ale imaginației, despre caracterul educativ al teatrului. Valoarea metodologică a acestei lucrări o constituie tehnicile teatrale descrise pentru a fi utilizate la dezvoltarea creativității copiilor.

Precum s-a putut constata, activitatea teatrală, fiind derivată-explicată de principiul dinamismului (Șt. Lupașcu) sau al procesualității (L. S. Vîgotskii), este definitorie atât teatralității în general, teatralității copiilor în special, cât și metodologiei ET a copiilor. Un studiu al nostru menționează în acest sens că argumentele antropologice demontează ideea că teatralitatea ar fi unul din aspectele umane vitale. Totodată se demonstrează că recurgerea la activitățile teatrale în educația copiilor nu este singurul aspect al acesteia, însă este foarte necesar. Abordarea antropologică a acestui tip de activitate impune analiza ipostazelor autor-realizator-actor în formele cele mai importante ale expresiei teatrale: ritualul ca activitate naturală a sferei umane, care mai târziu a creat elemente ale teatrului însuși și jocul de rol al copiilor, indispensabil dezvoltării naturale și armonioase a omului.

Metodologii de stabilire a cadrului și contextului pedagogic de formare a ECT. Din elemente indicate au fost deduse obiectivele-cadru și obiectivele de referință ale cercetării; au fost formate și/sau consolidate prin exerciții speciale (complex de exerciții pentru fiecare element sau grup de elemente) [16].

Elementele culturii teatrale a copiilor, în partea experimentală a cercetării, au fost diagnosticate individual pentru a fi formate în mod individual, și au fost plasate în contextul semiotic (pe nivelurile contextului educației culturii teatrale) [a se vedea 1.1, 1.2.].

Conform D. Rovența-Frumușani [158], metodologia stabilirii nivelurilor de formare a ECT trebuie să pornească de la stabilirea elementelor culturii generale-culturii teatrale, aferente copiilor de o anumită vârstă (Tabelul 1.2., Tabelul 1.3).

Tabelul 1.2. Elemente ale culturii generale a elevilor, aferente culturii teatrale

Psihoemoționale și fizice	De etică și etichetă	Cognitive: noțiuni artist.	Deprinderi de viață
<i>De caracter:</i> memorie, atenție (vizuală și auditivă); gândire creatoare; gândire asociativă; gândire analitică și sintetică; improvizare; empatie; interes; imaginație; fantezie. <i>De comportament:</i> agilitate, stânghereală. <i>De comunicare:</i> utilizare adecvată a cuvintelor; vocabular bogat; dialogare, postură; identificarea cuvintelor-cheie; construirea-receptarea mesajului; expresivitate lingvistică <i>Fizice:</i> relaxarea psihologică și fizică; rezistență fizică și morală. <i>Emoționale:</i> diagnostica emoțiilor, stărilor.	- Proxemică (distanțe interpersonale) - Cultura comportament; - Cultura vorbirii (corectitudine, coerență, elemente pragmatice); - Interpretarea morală și estetică a mesajelor (inclusiv teatrale); - Bunăvoință (în relația cu ceilalți) - Aptitudini de socializare în diverse situații	- Tipuri de artă; - Limbaje artistice; - Receptarea artistică	Comunicare Adaptare Aprecie Analiză

Tabelul 1.3. Elemente ale culturii teatrale a elevilor

Elemente cognitive: Noțiuni teatrale	Elemente de tehnică a vorbirii	Elemente de măiestrie teatrală	Elemente măiest. artist. teatrală	Elemente de mișcare scenică	Ritmica
Tipuri de artă teatrală: de păpuși, operă, balet, dramatic, pantomimă Agenții teatrale: dramaturg, actor, regizor, public. Profesii teatrale Arhitectonica teatrului: externă, de interior (clădire, sală, scenă, hol, antrac, bufet, garderoba, lojă, culise, cortină, avanscenă, decor, grima etc.). Specificul artei teatrale. Dramaturgi. Opere de înscenat (povești, drame, fabule etc.). Din istoria teatrului. Alte noțiuni: afiș, reclamă etc.	Dicție Ritm Accente (logice, fonetice) Pauze Intonație Melodică Expresivitate (de lectură, de expunere) Tempou Intensitate Volum Frazarea	Creare de: - fragmente pentru scenă (textuale); - episoade (după scenarii de-a gata: povești, povestiri, fabule etc.); - personaje, elemente de decor, machiaj etc.; - elemente regizorale; Intrare în rol: creare de personaje, chipuri, imagini etc. Naturalețe în exprimare. Interpretare adecvată a elementelor teatrale. Gestică. Mimică: mimarea stărilor afective. Monolog, dialog. Adecvarea mișcărilor: la colegi, la situația scenică Reacție spontană la un semn muzical sau verbal.	Competențe de exprimare muzicală, plastică (dans, desen etc.)	Mișcare în spațiul scenic: mișcare echilibrată (ritmic, uniform, ocolire obstacolelor (alte personaje, elemente scenice etc.) Mișcare individuală și în grup (mișcare în șir, în cerc etc.).	Simțul ritmic Coordonarea mișcărilor; plasticitate

Au fost stabilite nivelurile cadrului și contextului pedagogic de formare CT (Tabelul 1.4).

Tabelul 1.4. Niveluri ale cadrului și contextului pedagogic de formare a ECT

Tabelul 1. Nivelurile cunoașterii și contextualizării pedagogice de formare a EOI						
Niveluri						
Universal ¹	Conținut cultural ca potențialitate de exprimat	Emițător	educator		Experiența culturală (a contextului cultural al comunității, școlii, familiei etc.)	
			elev			
	Conținut cultural ca potențialitate receptată	receptor	educator			
			elev			
Universal ²	Conținut ca potențialitate de exprimat teatral	Emițător	educator		Experiența teatrală (a contextului teatral al comunității, școlii, familiei etc.)	
			elev			
	Conținut ca potențialitate receptată teatral	receptor	educator			
			elev			
Intermediar	Conținut ca potențialitate de exprimat al genului, speciei	Complexul de elemente cognitive și aptitudini ale genului artistic - po vest, fabulă, dramă, comedie, tragedie ș. a.	educator			
	Conținut ca potențialitate receptată al genului, speciei		elev			
Individual ¹ (intermediar)	Conținut ca potențialitate de exprimat al creatorului original: textul de dramatizat original, de-a gata, de autor	Complexul de elemente cognitive și aptitudini ale autorului original.	emițător	Autorul original		
			elev			
Individual ²	Conținut contextual exprimat (cu variabila contextuală): Conținut 1 Conținut 2 Conținut n	emițător	Educator: Exprimarea 1 Exprimarea 2 Exprimarea n		creator	Text (adaptare)
						Decor, machiaj, decor
					regizor	
					actor	
			Elev: Exprimarea 1 Exprimarea 2 Exprimarea n		creator	Text adaptat
						Decor, machiaj, costum
					regizor	
					actor	
Conținut contextual receptat (cu variabila contextuală): Conținut 1 Conținut 2 Conținut n	receptor	Educator: Receptarea 1 Receptarea 2 Receptarea n		Descifrare-incifrare		
		Elev: Receptarea 1 Receptarea 2 Receptarea n		Descifrare-incifrare		

După cum am amintit în capitolul ce pune bazele teoretice ale unui model semiotic didactic, inclusiv de formare a elementelor de cultură teatrală (Subcap.1.2.), elementul teatral, ca fapt semiotic, are un conținut incifrat într-o expresie (de natură materială) specifică artei teatrale. Decodificarea acestui conținut se realizează printr-un act, la rândul său semiotic, care presupune atribuirea (sau, în abordarea teoretică descrisă în capitolul amintit, în recunoașterea sau actualizarea) de conținut semnului tetral. Acest conținut de decodificat se află într-un context supraetajat: cel universal, al culturii în general (Universal1, care este, de fapt, și cel invariabil, primar, aflat ca potențialitate de exprimat-receptat la celelalte niveluri), cel al culturii tetrale (Universal2), cel al genului, speciei, operei concrete, secvenței concrete (Intermediar), cel al autorului (Individual1) și cel al subiectului actului didactic (educator, de exemplu – Individual2).

Aceste conținuturi, fațete ale aceluiași (Universal1), în fond, sunt ceea ce receptorul (elevul) încearcă să descopere prin actul semiotic de receptare a semnului teatral. Receptarea însă nu se rezumă, într-un act semiotic, la descifrare, dezvăluirea brută a conținutului, la sentimentul pur. Acesta trece mai departe printr-un proces de re-incifrare (re-codificare) în mijloace expresive ale receptorului. Acestea din urmă sunt în legătură directă cu contextul format din experiența anterioară raportată la faptul semiotic concret, identificabilă, la fel la toate cele trei niveluri (universal, intermediar și individual).

Tot la această etapă a semiotizării actului didactic de formarea a elementelor de cultură teatrală putem vorbi deja despre o adaptare (în termenii interpretării – decodificării – dar și a unei adaptări intenționate, o prelungirea a actului teatral, dincolo de ceea ce evocă expresia primară: prin elemente de decor, lumini, costum, machiaj etc.)

Dacă e să adaptăm, prin urmare, semioza actului semnificării și re-semnificării a oricărui semn la contextul ce ne vizează, vom realiza următorul model al comunicării și educației teatrale a elevilor (Figura 1.4)

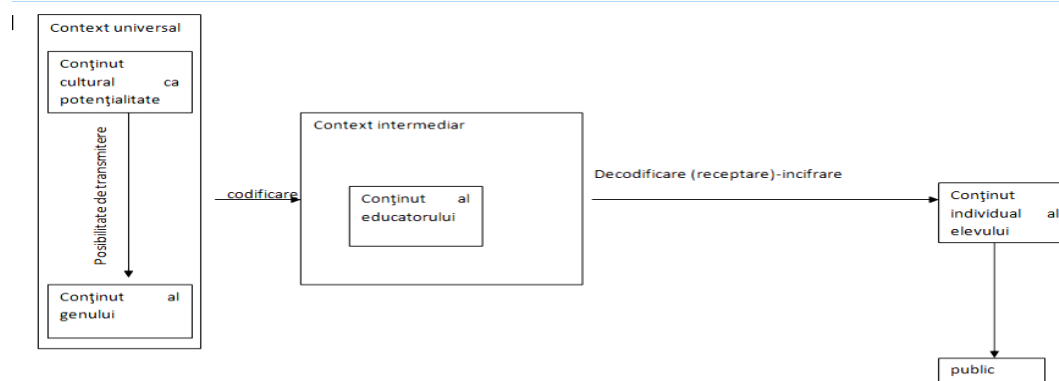


Fig. 1.4. Modelul de metodologie a comunicării și educației teatrale

Această schemă pune în evidență demersul semiotic al actului de receptare (proces de descifrare-incifrare a conținutului semnului teatral ca și componentă indispensabilă actului de formare a elementelor de cultură teatrală) în cheia semiotică a comunicării didactice și a receptării unui produs artistic. Extindem schema până la un alt component al semiozei – publicul (care este subiect al unui alt act semiotic), deoarece formarea elementelor de cultură teatrală în context didactic școlar presupune și metode de punere în scenă, dramatizare, unde elevul e și în ipostaza de producere de semne teatrale).

În concluzie. Pedagogia educației teatrale se constituie dintr-un complex epistemic-teoretic-metodologic specific. Componenta epistemică se constituie din principii specifice, deduse din principiile artei/artei teatrale- receptării-lecturii. Componenta teoretică stabilește teleologia, conținuturile și principiile metodologiei ET. Componenta metodologică propriu-zisă stabilește strategiile-metodele-procedeele/tehnicile-formele-mijloacele specifice ET.

1.4. Concluzii la Capitolul 1

- Teatralitatea, ca și arta în general, este congenitală omului; ea zace latent în ființa umană ca potențialitate până la valorificarea și dezvoltarea adecvată în calități și activități teatrale.
- Teatralitatea este fenomen cultural care descoperă și dezvoltă omul în esența sa umană: de ființă care devine prin cultură, creând concomitent mai multă cultură.
- Opera teatrală se deschide cunoașterii teatrale, printr-un limbaj specific, atât prin valorile sale imanente, cât și prin cele adăugate de activitatea omului teatral.
- Pedagogia ET se constituie dintr-un complex epistemic-teoretic-metodologic specific. Este necesar deci ca orice operație-acțiune-activitate de ET să fie motivată *epistemic* – ca element al formei artistice, *teoretic* – de principii specifice cunoașterii artistice-gândirii teatrale, și *metodologic* – de principiile receptării-interpretării scenice a operei teatrale.
- Activitatea teatrală a copiilor și elevilor este determinată psihofiziologic de un sistem de mecanisme ale percepției/receptării-imaginației-gândirii-creației *artistice*. Acestea sunt asociate unui limbaj specific activității teatrale. Fiind de natură psihofizică, limbajul activității teatrale se formează și există în funcție de natura imaginativă a teatrului și se manifestă ca elemente ale formei artistice a operei de teatru.
- Metodologia ET a elevilor va avea deci în vedere:
 - caracterul congenital al teatralității/jocului și valoarea immanentă a operei teatrale;
 - caracterul dat al ludicului și condițiile propice de manifestare a lui la vârsta școlară mică;
 - rolul elevului teatral de al doilea creator al operei teatrale, ca spectator sau interpret;

- faptul că limbajul specific al teatralității impune metodologiei ET prioritatea abordării semiotic-hermeneutice;

- faptul că toate componentele metodologiei ET trebuie selectate-elaborate-aplicate pornind de la elemente ale limbajului teatralității.

- Studiul istoric-teoretic al problemei formării culturii teatrale a elevilor a identificat, structurat și raportat la scopul cercetării și al ET ideii, concepte, principii și teorii, ansamblul cărora a stabilit reperele teoretice de soluționare a problemei științifice: diminuarea/eliminarea decalajului între practicile amatoriste ale ET și metodologia întemeiată științific a ET.

2. METODOLOGIA FORMĂRII LA ELEVI A CULTURII TEATRALE

2.1. Cultura teatrală ca finalitate a educației teatrale

Cultura, conform lui Al. Tănase, se constituie din conținuturi pe care le include fiecare din factorii subiectivi și obiectivi ai culturii: subiectiv – acțiunea și efectul de cultivare a corpului și spiritului; obiectiv – totalitatea complexului de obiecte pe care omul le creează, le transformă și le umanizează – creații de limbaj, de literatură, de artă, de știință și morală, de politică și de drept etc. – datorită cărora se ridică deasupra stării naturale. Este o lume proprie omului [173, p. 27].

”La o privire atentă, menționează L. Antonesei, nu este dificil de observat ca elementele centrale ale culturii sunt valorile, întrucât ele coagulează spiritul oricărei culturi istoric constituite și pe cel al culturii umane în întreaga sa universalitate. Valorile se constituie într-un fel de coloană vertebrală a culturii, ele orientează spiritul oricărei culturi și funcționează ca o grilă selectivă față de creația și difuzarea culturală. Etimologic, valoare provine din latinescul *valor*, derivat din *valeo*, -ere: a putea, a fi puternic, ceea ce confirmă locul central al valorilor în orizontul culturii” [ibid.].

Cultură-Pedagogie. Educația prin cultură este calea și condiția fundamentală a afirmării și împlinirii umane. La stadiul de om cultivat, consideră G. Mialaret, se ajunge prin patru cicluri de progres, esențiale în structurarea personalității: însușirea instrumentelor de bază, pe care se clădesc deprinderile superioare; folosirea cunoștințelor și instrumentelor culturale dobândite pentru a exploata alte orizonturi spirituale; stabilirea de relații, analogii, distincții, sintetizarea cunoștințelor dobândite, realizarea unei reflecții filosofice; descoperirea de noi teritorii de investigații, dobândirea de noi cunoștințe, stabilirea de metodologii inedite etc. [125, p.14-15; 53-58].

„Dacă valorile constituie elementul central al culturii, deduce Ed. Spranger, logic este ca și educația – care este întotdeauna selectivă – să se desfășoare tot prin raportare la valori ...”, căci, statuează V. și G. De Landsheere, „educația este acea activitate culturală care-și propune să dezvolte indivizii în maturizare culturală subiectivă printr-un contact adecvat cu cultura obiectivă și prin asigurarea unui adevărat ideal cultural, valoros sub aspect etic” [Apud: 62, p. 42].

A. Page, încă în 1971, stabilea trei tipuri de finalități ale educației: culturală – formarea omului instruit, prin asimilarea culturii; socială – însușirea unui comportament, care să-l ajute pe individ să-și joace rolul social; economică – formarea omului pentru viața profesională.

Educația în spiritul exigențelor vieții sociale moderne presupune asimilarea valorilor culturale ca o necesitate vitală pentru individ, pentru progresul lui și al societății în care trăiește. Numai în măsura în care educația îl sensibilizează pe individ pentru valorile spirituale, putem

afirma că acesta este pe cale de a ajunge la statutul de personalitate demnă și autonomă. Viața spirituală a unei societăți se manifestă prin știință, literatură, artă, filosofie etc. [247].

E. Faure consideră că în orice acțiune educativă trebuie pus accentul pe: o concepție comună calificată drept „umanism științific”, deoarece plasează în centrul preocupărilor problematica omului și a desăvârșirii sale; o concepție științifică, în condițiile în care conținutul umanismului este definit și îmbogățit prin tot ceea ce știința aduce nou; tehnologie, în măsura în care tinerii se pregătesc pentru o anumită profesie” [76, p.27].

I. Ia. Lerner, în anii 70 ai sec. al XX-lea, aprecia conținutul (= valorile) educației în funcție de cinci elemente ale culturii: cunoștințe despre natură, om, societate, tehnică și mijloace de activitate, necesare transformării realității; însușirea experienței omenirii – de muncă, cognitive, morale, de creație; norme și reguli, în baza cărora sunt constituite relațiile dintre oameni în diverse forme de activitate, cu alte cuvinte, cultura tip-volitivă; legile comunicării între oameni [215].

„Educația, preconizează D. Salade, este, în ultimă instanță, un act de cultură, de ridicare a individului de la starea de natură la starea de cultură” [160, p. 24].

Conform lui G. H. Mead, citat de M. Albulescu, omul este o ființă simbolică, căci, ca ființa socială și culturală, el nu reprezintă decât niște ipostaze ale Eului. Pentru că Eul este o unitate existențială. Înțelegerea educației revendică apel la conceptele de status, rol, model cultural, ideal al personalității și ideal educativ, căci doar prin acestea avem acces la educație, la dialectica rafinată a transmiterii culturii. Autorul american definește rolul într-un semn foarte apropiat celui al conceptului de atitudine, pe care o manifestă în actul socio-cultural, un act uman tipic, prin care individul poate intra „în pielea altuia”, îi poate juca rolul, adoptând față de sine atitudinea celui din alteritate pentru a-și construi și corecta atitudinile [1, p. 16, 33].

R. Linton, apreciază L. Antonesei, păstrează ipoteza unor atitudini și comportamente creatoare ale subiectului în procesul socio-culturalizării. Socializarea nu este o simplă „integrare”, ca la Durkheim, ci rezultatul unor permanente „negocieri” și al unor repetate „compromisuri” [3, p.34]. Între educație și idealul cultural există o relație de influență reciprocă niciodată întreruptă. Educația, prin modelele culturale oferite, este cea care structurează idealul cultural, însă toate actele de educație sunt mediate de idealul cultural propriu, indiferent de nivelul său de structurare. În principiu, de-a lungul maturizării sale, individul nu face altceva decât să-și elaboreze acest fundament menit să-i asigure stabilitatea atitudinal-comportamentală [ibid., p. 35].

Realizând o punte de trecere dinspre cultură spre educație, Vl. Pâslaru apreciază că „pedagogia se înscrie în axiologia culturii datorită faptului că ea constituie acel domeniu de activitate umană care este în esență un domeniu de creare a valorilor umane. Privită din acest unghi de vedere, cultura este o axiologie a educației, căci elevul (educatul) nu însușește doar valori create

de omenire, ci, însușindu-le, își formează propriile cunoștințe, capacități, atitudini care, pe de o parte, ele însele sunt niște valori, iar pe de altă parte, constituie mecanismele potențiale de creare a noi valori obiectuale în știință, literatură, artă etc.” [144, p. 8].

„Principalele relații ale omului în cadrul culturii, conform aceluiași autor, sunt definite de trihotomia culturii, care se constituie din: relația omului cu natura; relația omului cu omul; relația omului cu valoarea” [ibid.].

Educația, statuează Vl. Pâslaru, este schimbare, schimbarea omului, a mediului natural, social, cultural și spiritual al existenței umane, toate acestea alcătuind împreună și mediul educativ [142, p. 89].

Educația prin artă se desfășoară eficient atunci când educabilul este tratat nu doar ca obiect asupra căruia se influențează prin artă, ci, întâi de toate, drept al doilea subiect (subiect receptor), al doilea autor al operei de artă, precum și în calitate de subiect al propriei educații [182; 140 ș. a.]. Această teză, definitorie teoriei educației artistic-estetice, asociată conceptului educativ modern, prezintă principiul definitoriu și al cercetării noastre: declararea educabilului drept al doilea subiect re-creator al operei de artă și al propriei formări-dezvoltări generale și specifice (artistic-estetice) nu este un act de conformare la moda timpului, ci un principiu de epistemologie a educației, avansat și susținut pe plan mondial de un număr mare de autori, reinterpretat și promovat pe plan național de către autorii mai-sus citați.

Elementele culturii teatrale. Pornind de la caracteristicile definitorii ale culturii, pe care le-am prezentat în Capitolul 1, am stabilit componentele culturii, iar din acestea am dedus elementele culturii teatrale. În plan teoretic, cultura teatrală prezintă un sistem de elemente ale realității, produse ca rezultat ale unui comportament/manifestare uman/ă teatral/ă: *obiecte materiale* și ființe – opera dramatică, teatrul ca instituție, ca edificiu, agenții acestui domeniu (dramaturgul, regizorul, actorul, actorul, publicul, pe de o parte, directorul teatrului și întreg personalul, pe de alta) etc., diverse *norme* de reglementare a activității teatrale, precum și *elemente ale cunoașterii/educației*: cunoștințe, capacități, abilități, aptitudini, atitudini etc. (Cap 1).

Elementele culturii, conform lui J. Szcepanski, sunt obiecte importante folosite în activitatea de producție pentru dobândirea mijloacelor de satisfacere a trebuințelor pentru organizarea economică și politică sau desfășurarea vieții culturale, religioase sau artistice. Elementele pot fi obiecte, modele de acțiuni, idei etc. [Apud: 261].

Unul din principiile definitorii ale educației artistic-estetice, deci și ale ET, este *unitatea interiorizării-exteriorizării actului de creație-receptare artistică* [Cf.: 182]. Interiorizarea culturii teatrale este un proces de receptare dirijată și educativ orientată de către pedagog a conținuturilor artei teatrale, care se produce printr-un șir de activități, precum: excursii la teatru, convorbiri

despre artiști, piese, profesii teatrale, vizionare de spectacole, întâlniri cu actori, regizori, antrenarea în tehnica actoricească. G. Văideanu menționa că „numai prin cultura interioară se poate ajunge la definirea individualității și la amplificarea relațiilor ei estetice cu lumea și astfel, la cultură exterioară” [ibid., p. 108]. În astfel de condiții își are originea și exprimarea creativă a personalității copilului, ceea ce pedagogii artei numesc „manifestarea estetică a personalității”.

Privitor la perspectiva pedagogică a culturii, G. Văideanu precizează că aceasta trebuie discriminată în ipostazele sale de scop și de mijloc al educației, potențialul său formativ urmând a fi examinat atât static, cât și dinamic, ca fenomen obiectiv și ca fenomen subiectiv [ibid., p.108].

După D. B. Kabalevski, analogic noțiunii de cultură muzicală, cultura teatrală ar însemna „o parte a întregii viziuni filosofic-artistice despre lume”. Sau „cultura teatrală este o percepere deosebită a teatrului” [Apud: 217 p. 94]. Asociat, Vl. Maximovici propune definiția: „Cultura teatrală este viziunea filosofic-artistică a lumii”, care însă nu poate satisface, deoarece astfel poate fi definit orice gen de artă, inclusiv estetica și filosofia artei. Însă amplasarea noțiunii în domeniul filosofic-artistic este semnificativă, în general, și cercetării noastre, în special, deoarece evidențiază importanța ei pentru cunoaștere și educație.

Pentru orice domeniu al educației artistic-estetice definitorii sunt experiența (de viață și estetică) și competența (generală și artistic-estetică) [Cf.: 108; 140, 143].

Experiența teatrală este reprezentată de trăirile și atitudinile actorului și ale spectatorului. Prin acțiunea teatrală, acestea se comunică spectatorului, dar nu ca o sumă de cunoștințe generale, ci ca pe un exercițiu de trăire a propriilor experiențe, însăși comunicarea teatrală fiind o experiență artistică și estetică.

Competența teatrală reprezintă o sinteză specifică a cunoștințelor teatrale, capacităților (de realizare a operațiilor din cadrul acțiunii teatrale) și atitudinilor teatrale. Atitudinile, conform lui Vl. Pâslaru, sunt manifestări din domeniile afectiv, al dezirabilului, apreciativ-evaluativ, volitiv, conceptual și comportamental [140, Ed.II, p. 30-31], care se produc, dar sub semnul artisticului, și în cadrul acțiunii teatrale, respectiv, în cadrul educației teatrale.

Prin urmare, în activitatea de formare a culturii teatrale sunt necesare, pe de o parte, acumularea unor experiențe de receptare a acțiunii teatrale, iar pe de alta, antrenarea capacităților (în sensu latu) de regizor și învățarea artei de a fi actor și spectator.

Nu pretindem la o definiție exhaustivă a culturii teatrale, am demonstrat însă, cu multiple trimiteri, că cele două aspecte evidențiate sunt caracteristice și educației teatrale în clasele primare. Menționăm, că aspectele examinate, *experiența* și *competența*, conțin implicit multe alte caracteristici, la fel de importante, ale culturii teatrale, precum cele prezentate în continuare.

Caracterul sintetic-artistic complex: se unesc forțele creatoare ale dramaturgului, regizorului, pictorului, compozitorului, actorului astfel implicând concomitent mai multe genuri de artă: arta plastică, retorica, arta comunicării etc.

Simultaneitatea actelor creației și receptării, deși caracteristică tuturor genurilor de artă în virtutea statutului receptorului de al doilea subiect re-creator al operei, în arta teatrală se produce la cota cea mai înaltă: elevul spectator este martor viu al producerii imaginii de către actor.

Profunzimea influenței spirituale directe asupra receptorului.

Originea factorului educativ în principiile artei dramatice: elevul spectator este coautor al operei dramatice și destinatarul-receptor al mesajului ei.

Originea obiectivelor educației teatrale în cultura spirituală, ceea ce le atribuie o importanță sporită, deoarece cultura spirituală este prin definiție orientare educativă.

Conform lui I. Gagim, noțiunile educației artistice au caracter dialectic unitar, acesta comunicându-se și procesului de educație teatrală, în aspectele informativ și formativ: cultura teatrală este concomitent scop, mijloc, sistem cultural general (exterior) și personal (interior) [91]. Ca scop al educației, Gagim, cultura teatrală este un sistem de bunuri, concepte și cunoștințe artistice integrate în perspectiva unui ideal teatral și de educație teatrală. Scopul generează și organizează procesul educației teatrale: marchează caracteristicile receptării de format, trăirile și aprecierile valorice, atitudinile, reprezentările, comportamente și interacțiunile artistice și sociale de dezvoltat. Ca mijloc de educație, cultura teatrală este conținutul care trebuie asimilat – un tezaur formativ, elementele sale având putere sporită de influențare a gândirii și comportamentului uman: obiecte materiale (piesa, teatrul ca instituție, teatrul ca edificiu, agenții acestui domeniu – dramaturgul, regizorul, actorul, publicul, directorul teatrului, personalul etc.), și norme ce reglementează activitatea umană legată de teatru, valori ale cunoașterii și educației teatrale (cunoștințe, abilități, aptitudini, atitudini etc.), deci un sistem de competențe, trăsături, comportamente, reprezentări/viziuni teatrale. Educația teatrală ca mijloc generează procesul educativ propriu-zis [ibid.].

Abordarea pedagogică propriu-zisă a CT vizează reglementarea pedagogică a proiectării-formării efective a culturii teatrale într-un cadru instituționalizat: definirea-formularea scopului-obiectivelor-finalităților, conținuturilor și metodologiilor ET, în baza unor principii distincte.

O orientare engleză de la înc. sec. XX (P. Slade, G. Bolton, S. Erik) stabilește două tipuri de acțiuni de ET: a) (Drama in Education) – instruirea și educația cu ajutorul dramei; b) educația teatrală – numele generic al educației prin și pentru teatru [82]. Conform aceluiași autor, educația prin teatru recurge la instrumentarea teatrului și a dramei educative pentru a favoriza dezvoltarea estetică și morală a copiilor, structurarea personalității lor, a sentimentului de siguranță în

raporturile cu mediul înconjurător, iar educația pentru teatru se bazează pe receptarea creativă a spectacolului de teatru, totodată, creând premisele unei asemenea receptări: îi învățăm pe tineri „trăirea unei întâlniri la timpul prezent” [ibid.].

Deosebirea dintre cele două etape-direcții/orientări ale ET constă, esențial, în faptul că, în timp ce drama educativă favorizează doar acumularea de cunoștințe, educația teatrală face să fie vizibil și sensibil, prin instrumentarul teatral, și pentru alții procesul acumulării de experiență.

Fiind ființă culturală, copilul are ca latență o dimensiune culturală, care se cere alimentată pentru a se manifesta. În acest punct poate fi găsită o posibilitate nu de a impune, ci de a propune, pentru ca spectatorul copil să-și descopere singur potențialul său cultural. Antropologii au demonstrat deja că prin atenuarea dimensiunii culturale omul nu se mai simte integru, se pierde în imensul ocean informativ, de unde și starea de confuzie și stres. O astfel de abordare va avea continuitate cel puțin și din acest motiv: (re)descoperind lumea culturii, copilul va simți o împlinire, va simți ca o (re)descoperire de sine.

O metodologie adecvată ET ar trebui să răspundă la două cerințe strategice: libertatea elevului și pasivitatea relativă a pedagogului (abordare susținută de antropologia pedagogică [35, p. 17-18, 24, 26].

Libertatea elevului trebuie să fie dominantă, ea fiind condiția umană înăscută [Apud: 212 p. 44-45]. Deci elementele de cultură se află ca virtualități sau potențialități în natura umană, iar procesul de formare-educare a acestora nu este decât o identificare, consolidare și dezvoltare a lor, ele reprezentând în sine germenii/mecanismele propriei evoluții a elevului, condiționând creșterea și maturitatea sa fiziologică, dar și evoluția sa spirituală, chiar de la început. Elevul trebuie ajutat să-și valorifice elementele teatrale înăscute, manifestându-se el însuși ca dramaturg, regizor, actor, receptor, designer al decorului, al machiajului; alegând el însuși elementele spectacolului – muzica, dansul, luminile etc. Iar pedagogul va avea rolul de stimulator, care se limitează la crearea condițiilor optime și a atmosferei prielnice în care acest proces va decurge firesc și eficient.

Componentele culturii teatrale sunt aceleași ca și ale culturii generale, dar cu specificările aferente: *competențe (cunoștințe, capacități de aplicare, atitudini), abilități, aptitudini, trăsături caracteriale/de personalitate, comportamente, reprezentări/viziuni* [66]. Subiecții culturii teatrale sunt oamenii. Copiii se asociază adulților în activitatea teatrală, prin care și-o apropiază și și-o dezvoltă. Vom considera deci în primul rând elemente componente ale culturii teatrale a copiilor valorile teatrale apropiate prin educație. Astfel, în cadrul culturii teatrale vom identifica:

- Cunoștințe teatrale: despre teatru, teatralitate, actori, piese, autori etc.
- Capacități de aplicare a cunoștințelor teatrale: de lectură a textelor dramatice, de audiere, contemplare etc.

- Atitudini teatrale față de orice fenomen al teatralității, inclusiv față de sine ca spectator/autor/regizor/actor etc. de spectacole teatrale.

- Abilități teatrale (capacități ample, dezvoltate): de lectură-comentare-interpretare a textelor dramatice; de înscenare, interpretare scenică, comentare post-spectacol etc.

- Aptitudini teatrale: plăcerea înăscută de fi antrenat în activitatea teatrală, interesul nedisimulat pentru activitatea teatrală și teatralitate ș. a.

- Trăsături caracteriale/de personalitate teatrală: pasiunea pentru teatru, activism teatral, competență (in sensu latu) teatrală ș. a.

- Comportamente teatrale: activitățile teatrale neimpuse instituțional, familial, social.

- Reprezentări/viziuni teatrale: conștiința teatralității, exprimată în tablouri cognitive semnificative sau/și în viziuni proprii asupra teatrului și teatralității.

Firește, elemente ale culturii teatrale sunt, în primul rând, valorile teatralității elaborate de omenire pe parcursul mileniilor. Din perspectivă pedagogică însă acestea se prezintă ca unități de conținut în educația teatrală.

De asemenea, întreg instrumentarul conceptual, curricular, material-logistic etc. al educației teatrale reprezintă și un sistem specific de valori ale culturii teatrale, de ex., metodologia ET, pe care o examinăm în această cercetare de doctorat, este un element important al culturii teatrale.

Activitățile formativ-aplicative au ca țintă formarea atitudinii față de arta teatrală, concretizată în elementele conștiinței estetice/teatrale: emoții estetice, sensibilitate și receptivitate; capacitatea de a interpreta roluri, a alcătui scenarii și elemente de recuzită – de a fi spectator receptiv și activ, deci de a crea valori teatrale – caracteristică definitorie a idealului estetic [ibid.].

Obiectivele ET. Realizarea ET pe cele două planuri sugerează obiectivele:

1. *Obiective generale și specifice (de referință) ale ET:*

- Familiarizarea elevilor cu universul teatrului: cu tehnicile artei scenice; cu metodele dramaturgice accesibile vârstei; cu abilitățile regizorale;

- Formarea-dezvoltarea mecanismelor psihologice aferente activității teatrale, inclusiv ale receptării, imaginației și gândirii artistice teatrale;

- Formarea abilităților de artă scenică, de interpretare adecvată a rolurilor;

- Formarea-dezvoltarea capacităților cognitiv-artistice: a interesului pentru valorile culturale; de cunoaștere a specificului artei teatrale; de utilizarea a terminologiei teatrale; de realizare a studiilor speciilor artei teatrale; de (re)cunoaștere a dramaturgilor, actorilor, regizorilor; a arhitecturii teatrului, sălii, scenei;

- Formarea-dezvoltarea calităților social-morale.

2. *Obiective operaționale ale ET:*

- Psiho-emoționale: educarea concentrării; reducerea anxietății; reducerea timidității; dezvoltarea atenției (vizuale, auditive); antrenarea memoriei;

- Formarea-dezvoltarea unor capacități specifice receptării și artei scenice: dezvoltarea/ menținerea capacității de a crede în situația imaginată (a transforma și a se transforma); dezvoltarea capacității de a utiliza ca obiect real obiectele imaginare; prezentarea în imagini a ființelor vii cu ajutorul mijloacelor de exprimare scenică; activizarea gândirii logice și a gândirii artistice (asociativă și în imagini);

- Scenice: antrenarea capacității de a interpreta aceeași situație (gest, acțiune) în circumstanțe diferite.

3. *Obiective de comunicare teatrală:*

- Formarea-dezvoltarea capacităților: de a comunica cu oamenii în orice situație; de exprimare a emoțiilor prin mijloace verbale, mimică și gesturi; de a reacționa adecvat la comportamentul partenerilor (incluși pe neașteptate); de a aprecia (după o scară valorică) activitățile reprezentanților grupului;

- Dezvoltarea comunicabilității și sociabilității;

- Formarea capacităților empatică: obișnuința de a-și trata partenerii scenici cu atenție, bunățate, respect ș. a.

4. *Obiective de comportament teatral* (cultura comportamentală în sala de teatru):

- Sincronizarea și interacționarea eficientă în cadrul activității scenice;

- Dezvoltarea naturaleței acțiunilor scenice.

5. *Obiective de formare-dezvoltare a gustului teatral:* a forma-dezvolta interesul pentru teatru și arta teatrală; a capacității de a discrimina elemente ale artei teatrale: limbajul și comportamentul scenic al actorilor, mesajul comunicat teatral, elementele scenografiei, aranjamentul muzical și coregrafic etc.; capacitatea de a exprima opinii proprii față de elementele și fenomenele teatrale concrete.

6. *Obiective creativ-lingvistice:*

- În domeniul fiziologic: antrenarea plasticității corpului, a ritmicii (simțului ritmic, intuiția ritmului plasticității), exersarea consecutivității încordării și relaxării grupelor principale de mușchi, a capacității de deplasare corectă în spațiul scenic, în varia tempouri; dezvoltarea respirației vitale și a articulării corecte, capacitatea de a manipula cu propriul corp; dezvoltarea elasticității, rezistenței; coordonarea gesturilor; educarea capacității de relaxare; menținerea condiției fizice sănătoase;

- În domeniul ortoepic: a forma articularea corectă (deschiderea vocalelor, pronunțarea consoanelor), dicția și intonația corectă (frământări de limbă, poezii);

- În domeniul lexical: a defini cuvinte, a stabili (identifica) cuvintele (referentul) după trăsături; a identifica cuvintele-cheie în diverse enunțuri; a găsi cuvinte ce rimează; a-și îmbogăți vocabularul;

- În domeniul retoric: a povesti povești din perspectiva (din numele) diverșilor eroi;
- A crea: dialoguri; secvențe în baza poveștilor și improvizarilor; jocuri și dramatizări în baza poveștilor; secvențe pentru exprimarea diverselor emoții, stării sufletești; povești (în grup, pe rând câte un fragment);

- Altele: reacționarea la simbolul (muzical sau verbal), a înzestra cu sens (expresivitate) (gestul, mimica, plastica, ritual, expresia verbală), dezvoltarea sensibilității către arta scenică.

Finalitățile educației teatrale. Chestiunea finalităților educației teatrale este congenital legată de cea a caracterului creativ al teatralității și al educației. Și dacă originea creativă a teatralității nu este discutată, cu privire la educație trebuie mereu să se insiste asupra caracterului său dual, informativ-productiv, deci și *creativ*. În baza autorilor examinați, noi afirmăm cu certitudine, că educația este un proces creativ în esență. Această însușire este explicată de tezele:

- însăși însușirea culturii are un caracter creativ;
- fiecare copil este o individualitate, iar abordarea fiecărei individualități cere creativitate;
- fiecare pedagog posedă un potențial creativ, care se manifestă neapărat în educație.

Educația se realizează de către persoane special pregătite profesional multiaspectual, competente, iscusite.

Educația pentru artă, reiterează o idee a teoriei educației artistic-estetice M. Morari, vizează pregătirea educabilului pentru receptarea-comprehensiunea-interpretarea adecvată și profundă a mesajului artei. La nivelul informativ-teoretic, EAE vizează acumularea de cunoștințe, formarea priceperilor și deprinderilor reproductiv-interpretative. În urma contactului cu creația artistică și prin exerciții se formează reprezentări, noțiuni, categorii, judecăți, capacități de reproducere și interpretare; se discern criterii de apreciere valorică; se formează cultura teoretică, capacitatea de a utiliza limbajul specific, abilitatea de a descifra mesajul artistic [133, p. 10].

La nivelul formativ-aplicativ, explică M. Morari, educația prin artă vizează valorificarea potențialului educativ al operei de artă în vederea formării generale a personalității elevului. formarea atitudinii adecvate față de valorile artistic-estetice, contribuie atât la formarea idealului estetic, de a avea satisfacții sufletești în fața frumosului din opera de artă, cât și la stimularea tendinței de a crea noi valori [ibid., pag. 11].

Pedagogii artei teatrale, de regulă, împărtășesc caracterul congenital, general uman și universal al ludicului, unii autori apreciind că acest lucru trebuie să reprezinte și reperul definitoriu pentru o metodologie specifică ET [147, 220, 221] etc.: ludicul ne este înăscut; ludicul este

propriu tuturor ființelor umane; ludicul penetrează toate tipurile și formele activității umane și toate genurile de artă, cu deosebire teatrul. Iar în structura învățământului, locul de frunte al ludicului revine treptei învățământului primar, deoarece, menționează autorii citați în primele capitole ale tezei, copiilor de vârstă școlară mică le este proprie în cea mai mare măsură activitatea ludică, principiile ei trebuind deci să interacționeze epistemologic și metodologic cu cel de-al doilea tip de activitate – în devenire prioritară la această vârstă: activitatea de învățare. La această vârstă copiii își manifestă foarte activ aptitudinile de creație în toate genurile de artă accesibile lor: literatură, artă plastică, muzică, coregrafie ș. a. – or, tocmai sinteza acestor arte și reprezintă teatrul.

Fiind activitatea ludică dominantă la vârsta școlară mică, teatrul influențează în măsură foarte mare dezvoltarea pozitivă a sferei emoționale a copilului.

E. Migunova o vede predispoziția copiilor de vârstă școlară mică pentru activitatea teatrală în cunoștințele despre teatru ca gen de artă, în atitudinea emoțională pozitivă față de teatru și într-o anumită experiență în domeniul activității jocului teatral [220, p. 94].

Definitorii în sistemul finalităților educației teatrale a copiilor sunt gustul estetic teatral și capacitățile teatrale creatoare.

Gustul estetic. Mai mulți autori, printre primii fiind L. S. Vîgotskii, B. M. Teplov ș. a., au menționat faptul că armonizarea procesului de formare/educare copiilor a gustului estetic în cadrul activității lor teatrale este avantajată de calitatea teatralității de a fi sinteză a artelor [196, 236].

Capacitățile creatoare teatrale ale copiilor le sunt induse de teatralitate, pe de o parte, care este creatoare prin definiție, și de calitatea lor de ființe umane în devenire, pe de alta. Al doilea factor al creativității copiilor în cadrul teatralității este esențial sporit de o însușire a artei considerată de hedonism fundamentală: plăcerea, delectarea, care se manifestă în întreg sistemul de activitate teatrală: de receptare, comprehensiune, comentare-interpretare, creație.

Cărămizile ET însă sunt **competențele teatrale**. Competențele specifice educației artistice-educației teatrale pot fi structurate într-un număr mai mare sau mic – în funcție de categoria subiecților antrenați în cercetare. Deoarece fiecare domeniu/treaptă a învățământului – în funcție de țară, concept, autori – își revendică un număr diferit de competențe generale și specifice, prezentăm în continuare doar trei tipuri de competențe specifice ET, validate în cercetările autorilor autohtoni [Vl. Pâslaru, 140; C. Șchiopu, 170 ; M. Hadârcă, 99; M. Marin, 120; I. Gagim, 91; A. Popov, M. Tetelea, 176; M. Morari, 129-131, 133; L. Granețkaia, 94; M. Vacarciuc, 180; M. Cosumov, 52; V. Crișciuc, 55; L. Vozian, O. Arbuz-Spatari, 4; N. Silistraru, 166 – etnopedagogie artistică], dar care sunt reprezentative tuturor competențelor ET în clasele primare, deoarece sintetizează principalele tipuri de activități și finalități ale educației artistic-estetice.

Competența de audiere-vorbire-lectură-scriere este un element fundamental al receptării artistice care „presupune dezvoltarea spirituală multilaterală, îmbogățirea și conștientizarea experienței de viață, stimularea imaginației creatoare, cu ajutorul căreia subiectul poate depăși granițele propriei experiențe pentru a înțelege situații noi sau mult mai complexe decât cele nemijlocit cunoscute sau trăite” [182]; „priceperile de receptare artistică, conform aceluiași autor, alcătuiesc instrumentul principal pentru investigarea și cucerirea imperiului artelor” [ibid.].

Contemplarea (competența de) induce sensurile: a ști să *privești* – cum să te apropii și cum să descoperi conținutul, a ști să „citești” un personaj, o situație, o stare de suflet, un mesaj; a ști să *confunzi*, dar și să *distingi* ceea ce ai de contemplat/contempli/ai observat/observi în realitate; să *descoperi viața* tainică și să te apropii de ea fără a-i deteriora aspectul și sensurile.

Competența de audiere muzicală (a ști să auzi muzica) este complinită de sensurile: a ști să auzi sunetele lumii și ale artei (teatrale), să-ți concentrezi ființa spirituală pe armonia sonoră a lumii reale și celei create de artă/arta teatrală; să fii receptiv la muzica naturii, la sunetele spațiului existențial, la melodiilor vocii, la melodicitatea corpurilor și să extragi mesaje din aceste sunete-melodii-armonii.

Unii autori [36, 66, 213] disting într-o categorie aparte competența de creație. Noi considerăm că baza activității de creație nu poate fi limitată la un tip de competență, fiecare din cele trei tipuri de competențe enumerate conținând implicit un nucleu creativ, confirmat de toate sensurile evidențiate, care converg spre o finalitate esențialmente creatoare.

Activitatea teatrală a copiilor ca element al culturii teatrale (definire). Obținerea oricăror finalități educative se realizează prin activitatea subiecților care tind spre aceste finalități.

O. Solnțeva distinge trei sfere ale activității teatrale a copiilor – productivă (crearea subiectelor proprii/interpretarea unui subiect dat), interpretativă (verbală și dinamică) și de design (al decorațiilor, costumelor ș. a.), care însă pot fi cumulate.

Drept condiții de manifestare a independenței creative (verbal-dinamice, de gândire) a copiilor în activitatea teatrală autoarea menționează:

- i. corespunderea jocurilor (conținut, tematică) intereselor și posibilităților copiilor;
- ii. conceperea asistenței pedagogice a activității teatrale a copiilor în conformitate cu creșterea graduală a independenței teatrale a copiilor;
- iii. modificarea dinamicii atmosferei ludic-teatrale a copiilor [229, p. 46].

Un domeniu special al educației teatrale a copiilor este selectarea/crearea minuțioasă a obiectelor de recuzită teatrală – jucării, jocuri didactice, mobilier ș. a. [ibid.].

K. S. Stanislavski, cu privire la activitatea teatrală a copiilor, a avansat libertății depline a corpului copilului, în special eliberarea acestuia de tensiunea musculară, asumată inconștient și care îi împiedică să-și manifeste valorile universului intim [230].

Calea de transformare a obiectivelor ET în finalități pornește de la raporturile esențiale subiect-obiect în artă/arta teatrală și în educație/educația teatrală.

Adaptând preceptele *Concepției EL-ELA* [140] la formarea culturii teatrale a elevilor, obținem *algoritmul*:

- i. obiect de cunoaștere și reflectare (arta teatrală) – obiect de formare prin educație teatrală: elevul – obiect și subiect al receptării, creației și educației;
- ii. raportul subiect – obiect în creația, receptarea și educația teatrală;
- iii. obiective educaționale proprii;
- iv. structurare specifică a conținuturilor, având în vedere specificul artei teatrale;
- v. sistem propriu de activitate teatrală;
- vi. metodologii educaționale specifice artei teatrale, valorificând structuri psiho-intelectuale specifice: percepția artistică, imaginația artistică, gândirea artistică și creația artistică;
- vii. instrumente proprii (specifice) de evaluare a educabilității teatrale.

Celelalte finalități ale ET sunt deduse în baza acestui algoritm.

După I. Gagim, cultura (muzicală) este un ansamblu de cunoștințe, capacități, aptitudini și atitudini individuale, raportate la fenomenul muzical, precum și de însușiri psihologice – inteligența, imaginația dezvoltată, sensibilitate emoțională și estetică etc. Elementele culturii (muzicale) a unei persoane sunt: interesul și dragostea pentru muzică, receptivitatea muzicală, capacitatea de a percepe (asculta, auzi, simți, trăi), un anumit volum de cunoștințe muzicale și despre muzică, un gust muzical avansat, capacitatea de a reflecta despre muzică, de a o aprecia ca valoare, necesitatea sufletească de a comunica cu muzica etc. [86, p. 57].

Cultura (muzicală) a societății este totalitatea fenomenelor muzicale produse într-o societate pe dimensiunea evoluției sale culturale și spirituale: folclor muzical bogat, valorificat și practicat în contemporaneitate, compozitori și interpreți remarcabili, instituții de cultură și de învățământ muzical pe trepte de vârstă, nivel înalt al educației muzicale generale, viață muzicală activă pe întreg teritoriul comunității etc. Nivelul culturii muzicale poate varia în cadrul unor perioade istorice în funcție de factorii sociali, economici, politici etc. [ibid.].

Conform L. Pintilie, cultura teatrală se prezintă ca un concept sintetic, sincretic, ca o realizare filosofică, antropologică, psihologică, artistică a personalității. Elementele culturii teatrale a unei persoane sunt: interesul și dragostea pentru tradițiile populare (limbă, obiceiuri, tradiții, religie ș. a.), receptivitatea estetic-artistică, capacitatea de a percepe arta populară (privi,

asculta, auzi, simți, trăi), un anumit volum de cunoștințe folclorice și despre folclor, un gust estetic, artistic avansat, capacitatea de a reflecta despre arta populară, de a o aprecia din punct de vedere valoric, necesitatea sufletească de a comunica cu arta populară etc. [147, p. 50].

Transformarea obiectivelor ET în finalități ale ET parcurge anumite etape.

Etapele educației teatrale (definire). Principiul fundamental de structurare psihopedagogică a valorilor în sistemul și procesul educațional este adecvarea valorilor la particularitățile psihologice și de vârstă ale elevilor/educaților. Sinteza unei astfel de structurări este dată de C. Cucoș:

- perioada infantilă (0-1 ani): se caracterizează prin interesele biologice sau organo-olfactive, se centrează către valorile vitale (de sănătate);
- perioada primei copilării (1-3 ani): se identifică interesele de tip kinoperceptiv și glosic, îi corespund valorile senzuale (sau de plăcere);
- perioada celei de-a doua copilării (3-7 ani): îi sunt specific interesele ludico-practice, îi corespund valorile de apropiere (sau de achiziție);
- perioada celei de-a treia copilării (7-12 ani): este centrată pe interesele constructive, se îndreaptă către valori tehnice (sau de producție);
- perioada preadolescenței (12-14 ani): domină interesele ludic-afective, apar valorile politice (sau de organizare);
- perioada adolescenței: se dezvoltă interesele socio-abstracte și intelectuale, se centrează în jurul valorilor culturale (sau de înțelegere);
- faza matură: are ca interese dominante nevoile trans-sociale, raționale, individuale se centrează către valorile spirituale înalte (adevărul, frumusețea, dragostea, pietatea)[58, p. 74].

VI. Pâslaru marchează 3 stadii ale lecturii: prelectura (pregătirea pentru lectură), lectura propriu-zisă și postlectura (analiza, comentarea, interpretarea)[140, Ed. I, p. 213].

I. Gagim stabilește 4 faze de urmat în cunoașterea și educația muzicală: simțire-trăire – la care se acumulează impresii muzicale și se integrează în experiența interioară; descoperire-urmărire (în situații concrete: cânt, audiție); aplicare practică sub diverse forme: executare, creație; conștientizare-definire teoretică [85, p. 44].

L. S. Furmina indică 3 etape în elaborarea de către copii a materialului dramaturgic: elaborarea materialului dramatic, realizarea intenției auctoriale, înscenarea operei [Apud: 220, p. 68-69].

Z. G. Kazandjieva-Velinova menționează trei etape ale receptării muzicale: precomunicativă, legată de starea de pregătire psihologică, estetică, motivațională pentru audiție;

comunicativă, la care se reflectă nemijlocit procesul de comunicare cu valori artistice, postcomunicativă, legată de conștientizare, înțelegere și valorificare personală [Apud: 204].

Finalitățile ET se structurează implicit pe anumite niveluri, în funcție de valoarea lor în sistemul axiologic al ET.

Conform M. Morari, educația artistică (deci și ET) se realizează pe nivelurile/planurile informativ-teoretic și formativ-aplicativ, acțiunile educative pe cele două planuri interacționând puternic, așa încât uneori nu vor putea fi delimitate [131].

Cultura artistică a elevilor include implicit și cultura etno-artistică, iar cultura teatrală – teatrul popular, respectiv, ET a elevilor va lua în considerație și experiențele de secole ale poporului nostru în domeniul teatral. L. Pintilie structurează un sistem de obiective ale educației teatrale prin intermediul/în cadrul teatrului popular: obiective cognitive, obiective formativ-tehnologice (*a ști să faci*) și obiective formativ-atitudinale (*a ști să fii*), pe care autoarea le-a divizat în obiective de formare a cunoștințelor despre teatrul popular și terminologia teatrală aferentă, obiective de formare-dezvoltare a capacităților de receptare a operelor dramatice, obiective de activitate scenică, obiective de formare-dezvoltare a trăsăturilor personalității teatrale [147, p. 110].

Parte a reperelor teoretice ale cercetării noastre este și structura triadică a competenței – cognitiv-formativ-atitudinală, precum și caracterul preponderent atitudinal și formativ al competenței artistic-estetice, demonstrat de Vl. Pâslaru [140, Ed. II, p. 16-22].

Se stabilește astfel că latura aplicativă a culturii teatrale constă dintr-un sistem de competențe generale și specifice (teatrale), care sunt bază a formării-dezvoltării constituentelor ierarhic superioare ale culturii teatrale – trăsături caracteriale teatrale, comportamente teatrale, aptitudini teatrale, reprezentări/viziuni teatrale, exersate atât în domeniul receptării-reproducerii, cât și în cel al receptării-creației, structurate pe niveluri de formare caracteristice elevilor de vârstă școlară mică. Ex.: Reprezentările teatrale (imaginarea situațiilor, acțiunilor, portretului fizic al personajelor ș. a.), sunt posibil a se forma elevilor din clasele primare și celor din clasele gimnaziale, iar viziunile teatrale – elevilor din clasele liceale, studenților etc.

În concluzie. Cultura teatrală este finalitatea generală a educației teatrale a copiilor. Inventarierea, sistematizarea, clasificarea, comentarea-interpretarea elementelor componente ale culturii teatrale a copiilor de vârstă școlară mică reprezintă un aspect al problemei științifice colaterale cercetării noastre, rezultatele acestor acțiuni servind drept reper pentru selectarea/elaborarea/structurarea/aplicarea constituenților metodologice specifice ET.

S-a stabilit că cultura teatrală se constituie pe domeniile creativ-artistic (operele dramatice), receptiv-artistic (activitatea teatrală), interpretativ-artistic (activitatea scenică a copiilor).

În raport cu cultura teatrală a copiilor, activitatea pedagogică a cadrelor didactice de gestionare a formării-dezvoltării acesteia este o cultură teatral-pedagogică și are caracter epistemic metateatral.

2.2. Principiile metodologice de elaborare/desfășurare a activităților de formare a culturii teatrale la elevii claselor primare

Principiile pedagogice reprezintă norme cu valoare strategică și operațională, respectarea anumitor căi, cerințe fundamentale pentru abordarea conținuturilor educaționale, desfășurarea procesului instructiv- educativ și realizarea adecvată a finalităților educației.

Pe lângă principiile general-didactice, caracteristice întregului învățământ preuniversitar, precum și cele specifice învățământului artistic, care se regăsesc în studiile lui D. Kabalevski, G. Văideanu, C. Bârzea, A. Matora-Ionescu, Vl. Pâslaru, I. Gagim ș. a., formarea culturii teatrale necesită stabilirea unor principii specifice acestui domeniu.

S-a observat [154, 137], că în occident nu se obișnuiește a formula principii și sisteme de principii pentru educație, decât doar la nivelul cel mai general, considerându-se, printr-o tradiție culturală, că domeniul principiilor ține de filosofie. În spațiul educativ est-european tradiția cere să fie formulate principii pentru fiecare domeniu al educației. Menținem tradiția, prezentând sistemele de principii aferente educației teatrale a câtorva autori din spațiul est-european.

În *Concepția educației în Republica Moldova* sunt stipulate un șir de principii generale ale educației moderne, aferente cadrului socio-cultural și educațional al RM, care sunt prescriptive și educației teatrale: centrării pe axiologia celui educat; corelării/antrenării optime a aspectelor bio-psiho-fiziologice, ecologic, social-politic, cultural-spiritual ale educației; unității vieții sociale și a educației; unității valorilor general-umane și naționale; educației etnoculturale/pluriculturale; caracterului anticipativ sau prospectiv al educației (educația trebuie să anticipeze, să proiecteze axiologia socială și cea individuală); umanizării și democratizării vieții sociale a educabilului; diferențierii și individualizării procesului educațional, dezvoltării individuale prin integrare în comunitatea (asociațiilor) umană sau principiul corelării intereselor individuale cu cele ale societății; creativității și libertății (stipulate de drepturile copilului și ale omului); unității educației și autoeducației; satisfacerii necesităților biologice în concordanță cu normele acceptate de conviețuire socială; unității și diversității acțiunilor educaționale; valorizării morale a educabilului în contextul axiologiei comunitare/individuale; corelării optime a tuturor dimensiunilor educației: spirituale, morale, intelectuale/ cognitive, estetice, ecologice, tehnologice, fizice etc. [49].

Educația teatrală include și principiile educației moderne: orientării umaniste a educației; educării activismului (pentru folosul altora); motivării activității; individualizării; coeziunii de grup; educației sistematice; conlucrării cu discipolii; rezultativității [N.Silistraru, 166, p. 112-116].

VI. Pâslaru [140, Ed. II, p. 50-72] a elaborat și a validat epistemic, teoretic și experimental un sistem de principii ale ELA, care sunt în mare parte aplicabile și educației teatrale, structurându-le în următoarele categorii: *principiile teleologiei, principii de selectare și structurare a conținuturilor, principiile metodologiei ELA, principii ale activității literar-artistice, principii ale evaluării rezultatelor școlare ale ELA.*

Principii teleologice: centrării ELA (educației teatrale) pe domeniul frumosului artistic; structurării obiectivelor ELA (educației teatrale) pe principiile artei, educației, comunicării artistice și culturale, psihologiei creației și a celei școlare, sugerat de N. Kușaeu cu adecvarea structurii obiectivelor ELA la structura percepției elevilor, inclusiv a intereselor de lectură; orientării ELA la autoeducația și autodefinirea personalității dinspre principiile artei; interrelaționării reperelor semiotice și hermeneutice ale ELA; unității libertății și standardizării actelor ELA (conformarea conștiinței a cititorului la principiile literaturii și artei și libertatea percepției, imaginației, gândirii și interpretării), principiu valabil și pentru componenta metodologică; antrenării în ELA a valorilor fundamentale ale humanitas-ului (principiu axiologic caracteristic și conținuturilor [ibid., p. 52-53].

Principii de selectare și structurare a conținuturilor:

a. *Principii de selectare a conținuturilor:* adecvării la teleologia și metodologia ELA (educației teatrale); convergenței și coerenței în promovarea valorilor fundamentale ale humanitas-ului, valorilor naționale și în formarea axiologică a elevilor; valorificării de către operă a surselor folclorice și mitologice naționale (aplicare selectivă); adecvării la interesele de lectură ale elevilor și asigurării zonei proxime de dezvoltare literară; diversității poetice (tematice, de gen și specie, stilistice etc.); instrumentării riguroase a activității de lectură a elevilor [ibid., p. 53];

b. *Principii de structurare a conținuturilor:* plinătății axiologice sau coerenței valorilor fundamentale (Adevărul. Binele. Frumosul. Dreptatea. Libertatea), specifice creației artistice (estetice, morale, religioase, teoretice) și a celor contextuale; plinătății și coerenței sistemului de elemente ale limbajului poetic (forma, structura, figurile de stil, versificația); accesibilității sau adecvării structurii conținuturilor la structura actelor de receptare poetică a elevilor; concentric-liniar și al istorismului; coerenței cu conținuturile educației lingvistice și artistic-estetice (muzică, arte plastice etc.) [ibid., p. 54];

Principiile metodologiei ELA (Educației teatrale): evidenței naturii specifice obiectului abordat; valorificării textelor literare prin decodarea graduală a limbajului poetic; performării

principiilor receptării artistice: dubla condiționare a receptării de semiotica textului și de legile interpretării (unitatea coordonatelor semiotică – hermeneutică); libertatea/creativitatea receptării artistice; prioritatea receptorului: valorizarea subiectului receptor, dezvoltarea imaginativă a operei, intersubiectivitatea; catharsis-ul; sensibilitatea, imaginația, contemplația, introversiunea, totalitatea receptării etc.; etapizarea sau gradualitatea receptării; inter-/transdisciplinarității, drept cerință descendentă din universalitatea artei și educația interculturală; receptării ca instrument al educației literare; adecvării metodologiilor ELA la caracteristicile subiectului receptor (particularitățile psihologice, de vârstă, nivel de dezvoltare a percepției, imaginației, gândirii artistice etc.) la structura conștiinței artistice a acestuia; identificării actelor de receptare cu actele de formare a cititorului; validării sociale a receptării: având un mare grad de libertate în „negocierea de sensuri” (P. Cornea), receptarea nu poate ignora demersul social asupra operei; valorizării personalității subiectului mediator (a profesorului) [ibid., p. 55].

Cercetători ai problemelor de teorie a educației artistice desemnează *trei tipuri de activitate artistică* proprie elevilor:

- familiarizarea cu operele de artă, adică percepția, „consumul” produselor artistice;
- achiziționare de cunoștințe teoretice cu privire la artă,
- creația artistică proprie [ibid., p. 67].

Definiție: Sistemul activității literar-artistice a elevilor prezintă o interacțiune de abordări, acte formative și atitudini specifice gândirii reflexive, ordonate pedagogic de gândirea determinativă pe raportul valoare imanentă – valoare *in actu*, antrenând domeniile obiectului abordat, subiectului receptor, receptării/lecturii, obiectivelor și conținuturilor ELA, pertinent inserțiilor profesionale creatoare [ibid., p. 69].

Principii ale activității literar-artistice: priorității subiectului receptor (elevului cititor) în raport cu obiectul abordat (textul literar, fenomenele literare) și metodologiile aplicate sau centrarea ALAE pe formarea/dezvoltarea competențelor lectorale; gradualității și continuității subsistemelor de activitate, determinată de principiul gradualității în literatură și artă și de formarea/dezvoltarea graduală a structurilor psihice ale elevului (percepția, imaginația, gândirea artistică); interacțiunii dintre comprehensiune și receptare; structurării complexe a activităților literare pe coordonatele obiectivelor (generale, de referință, operaționale; atitudini, capacități cunoștințe); ale textului (formă, structură, limbaj, mesaj); lecturii (stadii, tipuri, forme); receptării (percepție, imaginație, gândire); corelării optime, pentru fiecare situație educativă proiectată, a stadiilor, tipurilor și formelor activității de lectură a elevilor, cu indicarea tipului dirigent de activitate; caracterului deschis al sistemului ALAE la inserții profesionale creatoare [ibid., p. 69].

Principii ale evaluării școlare ale ELA: evaluării pe obiectivele de formare; diferențierii criteriilor și metodelor de evaluare; diversificării valorice a evaluării; instrumentării evaluării în funcție de obiectivele de formare, vârsta și nivelul de dezvoltare literară a elevilor, timpul, scopul și tipul evaluării, conținuturile educaționale antrenate, tipurile și formele de activitate literară a elevilor; valorii formative a evaluării; totalității (plinătății) evaluării ca acțiune paralelă totalității receptării și formării; caracterului predictiv al evaluării; standardizării evaluării instituționalizate și permisivității pentru inserții creatoare la nivelul actelor educaționale [ibid., p. 70].

Conform lui I. Gagim, o metodologie a educației teatrale, care are drept scop formarea culturii teatrale, ar trebui să se întemeieze pe principiile: subiectivității în artă – a trăiri individuale a operei de artă; educativ-formativ – valorificării Eului receptorului: trăsături și virtuți generale și speciale instructive (de autocunoaștere, comunicativ-lingvistice, de autoevaluare și autocontrol) morale, afective, volitive, sociale, retorice, de expresivitate corporală, autoformare (a gustului estetic ș. a.); de terapie educativă (pentru comunicare, expresivitate, persuasiune, construcție și creație) etc.; instructiv-informativ-tehnologic – formării de competențe/competențe teatrale, prin acestea realizându-se legătura între receptare-înțelegere-creație; sistematizării, continuității și gradualității, care induce o familiarizare cu artei/apropriere a artei gradual – pas cu pas, de la simplu la complex, de la ușor la greu, de la tehnici ușoare la cele mai complexe; accesibilității – sarcinile, tehnicile aplicate în cadrul activităților teatrale a copiilor trebuie să fie pe măsura puterii de înțelegere și realizare a elevilor, prin identificarea mijloacelor optime de realizare a obiectivelor educației teatrale; atractivității – activitățile elevilor trebuie să fie interesante, deoarece o sarcină atractivă dezvoltă gândirea elevului, stimulându-i la maximum inițiativa; unității educației, instruirii și dezvoltării artistice; abordării sincretice; corelării cu viața; corelării calitate-cantitate [91, p. 72-76].

Autorul mai menționează principiile *integrității, dualismului, dominantei, variabilității relațiilor de sprijin, activismului creativ, reflexivității* [ibid., p. 57-63].

Integritatea reprezintă caracterul unitar al însușirilor individuale ale copilului, argumentând teza despre unicitatea și irepetabilitatea fiecărui educabil și actualizând teza antropologică despre unicitatea individului uman, moștenită ereditar și formată educațional.

Dualismul demonstrează/prevede faptul că educația este determinată individual și social, acest raport născând *tipizarea și unicitatea* actului educativ.

Principiul dominantei preconizează necesitatea concentrării efortului fizic/intelectual/spiritual al educabilului pe un obiect/aspect concret.

Principiul variabilității decurge din cel al individualizării; prevede sarcini și activități variate pentru diferiți copii și pentru același copil: este benefic descoperirii și încurajării talentelor teatrale.

Principiul relațiilor de sprijin (C. Rodgers) induce relații în care unul din participanți tinde să producă în alți participanți schimbări, care însă solicită cunoașterea și aprecierea nivelului implicării fiecărui elev în activitate, capacitățile sale artistice, dorința de a se implica etc., fapt care va contribui la formarea de reprezentări integre despre multiplele aspecte (fiziologice, morale, comportamentale) ale dezvoltării/stabilirea obiectivelor dezvoltării elevului prin arta teatrală.

În spațiul FR principii ale educației teatrale a copiilor au formulat mai mulți autori, unele principii fiind deja prezentate în primul capitol. Le suplimentăm cu principii formulate mai recent de T. Grigorieva: accesului copiilor la materialul dramatic și la exprimarea scenică, în funcție de interesele și particularitățile lor de vârstă și individuale; acumulării consecutive și orientate a impresiilor artistice; sprijinului pe activitatea ludică a copiilor; sintezei genurilor de artă; trecerii de la activitatea instructiv-cognitivă colectivă la cea independentă [200, p. 5].

În concluzie. Principiile ET reprezintă epistemele cele mai importante ale domeniului, fiind și cele mai preferate de autorii de preferință. Ele acoperă toate sferele ET: teleologică, conținutală, metodologică, sfera activității teatrale a elevilor și sfera evaluării școlare. În conformitate cu caracterul sincretic al jocurilor teatrale, principiile ET explică, valorifică și reglementează multidisciplinar acest domeniu al educației artistic-estetice, oferind deschideri metodologice variate conform specificului artei teatrale și particularitățile receptării-creației-evaluării activității teatrale.

2.3. Componente metodologice specifice formării culturii teatrale

În lucrările cu privire la educația teatrală a copiilor activitatea teatrală propriu-zisă mai este numită cu termenul generic *dramă* (H.P. Rickman), dar care nu se referă la caracteristici genuriale, ci are sensul specific de *spectacol dramatic* (școlar) (J.A. Comenius), *desfășurarea JT*, sau, mai amplu, *desfășurarea acțiunii instructiv-educative* (G. Bolton, E. Szauder), este mai degrabă *forma de exprimare* în JT: influența reciprocă a manifestărilor din timpul evocat sau din cel prezent, interacțiunea; *modalități*: vocea persoanei și sunetul muzical, limba dată, corpul, spațiul și timpul; *construcția de susținere*: organizarea acțiunii umane. Autorii care definesc drama ca noțiune pedagogică în sensul mai-sus preocupat, descoperă acesteia valențe ale educației emoționale, volitive, intelectuale, comunicativ-lingvistice, expresiv-artistice, creative, fizice și sano-igienice, manageriale (autoorganizarea activității teatrale) ș.a. [Apud: 10].

Jocurile teatrale (teatrele de copii) au o largă răspândire la treapta preșcolară a învățământului, fiind preluate masiv și la treapta învățământului primar, dar în forme, tematică și problematică avansată, potrivit vârstei. S. Cemortan considera activități teatralizate recitarea/recitarea pe roluri a unor poezii cunoscute, înscenarea poveștilor, povestirilor îndrăgite, redarea prin intermediul diferitor atribute teatrale contextul textelor literare [45, p. 20].

L. V. Artiomova [190, p.8] definește jocurile teatrale drept forma principală a activității teatrale a copiilor, varietate a jocurilor cu subiect pe roluri, care mențin caracteristicile lor tipice: conținutul, planificare creativă, rolul, subiectul, acțiunile și relațiile de rol și cele organizatorice. Spre deosebire de jocurile cu subiect pe roluri, JT se organizează în baza unui scenariu propus, care poate fi o poveste, o poezie, o povestire. Dezvoltarea jocului are loc în baza subiectului propus, care ușurează derularea lui, dar diminuează potențialul creator al participanților. Pentru a le stimula creativitatea, L. V. Artiomova propune ca înșiși copiii să participe la pregătirea subiectului, căutarea soluției creative și interesante, combinând diverse materiale plastic-artistice și deschizându-le posibilitatea de a aplica toate mijloacele cunoscute de redare artistică a imaginii.

Particularități ale JT: se bazează pe o operă literară: au subiect, roluri, cuvintele și acțiunile personajelor derivă din textul operei; solicită copiilor înțelegerea evenimentelor, imaginilor, personajelor, comportamentului; caracterul mai sofisticat al acțiunilor realizate de copii în cadrul JT față de cele ce imită viața; solicită copiilor în reprezentarea acțiunilor să utilizeze un spectru bogat de mijloace de exprimare: gesturi, expresii faciale, pantomimă, inițiativă, independență, creativitate, capacitatea de a penetra sentimentele, gândurile și emoțiile; activitatea teatrală constă din două părți: pregătirea și dramatizarea în sine [ibid., p. 10].

Cerințele față de JT, după L. V. Artiomova, sunt: diversitate tematică, activism maximal; colaborare eficientă și productivă a adulților cu copiii [ibid., p. 13].

Tipurile JT. L. Artiomova clasifică JT în: 1. *jocuri de regizor*: teatrul de masă: de jucării/cu imagini; teatrul de stand: cartea-stand, flanelegraful, teatrul de umbre; 2. *jocuri-dramatizări*, în funcție de mijloacele de redare a subiectului: de degete, i cu păpușile bibabo, jocul dramatizare-improvizație [ibid., p. 5-9].

Aceeași clasificare este preluată și de S. Cemortan, cu deosebirea că ea numește JT – *teatre pentru copii*, care, în opinia noastră, este o noțiune puțin diferită de JT, care întrunește caracteristicile unei forme instituționale de organizare a JT [45, p. 15-20].

Formarea culturii teatrale a elevilor îmbină metode general pedagogice și metode specifice.

Dintre **metodele general-pedagogice**, în funcție de tipul de învățare (I. Bontas), pot fi adaptate activității teatrale a copiilor *metode de învățare prin receptare, metode de învățare prin descoperire, metode de învățare prin acțiune practică*, inclusiv: observarea independentă,

descoperirea dirijată, expunerea verbală, demonstrarea cu solicitarea elevului, explicația, exercițiul, conversația euristică, problematizarea, modelarea, demonstrarea fără solicitarea elevului, algoritmizarea, simularea, povestirea, studiul de caz independent, dramatizarea, rezolvare de probleme, rezolvare creativă de probleme, experimentul, cercetarea documentelor, precum și *metodele și tehnicile active de grup*: metoda proiectului, ciorchinele, brainstorming-ul (retroacțiunea), piramida, explozia stelară, portofoliul, lucrul în perechi (în grupuri mici), jurnalul cu dublă intrare, metode specifice culturii teatrale.

Problema complementării didacticii generale, concepută de J. A. Comenius preponderent pe principii ale cunoașterii științifice, cu principii ale didacticii artelor este formulată ca problemă științifică fundamentală în cadrul IEA încă în anii '80 ai sec. trecut [Cf.: 141], iar mențiuni cu privire la acest deziderat se regăsesc încă în scrierile filosofilor antici. O încercare de a elabora și promova la scară mondială conceptul de didactică a artelor este realizat de Vl. Pâslaru în 2016 prin includerea într-o monografie colectivă internațională a unui capitol special dedicat acestei probleme [256].

Pe plan național conceptul de didactică a artelor, respectiv, de metodologii specifice educației artistic-estetice, este dezvoltat și promovat de cele două școli științifice, constituite de profesorii Vl. Pâslaru – *Educația literar-artistică*, și I. Gagim – *Educația muzical-artistică*.

Metodele specifice educației artistic-estetice/educației teatrale.

În prim-planul metodologiei educației artistic-estetice se află, datorită caracterului general-universal al cuvântului, metodologia ELA.

Vl. Pâslaru definește și clasifică metodele specifice ELA în semiotice, hermeneutice și praxiologice [140, Ed. II, p. 135-138]:

A. *Metode semiotice* (de constatare, discernere, acumulare) se aplică în acțiunile de decodare/comprehensiune a textelor literare, științific-literare, didactic-literare, literar-publicistice: lucrul cu cartea, lectura expresivă a profesorului/elevului, metoda explorării textelor; metoda informativ-explicativ-receptivă, metoda reproductivă sau povestirea, expunerea, conversația (trebuind a fi considerată și metodă hermeneutică care evoluează până la nivelul interpretării).

B. *Metode hermeneutice* (de interpretare, apropiere). Orice metodă care provoacă interpretări aparține și domeniului hermeneuticii: lectura creatoare (N. Kudreașov), comentariul literar/poetic, dezvoltarea operei (V. Nicolski) sau experimentul imaginar (V. Leibson), ilustrarea la operă, fenomene (antrenarea, extrapolarea competențelor din domeniul artei plastice, muzicii, psihologiei, filosofiei etc. în domeniul literar prin producerea de ilustrații muzical/plastice/psihologice/axiologice etc.) – metodă descendentă din sincretismul și interacțiunea artelor; disputa

sau competiția de idei; brainstorming-ul (competiție spontană de inteligență) este o metodă stimulatorie acuității gândirii, fanteziei, istețimii, adică a creativității spontane.

C. *Metode praxiologice* (toate metodele care angajează elevii în activitățile practice). În activitățile pur practice se includ: exercițiul, jocul de rol [140, Ed. II, p. 135-138].

C. Șchiopu dezvoltă explicitări ale metodologiei ELA, clasificate pe criteriul de gen și specie, pornind de la conceptul originii imaginilor poetice în structurile de limbaj, precum și valorificând formula epistemică a lui Vl. Pâslaru. În lucrarea sa de referință, C. Șchiopu tehnologizează metodele: *investigația lectorală* (a cititorului), *discursul literar*, *simularea întâlnirii cu personajul literar*, metode de interpretare a operelor lirice etc. [170].

În metodologia educației muzicale s-au remarcat prin discursuri epistemice și teoretice considerabile E. Abdullin, V. Vasile și I. Gagim.

Metoda acțiunii (dramaturgiei) emoționale (E. Abdullin) decurge din *principiul pasiunii* și constă în crearea unei atmosfere emotive pentru orice moment de contact cu muzica, în orice formă: interpretare, audiție, analiză-discuție, apreciere, creație etc.

Este aplicată prin *procedeele*: crearea efectului mirării, crearea situației de succes, crearea situației de joc [123].

Metoda caracterizării poetice a muzicii (I. Gagim), numită și *metoda verbalizării artistice a muzicii*, constă în explicitarea verbal-artistică, înainte și după audiție, a muzicii, pentru a marca valorile formei și fondului ei ideatic. Este aplicată atât de profesor, cât și de elevi [91, p. 79].

Metoda stimulării imaginației (I. Gagim) – stimularea/mobilizarea imaginației prin procedee și forme verbale, vizuale, auditive, kinestezice etc. [ibid., p. 78].

Metoda reinterpretării artistice a muzicii (I. Gagim) – traducerea muzicii în limbajul altor arte, fără a o substitui, prin procedeele reinterpretării muzicii în limbajul culorilor, formelor, liniilor artei plastice, artei coregrafice, artei cuvântului ș. a. [ibid., p. 79].

Metoda memoriei afective (K. S. Stanislavski) – aplicarea asupra personajului interpretat a unei experiențe emoționale proprii sau/și imaginarea comportamentului personajului în funcție de starea emoțională indusă de elevul-actor [169].

V. Vasile explorează și promovează metodele de educație muzicală [181].

Alte metode, considerate specifice AT a copiilor, sunt: metoda trăirii emoționale, metoda creării imaginilor poetice prin activitatea scenică [187, p. 8], metoda compilației [190]; metoda montării creative, metoda dramaturgică, metoda înscenării [145].

Procedee/tehnici ale JT: de comunicare teatrală, ludice, de evaluare. S. Cemortan specifică pentru *jocurile-dramatizări* următoarele *procedee metodice*: receptarea și însușirea textului, contemplarea ilustrațiilor din carte, discuții despre personaje, repovestirea/repovestirea pe roluri a

textului; desenarea, aplicarea ori modelarea în baza subiectului textului audiat; discuții despre elementele costumelor personajelor principale și decorul necesar; utilizarea mijloacelor necesare vorbirii expresive; exersarea interpretării rolurilor etc. [45, 23].

L. V. Artiomova menționează ca procedeu esențial în JT ale copiilor *improvizația*, prin care desfășurarea subiectului are loc fără o pregătire prealabilă [190, p. 8].

R. Kalinina prescrie procesului activității teatrale anumite *reguli*, care au valoare de procedee/tehnici: individualizării AT, participării generale la AT, liberului arbitru, întrebărilor de sprijin, retroacțiunii, recuzitei teatrale, îndrumătorului înțelept [Apud: 220, p. 58-59].

L. M. Azariantz consideră procedee specifice AT a copiilor poziționarea liberă a corpului în scenă și intonarea plastică [187, p.8].

E. V. Migunova propune procedeul celor trei compartimente: *Miraculoasa lume a emoțiilor*, *Trening-ul actoricesc*, *Îmi iubesc eroul* [221, p. 8-9].

Mijloacele dramei (forme dramatice): exerciții, jocul dramatic (dramatizarea), forma teatrală.

1. *Exercițiile* sunt de scurtă durată și urmăresc mereu finalitatea; scopul este cunoscut atât de îndrumător, cât și de participanți; au un punct final, care nu poate fi devansat, deoarece participanții au realizat scopul propus; coordonarea activității rămâne neschimbată; activitatea poate fi repetată cu ușurință; acțiunile participanților au caracter demonstrativ, acțiunea este îndreptată nu în direcția experimentării, ci în aceea a căutării soluției; nu declanșează sentimente puternice; solicită concentrare maximă și efort [172, p. 63].

Tipuri de exerciții specifice dramei: a. dobândirea experienței nemijlocite; b. dezvoltarea aptitudinilor dramatice; c. improvizații; d. jocuri de acțiune; e. drama ca dezbateri; f. În haina omului de specialitate; g. interpretarea rolului contextual (Vezi Anexa 1).

2. *Jocul dramatic* este determinat, în toate cazurile, de temă, situație, locul acțiunii, studii de caracter. Valori de bază: continuitatea, flexibilitatea și spontaneitatea, libertate a creației.

Tipuri de JD: de echilibrare a mușchilor, pentru simțuri, intelectuale etc. [167, p. 325].

Caracteristici: sunt nelimitate în timp; n-au scop explicit; limitele se negociază; activitate irepetabilă; forma exterioară neclară; acțiune trăită intensiv; prezentarea superficială a ideilor și trăirilor; activitate contextual-succesivă, determinată individual de particularitățile participanților.

Forme răspândite ale JD: jocuri-improvizări: *A fost odată ca niciodată...*

Cerințe: să includă cât mai mulți jucători; să poarte un caracter cognitiv; să-i activeze pe copii; să le dezvolte creativitatea.

Pregătirea pentru JD include: repartizarea rolurilor, alegerea conducătorului; pregătirea conținutului: citirea operelor literare, revistelor, ziarelor; pregătirea costumelor; promovarea, desfășurarea jocului.

Sunt stabilite etapele de punere în scenă a unei piese sau dramatizări (*Anexa 2*).

3. *Forma teatrală* include teatrul, teatrul-improvizație, teatrul parodiilor, concursurile creative cu context cultural.

Teatrul (drama) relevă prin imagini poetice condiția de a fi a omului. Elemente creatoare de imagini artistice, deci, și de sensuri, sunt definițiile de rol, relațiile spațiale, costumele, decorurile, tensiunile, non verbalismul. Mai importante sunt considerate (G. Bolton) tensiunea, contrastul, simbolizarea, rolul.

Teatrul-improvizație sau *teatrul exprompt* se coagulează din dezvoltarea independentă a rolului. Improvizația este alcătuită dintr-o gândire și o capacitate de expresie extrem de bogate, prin care cel care improvizează își caută eul propriu în raport cu lumea exterioară (K. Dulin). Improvizația este cea mai complexă formă a educației teatrale. Este un proces unitar, indispensabil celui care improvizează. Se dezvoltă prin exerciții de stimulare a aptitudinilor de improvizare: *călătoria imaginativă, în lumea animalelor, tabloul, animalele la circ* ș. a.

Teatrul parodiilor – imitarea umoristică a mișcărilor, gesturilor, vocii altui actor sau interpret. Își au originea în ritualurile vânătoarești. Are valoare educativ-tehnologică, contribuind la însușirea de către copii a tehnicilor actoricești.

Concursurile creative cu conținut teatral sunt o formă preponderent evaluativă a activității teatrale a copiilor. În cadrul activității teatrale a copiilor se practică *concursuri creative verbal-artistice, de pantomimă* (teatrale), *muzical-teatrale, coregrafice* (de dans), *de artă plastică*.

Forme adiacente ale activității teatrale a copiilor sunt lecțiile ne standard, teatralizarea, înscenarea, comentariul regizoral, viziunea teatrală asupra piesei dramatice [240]; mini lecții, referate, vizionare de filme, poze, excursii [ibid.].

Sinteza formelor de activitate teatrală a copiilor este prezentată în Fig. 2.1.

Elementele examinate ale metodologiei educației teatrale se aplică în cadrul unui sistem specific de activitate teatrală a copiilor. Atribuirea activității instructiv-educative a elevilor domeniului metodologic al curriculumului școlar este făcută în spațiul educațional românesc de autorii I. Gagim [83], S. Cemortan [45], Vl. Pâslaru [140].

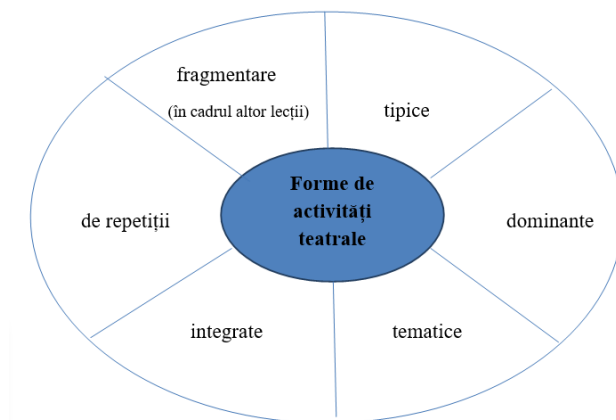


Fig. 2.1. Tipologia formelor activității teatrale

Activitățile teatrale ale copiilor. Autorii de referință specifică următoarele activități: de punere în scenă a spectacolelor din repertoriul dramaturgiei pentru copii: scrierea scenariului; interpretarea rolurilor; realizarea de decoruri și scenografie; sonorizare; regie; sau: tipice, dominante, tematice, complexe, integrate, de exersare (repetiții) (E. Antipina, T. Erșova, V. Peni, O. Aculova, S. Cemortan ș. a.).

S. Stan le descifrează în activități: de dezvoltare a gustului și a simțului estetic; de antrenare a creativității; de dezvoltare a competențelor de comunicare interpersonală verbală și nonverbală; de antrenare ritmico-plastică: de dezvoltare a motricității; de armonie a corpului actorului cu mediul ambiant; de antrenare a libertății și confortului mișcării scenice; de educare a expresivității corpului; de dezvoltare a mijloacelor de expresie corporală; de cultură și tehnică a vorbirii scenice: exerciții de respirație (de egalitate între expirație și inspirație); de mărire a duratei inspirației sau expirației; de retenție; exerciții de rostire corectă a sunetelor; de articulare pe texte; de coordonare a dicțiunii cu mișcarea și cu sarcina scenică; pentru dezvoltarea calității vocii (intensitate, de tempo); de utilizare a accentului logic [23, p. 82-119].

Activitățile teatrale ale copiilor: au caracter interdisciplinar și ludic, stimulează munca în grupuri [61, p. 10], necesită forme specifice de evaluare (fișe de evaluare, metoda experților, topul, expoziții de lucrări, prezentări în grup, portofolii, reviste, albume ș. a.) [46, p. 15-20].

În concluzie. Metodologia specifică educației teatrale a copiilor din clasele primare este motivată epistemic de factori, precum specificitatea artei/artei teatrale, a receptării artistice/receptării artistice a copiilor de vârstă școlară mică, a procesului de învățare-cultivare a calității de spectator și participant la activitatea teatrală; angajează repere teoretice care validează sistemul tuturor componentelor metodologice respective – metodologii generale de instruire și educație; metodologii specifice activității teatrale a copiilor; metodologii de formare a elementelor culturii teatrale copiilor de vârstă școlară mică.

S-a constatat că multitudinea de metode-procedee/tehnici-forme-mijloace de ET a copiilor este întemeiată preponderent psihologic, pedagogic și praxiologic, mai puțin sau deloc epistemic – pornind de la natura/originea imaginii poetice în teatrul copiilor/activitatea teatrală a copiilor.

Sistemul metodologic elaborat de noi reprezintă o tentativă de a-l întemeia pe estetica jocului teatral și pe specificul receptării-creării imaginilor poetice în cadrul acestuia.

2.4. Concluzii la Capitolul 2

- Cultura teatrală a copiilor este o categorie științifică specifică pedagogiei artei, care include elemente ale culturii generale, educației artistic-estetice și educației teatrale propriu-zise. Exercițiul acumulativ-hermeneutic de inventariere, sistematizare, clasificare, comentare-interpretare – a elementelor componente ale culturii teatrale a copiilor, în general, și ale culturii teatrale a copiilor de vârstă școlară mică, în special, reprezintă un aspect important al problemei științifice soluționate în cercetarea noastră. Drept rezultat, s-a constatat-confirmat faptul că finalitatea generală a educației teatrale a copiilor în școala generală nu poate fi alta decât *cultura teatrală*, înțeleasă ca entitate manifestă nu atât în valoare abstractă, ci mai ales în raport cu calitatea elevilor de a fi subiecți în devenire ai acestui tip de cultură.

- Cultura teatrală se constituie pe domeniile creativ-artistic (operele dramatice), receptiv-artistic (activitatea teatrală), interpretativ-artistic (activitatea scenică a copiilor). În raport cu cultura teatrală a copiilor, activitatea pedagogică a cadrelor didactice de gestionare a formării-dezvoltării acesteia este o cultură teatral-pedagogică și are caracter epistemic metateatral.

- Temelia epistemică a ET o constituie principiile ET. Acestea acoperă toate sferele ET: teleologică, conținutală, metodologică, sfera activității teatrale a elevilor și sfera evaluării școlare. În conformitate cu caracterul sincretic al jocurilor teatrale, principiile ET explică, valorifică și reglementează multidisciplinar ET, oferind deschideri metodologice variate conform specificului artei teatrale și particularitățile receptării-creației-evaluării activității teatrale.

- Multitudinea de metode-procedee/tehnici-forme-mijloace de ET este întemeiată (teoretic) preponderent psihologic, pedagogic și praxiologic, mai puțin sau deloc epistemic. Soluționarea problemei științifice însă revendică o metodologie a ET motivată și epistemic, de factori, precum: principiile artei/artei teatrale, ale receptării artistice/receptării artistice a copiilor de vârstă școlară mică, ale didacticii artei/didacticii teatrale, cu finalitatea *spectator și interpret al operei teatrale*; selectarea-combinarea metodologiilor generale cu metodologiile specifice activității teatrale a copiilor; metodologiile specifice de formare copiilor de vârstă școlară mică a elementelor culturii teatrale.

3. FORMAREA EXPERIMENTALĂ LA ELEVII CLASELOR PRIMARE A ELEMENTELOR CULTURII TEATRALE

3.1. Designul și metodologia experimentului

Eșantionul cercetării este reprezentat de elevi, studenți și învățători, distribuiți în grupele experimentală și de control – subiecți ai cercetării și exponenți ai implementării reperelor teoretice și metodologice. Au participat 249 subiecți: 82 studenți, 101 elevi din clasele primare și 66 învățători (Tabelul 3.1).

Tabelul 3.1. Dimensionarea eșantionului de subiecți ai cercetării

<i>Elevi</i>		<i>Studenți</i>		<i>Învățători</i>	
Eșantion experimental	49	Eșantion experimental	82	Eșantion experimental	66
Eșantion de control	52	Eșantion de control	-	Eșantion de control	-

Subiecții-elevi. Activitățile experimentale cu elevii s-au desfășurat la LT „Eugen Coșeriu” din satul Catranâc, Fălești, și LT „Al. I. Cuza” din mun. Bălți. Subiecții au fost distribuiți în eșantionul experimental (Ee) – 22 elevi din clasa a III-B, LT „Al. I. Cuza”, și 27 elevi din clasa a III-A, LT „Eugen Coșeriu”, total – 49 elevi, și eșantionul de control (Ec) – 24 elevi din clasa a III-A LT „Al. I. Cuza” și 28 elevi din clasa a IV-A, LT „Eugen Coșeriu”, total – 52 elevi. Astfel eșantionul experimental constituie 101 elevi.

Subiecții-studenți sunt cei ce-și fac studiile la specialitatea *Pedagogie în învățământul primar și pedagogie preșcolară*, învățământ cu frecvență la zi și cu frecvență redusă, și *Pedagogie în învățământul primar și limba engleză*.

Subiecții-învățători ai claselor primare au fost beneficiarii cursurilor de formare continuă în cadrul USARB pe perioada investigată.

Etapele cercetării experimentale:

- | | |
|---|---------------------------------|
| I. de explorare/constatare: | octombrie – decembrie, 2011; |
| II. de formare: | octombrie 2012 – mai, 2016; |
| III. de analiză a rezultatelor experimentului: | septembrie 2016 – martie, 2017; |
| IV. de finalizare a cercetării și elaborare de concluzii: | 2017-2019. |

Scopul experimentului: Stabilirea nivelurilor de formare/dezvoltare a culturii teatrale a elevilor mici:

- *Experiența teatrală* a elevilor (nivelurile preexperimentale): nivelul familiarizării cu teatrul și dramaturgia; motivarea interesului pentru teatru.
- *Cunoștințe generale despre teatru:* receptarea emoțională; abilități actoricești și regizorale.

Conținuturile educaționale ale experimentului s-au constituit din elemente ale culturii teatrale sistematizate în partea teoretică a tezei:

- i. elemente cognitive: noțiuni generale despre arta teatrală;
- ii. elemente de tehnică a vorbirii;
- iii. elemente de măiestrie teatrală;
- iv. elemente de mișcare scenică, ritmică.

Experimentul s-a desfășurat aplicându-se *metodele*:

- *teoretice*: documentarea științifică, analiza, sistematizarea, generalizarea, sinteza etc.;
- *practice*: studiul experiențial, observarea, convorbirea, chestionarul, exercițiul etc.;
- *statistice*: inventarierea și depozitarea datelor cercetării;
- *matematice*: analiza matematică a datelor statistice ale cercetării.

Implementarea Modelului metodologic de formare a culturii teatrale la elevi (Modelul MFECT - vezi 3.3) s-a desfășurat, în primul rând, pe *conceptul* lui L. S. *Vîgotski* cu privire la prioritatea procesuală în activitatea teatrală față de finalitate, conform căruia se declară dominantă libertatea relativă a elevului în procesul de punere în scenă a spectacolului, astfel încât să se manifeste potențialitățile teatrale înnăscute (creație, actorie, regie etc.), sau acelea care zac latente în condiția sa umană. Am pornit de la situații de joc, s-a trecut la jocul dramatic, apoi la secvențe dramatice din spectacol, până când s-a ajuns la punerea în scenă a spectacolului integral. După o investigare prealabilă a elementelor de cultură teatrală pe care le-am urmărit pe parcursul întregii activități experimentale, am adoptat (subsemnata și învățătorii participanți la Ef) o strategie de pasivitate relativă, gestionând doar activitatea copiilor și prevenind situațiile de haos sau anarhie.

Am reperat pe concepțiile semiotice, estetice și pedagogice [L. S. *Vîgotski*, 196, H. R. Jauss, 108; L. Bârlogeanu 12; Vl. Pâslaru 140; I. Gagim 81 ș. a.], conform cărora fiecare om este dotat în mod congenital cu capacitatea de a crea-recepta frumosul, de a participa la și a crea spectacole ludic-dramatice; că în artă, cu deosebire în arta teatrală, *contează în primul rând nu finalitatea propriu-zisă, ci procesul de creare-receptare a operei*, orientând învățătorii, studenții și elevii la valorile procesuale ale ET. Am valorificat, de asemenea, conceptul cu privire la importanța definitorie a experienței de viață și a celei estetice a elevilor în educația lor teatrală experimentală. Am încurajat participanții la experiment să ia în considerare particularitățile individuale ale elevilor în receptarea și crearea operei dramatice și să valorifice stările lor afective în momentul întâlnirii lor cu opera de artă.

Desfășurarea activităților experimentale conform *Modelului MFECT* a urmărit atingerea unui sistem de **obiective**:

- Familiarizarea învățătorilor (în cadrul cursurilor de FPC) și a studenților pedagogi cu concepția cercetării și Modelul MFECT.
- Formarea fiecărui elev a cunoștințelor din domeniul artei teatrale, a abilităților de creație artistică teatrală și a atitudinilor complexe față de teatru și propria activitate teatrală; familiarizarea elevilor cu istoria artei teatrale.
- Dezvoltarea intereselor cognitive ale elevilor prin lărgirea orizontului de cunoștințe despre genurile de artă teatrală și despre profesiile teatrale.
- Organizarea unui mediu instructiv-educativ specific teatral – cercul teatral, în care să se manifeste și să se dezvolte calitățile psihice și social-culturale specifice culturii teatrale.
- Formarea la elevi a abilităților specifice spectatorului, actorului și regizorului de teatru.
- Implementarea tehnicilor teatrale la lecțiile de LLR, EMS și EM.

În activitățile cu caracter teatral la lecție am pus accentul pe formarea spectatorului teatral, orientând subiecții la receptarea unitară a operelor literare și dramatice, să sesizeze, inclusiv în detalii, conceptul autorului piesei și al regizorului spectacolului, al scenografului, coregrafului și compozitorului. În acest scop am reperat pe legitățile și dificultățile percepției vizuale ca particularitate a vârstei. Activitatea dirigentă în ET a copiilor s-a format din *jocurile teatrale*, în timpul cărora, fiind ghidați de lucrarea V. Spolin [167, p. 324], am observat copiii în manifestarea vie a atitudinilor și comportamentului lor specific teatral.

În concluzie. Metodologia experimentului a reperat pe principiile artei-receptării-educației artistice/educației teatrale; a urmărit o teleologie specifică ET; a valorificat conținuturi teatrale adecvate vârstei și nivelului de dezvoltare artistică a elevilor, convertind astfel obiectivele ET în finalități – elemente ale CT.

3.2. Valori pre-experimentale ale culturii teatrale a respondenților

La *etapa de constatare* a experimentului pedagogic au fost examinate piesele curriculare pentru clasele primare la obiectul prezenței unor elemente de cultură teatrală, au fost chestionați învățătorii claselor primare cu privire la practicarea educației teatrale a elevilor și studenții de la USARB referitor la procesul de profesionalizare a lor pentru realizarea educației teatrale.

Instituții și piese curriculare. Obiectivele culturii teatrale, ca parte componentă a culturii pedagogice artistice și teatrale, având ca finalitate formarea culturii spirituale/teatrale a elevilor, în țara noastră, dar și în țările vecine – Ucraina, FR, România, sunt atât o prerogativă a instituțiilor specializate în educația artistică/teatrală, cât și, în măsură mai mare sau mai mică, tuturor disciplinelor școlare, prevăzute de planul cadru și cel al școlii.

Capacitatea de creație artistică, poate mai mult decât receptarea artistic-interpretativă, face parte din categoria de capacități creatoare. Este important mai întâi să identificăm copiii talentați, apoi să le creăm condiții de afirmare și de dezvoltare. Acestui obiectiv răspund, în primul rând, instituțiile specializate în domeniul educației artistice a copiilor, precum Liceul cu profil artistic-plastic din mun. Bălți, Liceul cu profil teatral *С улицы Поэ* din Chișinău.

Analizele noastre au identificat în *Curriculumul pentru clasele primare* [60] mai multe obiective și sarcini de receptare artistică, inclusiv pentru ET, dar fără a fi diferențiate pe clase, iar competențele de interpretare artistică sunt preconizate doar pentru elevii cu aptitudini artistice evidente – literare, teatrale, plastice, muzicale ș. a.

Curriculumul școlar propune un șir de sarcini interpretative: de recitare expresivă, de cânt, desen, dans ș. a. Studiul practicii educației teatrale a depistat și varia activități speciale, desfășurate în cadrul lecțiilor de educație muzicală, precum și în cadrul lecțiilor unor discipline din ariile *Științe și Tehnologii*.

Elemente ale culturii teatrale a elevilor. (Tabelul 3.2).

Tabelul 3.2. Elementele culturii teatrale a elevilor

Elemente cognitive: noțiuni generale despre arta teatrală	Elemente de tehnică a vorbirii	Elemente de măiestrie teatrală	Elemente de mișcare scenică, ritmică
<i>Cunoștințe. Atitudini, Comportament</i>	<i>Cunoștințe. Capacități. Comportament</i>	<i>Cunoștințe. Capacități. Atitudini</i>	<i>Capacități. Comportament. Atitudini</i>
Tipuri de teatre: de păpuși, operă, pantomimă, balet, dramatic etc.; Agenții teatrale: dramaturg, actor, regizor, public. Profesii teatrale. Arhitectonica teatrului: externă și de interior: clădirea, sala, scena, holul, lojele, antracul, bufetul, garderoba, culisele, cortina, avanscena, decorul, grima etc. Specificul artei teatrale. Opere de înscenat: povești, drame, fabule etc. Din istoria teatrului. Alte noțiuni teatrale: afiș, reclamă etc.	Dicție. Ritm. Accente (logice, fonetice). Pauze. Intonație melodică. Expresivitate de lectură/de expunere. Tempou. Intensitate. Volum. Frazare.	Creare de fragmente textuale pt scenă; de episoade (după scenariu), povești, povestiri, fabule; personaje, elemente de decor, machiaj; elemente regizorale. Intrare în rol: crearea de personaje, chipuri, imagini Naturalețe în exprimare; interpret. adecvată a elementelor teatrale Gestică. Mimarea stărilor afective. Monolog. Dialog. Adecvarea mișcărilor la partener, la situația scenică. Reacție spontană la un semn muzical/ verbal.	Mișcare în spațiul scenic: mișcare echilibrată (ritmic, uniform, ocolirea obstacolelor (a altor personaje, elemente scenice etc.). Mișcare individuală și în grup (mișcare în șir, în cerc etc.).

Diagnosticarea preexperimentală a nivelului culturii teatrale a elevilor s-a făcut urmărindu-se obiectivele:

- Structurarea criteriilor descriptive ale culturii teatrale.
- Elaborarea instrumentelor de cercetare.
- Constatarea nivelului de manifestare a elementelor culturii teatrale la elevii claselor primare și la studenți.
- Elaborarea unei strategii de formare elevilor a elementelor culturii teatrale (*Anexa 3*).
- Stabilirea nivelurilor de manifestare a elementelor culturii teatrale a elevilor.

Instrumentele de investigație au fost stabilite/elaborate în conformitate cu particularitățile de receptare artistică, de instruire și dezvoltare generală ale subiecților cercetării (Tabelul 3.3).

Criterii de evaluare a nivelului de formare/dezvoltare a CT a elevilor au fost elaborate de noi în baza principiilor artistic-estetice și a caracteristicilor formării culturii teatrale la elevii mici, abordate în capitolele teoretice ale cercetării, în special, cele formulate de T. Vianu, P. Cornea, C. Radu, N. Oparina, A. Maximovici, S. Cemortan, I. Gagim, Vl. Pâslaru.

Probele aplicate în Ec reflectă elementele culturii teatrale enumerate (Tabelul 3.3).

Tabelul 3.3. Designul cercetării praxiologice

Variabilele cercetării	Valori ale culturii teatrale	Instrumente de investigație	Eșantion
Elemente cognitive: noțiuni generale despre arta teatrală	Tipuri de artă teatrală, Profesii teatrale; Arhitectonica teatrului; Opere de înscenat; Din istoria teatrului; Alte noțiuni teatrale.	Chestionar pentru stabilirea elementelor cognitive ale CT	Elevi – 101 Ee. – 49 Ec. – 52
		Chestionar pt identificarea atitudinii față de ET	Învățători – 66
		Chestionar pt stabilirea elementelor cognitive ale CT	Studenți – 82
Elemente de tehnică a vorbirii	Dicție, ritm, accente, pauze, intonație, melodică, tempou, expresivitate, intensitate, volum, frazare.	Recitarea poezie (având dialog) pe roluri: <i>Revedere</i> de M. Eminescu	Elevi – 101 Ee – 49 Ec. – 52
		Recitare poezii (ce conține dialog) pe roluri.	Studenți – 82
Elemente de măiestrie teatrală	Creare de: fragmente pt scenă, epizoade, personaje, elemente de decor, machiaj, elemente regizorale. Intrare în rol: naturalețe în exprimare; interpretare adecvată a elementelor teatrale; gestică; mimarea stărilor afective.	Proba: Pantomimă	Elevi – 101 Ee. – 49 Ec. – 52
		Proba: Pantomimă	Studenți – 82
Elemente de mișcare scenică, ritmică	Mișcare în spațiul scenic: mișcare echilibrată. Mișcare individuală și în grup	Proba: Improvizații teatrale	Elevi – 101 Ee – 49 Ec. – 52
		Proba: Improvizații teatrale	Studenți – 82
		Chestionar de motivare(se referă la a toate variabilele)	Elevi-101 Studenți – 82

Descrierea instrumentelor de cercetare.

Chestionarul pentru învățători (*Anexa 4*) a stabilit identificarea atitudinii subiecților față de educația teatrală și posibilitățile de realizare a obiectivelor ET în clasele primare.

Chestionarul pentru elevi (*Anexa 5*) a identificat aspectul afectiv al teatralității, a stabilit nivelul de formare la elevi a elementului cognitiv al ET – cunoștințe generale și noțiuni despre teatru (*spectacol, actor, profesii teatrale, recuzită ș. a.*).

Chestionarul pentru studenți (*Anexa 6*) a inventariat cunoștințele despre cultura teatrală, valoarea educativă a teatrului și posibilitățile formării culturii teatrale la elevi.

Prin proba *Recitarea poeziei* (ce conține dialog) *pe roluri* am urmărit obiectivele:

- a recita pe roluri poezia; a folosi corect accentul logic, intonația, dicția; a fi expresiv;
- a trăi aceleași emoții împreună cu personajele (eroii) din poezie (empatia afectivă); a răspunde consecvent și corect la întrebările propuse (analiza elementară).

Proba *Pantomimă* (*Anexa 7*) a inventariat modalitățile de folosire a mimicii și a gesturilor la redarea personajului, acțiunii; trezirea curiozității, a dorinței de participare.

Proba *Improvizații teatrale* (*Anexa 8*) a înregistrat modul de mișcare în spațiul scenic improvizat, mișcării individuale și/sau în grup; utilizării elementelor de mimică și pantomimă.

Chestionarul de motivare (*Anexa 11*) care sintetizează valori generale și specific teatrale ale conștiinței în care elementele cunoașterii și culturii generale concresc cu elementele cunoașterii și culturii teatrale.

Aplicarea instrumentelor și interpretarea rezultatelor.

Studiul CT pedagogice a învățătorilor a fost aplicat la 66 subiecți.

Dintre ei, 28 activează în școli rurale și 38 în școli urbane.

Vârsta respondenților (ani):		Activitate în școală:	
21-25	– 17 pers.	36-45	– 33 pers.
26	– 27 pers.	46-55	– 18 pers.
25-35	– 5 pers.	peste 56	– 10 pers.

până la 10 ani	– 5 pers.
11-15 ani	– 5 pers.
16-20 ani	– 12 pers.

La întrebarea *Cum apreciați valoarea educativă a teatrului în formarea personalității copilului*, 65% din pedagogi au apreciat-o ca mare și 35% ca medie.

Întrebați *Ce este cultura teatrală a copiilor*, învățătorii au dat răspunsuri gen:

Cultura teatrală a copiilor este dezvoltarea capacităților personale, dezvoltarea inteligenței și exprimarea liberă (L. R);

... libertatea de a-și exprima emoțiile, sentimentele și libertatea de a se bucura de ceea ce creează cu ajutorul teatrului (V. I.) – valori atribuite: educație emoțională, starea de libertate;

...e ceea ce poate spune despre om ca persoană, ca om cult, dezvoltat (I. I.) – formarea-exprimarea de atitudini față de oameni;

...este una din modalitățile educației pentru a-i face pe copii mai buni, mai atenți, mai deștepți și a le da posibilitate să se ridice din ceața în care se află (S. Z.) – ed. morală, ed. intelectuală, dezvoltare generală;

...atunci când copiii sunt responsabili, atenți; le dezvoltă creativitatea, se apreciază în situațiile date (V. B.) – ed. responsabilității; dezvoltarea atenției și a creativității; formarea capacității de autoapreciere;

... este o activitate importantă de cunoaștere a frumosului, esteticului, de dezvoltare a creativității, imaginației (I. I.) – elementul cognitiv al ed. estetice; dezvoltarea imaginației și creativității.

Învățătorii – chiar și înainte de a fi instruiți expres pentru o ET a elevilor, identifică o gamă largă de valori ale culturii generale, culturii artistic-estetice și culturii teatrale, precum și disponibilitatea pentru realizarea ET.

Întrebarea *La ce discipline poate fi formată cultura teatrală la elevi?* ne-a furnizat următoarele informații:

La clasă, la disciplinele:

- Educația moral-spirituală – 35%;
- Limba română – 28%;
- Educația muzicală – 21%;
- Educația artistic-plastică – 2%;
- la alte discipline – 14%.

În afara clasei, în cadrul:

- serbărilor școlare – 38%;
- cercurilor pe interese – 37%;
- sărbătorilor calendaristice – 25%.

Structura ierarhică a disciplinelor școlare și a activităților extradidactice aferente ET a elevilor, în aprecierea pedagogilor, este conformă concepției generale a învățământului în RM [48], concepției curriculare [59] și teoriei educației artistic-estetice [G. Văideanu, 182; B. M. Nemenski, 222; A. Melik-Pașaeu, 219; Vl. Pâslaru, 140; L. Bârlogeanu, 12; I. Gagim, 91; 89].

La întrebarea *Cât de des mergeți cu elevii la teatru?* majoritatea respondenților au răspuns că 1-2 ori pe an.

De asemenea, în activitățile anticipative vizionării unui spectacol indicațiile cu privire la regulile de comportament la teatru ocupă 88%, iar cele despre opera dramatică ce urmează a fi vizionată doar 12%. În timpul spectacolului, majoritatea respondenților au menționat că:

- urmăresc disciplina elevilor – 91%;
- observă emoțiile elevilor – 9%.

Alte activități recomandate de teoria și practica ET a copiilor – activitate individuală de documentare cu privire la spectacol (autor, actori, regizor, aprecieri în mass-media ș. a.) – lipsesc în demersurile învățătorilor.

Totuși, după spectacol respondenții au menționat că discută cu elevii despre *decor, actori, dispoziția elevilor, ce le-a plăcut, impresii, piesă, comportament*.

Răspunsurile la această întrebare aparent simplă demonstrează că teatrul, azi, în sistemul național de învățământ, de altfel, ca și în întreaga societate, ocupă un loc mai mult decât modest, el fiind înghesuit în această poziție de factori precum internetul, TV, alte preocupări moderne, dar și de insuficienta cultură artistic-estetică a pedagogilor și părinților, care, acum 20-30 de ani, când transportul rutier era incomparabil mai puțin dezvoltat, era cu mult avansat, excursiile la teatru cu elevii fiind un fenomen obișnuit pentru mai toate școlile.

La întrebarea *În ce cazuri formați cultura teatrală la elevi*, respondenții au răspuns astfel:

- în cadrul activităților extradidactice: excursii, cercuri pe interese, sărbători școlare și calendaristice – 48%;
- în cadrul lecțiilor, la discipline – 26%;
- în cadrul orelor opționale – 17%;
- în cadrul orelor de dirigenție – 7%;
- altele – 2%.

Și în acest caz răspunsurile pedagogilor sunt conforme teoriei și practicii ET – teatrul școlar este prin definiție o activitate desfășurată preponderent în afara lecțiilor, la lecție fiind posibilă valorificarea doar a anumitor elemente ale activității teatrale, precum recitarea/recitarea pe roluri, înscenarea ș. a.

O informație importantă despre ET a elevilor s-a obținut prin sarcina de a stabili o ierarhie a elementelor culturii teatrale, datele generalizate conturând următorul tablou:

- I. Capacități de a percepe (a simți, a trăi, a înțelege) un spectacol teatral.
- II. Cunoștințe despre teatru și actori.
- III. Interes și dragoste față de teatru și spectacole.
- IV. Dorința de a merge la spectacole.
- V. Capacitatea de a fi actor.
- VI. Capacitatea de a fi regizor.
- VII. Capacitatea de a fi spectator.

Algoritmul formării CT elevilor, în viziunea pedagogilor, este următorul:

Trăirea afectivă – cunoașterea/comprehensiunea – atitudinea față de teatralitate (interes, dorințe) – opțiunea pentru un rol în activitatea teatrală (actor, regizor, spectator) –

aceasta fiind și structura competenței profesionale în domeniul ET.

Răspunsurile la întrebarea cu privire la frecvența activităților teatrale extradidactice au arătat următoarea intensitate a acestora:

- în cadrul lecțiilor, la discipline - 68%;
- în cadrul orelor de dirigenție - 9%;
- excursii, cercuri pe interese, sărbători școlare și calendaristice - 17%;
- în cadrul orelor opționale - 6%.

Aceste date nu le contrazic pe cele de mai sus, care se referă la importanța atribuită de învățători activităților teatrale, aici fiind vorba de intensitatea la care se desfășoară efectiv aceste activități, indicii obținuți dezvăluind un raport plauzibil între domeniile ET în școală.

Ultima sarcină vizează pașii prin care au realizat învățătorii o situație de dramatizare:

Primul tip de răspuns:	Al doilea tip de răspuns:	Al treilea tip de răspuns:
a) împărțirea rolurilor;	a) selectarea materialului necesar;	a) am selectat textul și am făcut cunoștință cu el;
b) lucrul asupra expresivității;	b) repartizarea rolurilor;	b) am împărțit textul în epizoade;
c) dramatizarea.	c) lucrul asupra expresivității vocii, comportamentului;	c) am împărțit rolurile;
	d) repetiția generală;	d) am prelucrat episodul în mod individual;
	e) prezentarea activității.	e) am lucrat asupra comportamentului scenic.

Învățătorii claselor primare posedă cunoștințe elementare despre modul de abordare pedagogică a dramei.

În concluzie. Învățătorii:

- sunt conștienți de valoarea educativă mare a teatrului,
- au cunoștințe despre posibilitățile formării culturii teatrale la elevii claselor primare atât la ore în cadrul disciplinelor și activităților opționale, cât și în cadrul activităților extradidactice, dar acestea nu le sunt suficiente;
- toți învățătorii îi duc pe elevi la teatru (deși nu prea des), căci calitatea de spectatori teatrali le oferă elevilor informații, capacități și atitudini prețioase cu privire la un șir de elemente ale CT, imposibil a lua cunoștințe de ele în cadrul școlii (edificiu, sală, atmosferă, decor, lumini, joc profesionist ș. a.).

Studiul prezenței elementelor CT la elevi s-a realizat prin următoarele probe.

Proba 1. *Stabilirea elementului cognitiv (Anexa 9).*

Scopul: Determinarea nivelului de cunoștințe generale despre teatru, noțiuni, precum: *spectacol, actor, profesii teatrale, recuzită, aspectul afectiv față de teatru.*

La întrebarea *Îți place să mergi la teatru?* toți au răspuns afirmativ.

Întrebați ce le place la teatru, elevii au menționat: *actorii și sala mare; rolurile jucate de actori; programa, costumele; că este ridicol (haios, ilar.-A.B.); că oamenii joacă diferite roluri; cum sar pe scenă; că se maschează; că este amuzant.*

La întrebarea *Cu cine mergi la teatru?* majoritatea – 92% – au răspuns că merg cu învățătoarea și cu părinții, 8% au răspuns că merg cu prietenii ori/și cu bunicii.

Întrebați *Ce este teatrul?* elevii au răspuns:

- 65% că este o *clădire mare;*
- 28% că este o *sală unde joacă actorii;*
- 7%: *loc unde te distrezi; un loc unde oamenii privesc cum joacă actorii; loc unde actorii joacă roluri etc.*

La întrebarea *Ce este un spectacol teatral?* avem următoarele răspunsuri:

Când actorii dansează, e o bucurie pentru mine, scenariul unei povești sau povestiri (Radu T.);

O poveste în care actorii povestesc (Laura P.);

Când actorii prezintă ceva (Ion P.);

Când actorii prezintă teatru (Andreea T.);

Este o poveste în care sunt mulți regizori, actori, spectatori (Dan I.);

Aici participă mai mulți oameni (Victor T.);

Când actorii joacă pe scenă (Cătălina P.);

Este spectatori și actori (Iosif C.);

O scenă în care oamenii fac de râs (provoacă râsul.-A.B.) (Dan B.);

Când oamenii au diferite măști (Luminița A.).

4 copii n-au scris nimic.

La întrebarea *Cine participă la spectacole?* copiii au indicat:

- *spectatorii, actorii, copiii-toți copiii – colegii, învățătorii, părinții, oamenii, frații, regizorul, scenaristul, cel care are grijă de lumini, cel care are grijă de sală; clovnii;*

- 2 copii nu au scris nimic.

Răspunsurile mărturisesc atât prezența unor cunoștințe teatrale elementare, cât și insuficiența acestora.

La întrebarea *Cine sunt actorii?* copiii au opinat:

cei ce arată desene animate; persoanele care dansează; cei care fac teatru; sunt oameni buni, tineri și veseli; cei cu care copiii se joacă; persoanele care joacă rolul; oameni buni și învățați; oameni ce interpretează scenariile; cei ce povestesc; cei ce participă la teatru; cei ce joacă rolul în scenă; sunt prieteni; care lucrează la teatru; oameni care se machiază – în care remarcăm o atitudine evident pozitivă față de teatru și oamenii de teatru.

La întrebarea *Cu ce se ocupă regizorul?* elevii au menționat:

de sală, pregătește spectacolul; pregătește teatrul; face rolurile; are grijă de tot; repetă, înscenează; aranjează totul.

9 elevi nu au răspuns.

Constatăm seriozitate și respect nedisimulat față de regizor.

La întrebarea *Cine repartizează rolurile între artiști?* au răspuns numai 17 elevi; 8 din ei au indicat *regizorul*, iar ceilalți au scris: *actorul, directorul teatrului, lucrătorii.*

Întrebați *Cine pregătește costumele pentru artiști?* copiii au dat răspunsurile:

costumierul – 2 elevi,

croitoreasa – 24 elevi;

12 elevi n-au răspuns la întrebare.

La întrebarea *Cu ce se ocupă spectatorii la teatru?* avem răspunsurile:

stau cuminți pe scaune și privesc, bat din palme; râd, se veselesc; privesc cu atenție; privesc cum joacă rolul.

Cum trebuie să ne comportăm la teatru? ne-a dat răspunsurile:

să ne comportăm frumos; să nu ne ridicăm în picioare; să ascultăm atent; să închidem telefonul mobil.

Fiind întrebați *ce rol ar dori să aibă la un spectacol*, copiii au indicat:

de spectator – 17%;

de regizor – 4%;

de actor – 79%,

ceea ce confirmă valoarea și importanța jocului pentru copii, stabilită anterior teoretic.

Putem deci concluziona că elevii:

- au cunoștințe teoretice suficiente despre teatru și arta teatrală;
- cunosc noțiunile: *teatru, spectacol teatral*,
- numesc unele profesii teatrale;
- au atitudine pozitivă față de teatru, actori;
- mai puțin elevi cunosc elementele de decor;
- majoritatea menționează că la teatru cel mai important lucru este disciplina.

Evaluarea generalizată a răspunsurilor elevilor este prezentată în Tabelul 3.4.

Sintetizând rezultatele obținute la această probă, remarcăm următoarele:

la *nivelul superior* s-au plasat 10 elevi din Ee, 12 elevi din Ec;

la *nivelul mediu* s-au plasat 25 de elevi din Ee, 23 elevi din Ec;

la *nivel inferior* s-au plasat 14 elevi din Ee și 17 elevi din Ec.

Proba 2. *Determinarea elementelor de tehnică a vorbirii*

Recitarea pe roluri a poeziei *Revedere* de M. Eminescu.

Obiective:

- A recita pe roluri poezia.
- A folosi corect intonația, dicția corespunzătoare.

Tabelul 3.4. Valorile generalizate ale elementului cognitiv a CT ale elevilor

Caracteristica itemilor	Nivel de performanță		
	<i>Superior</i>	<i>Mediu</i>	<i>Inferior</i>
Cunoștințe despre teatru, spectacol teatral, profesii teatrale (itemii 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12)	Cunoaște ce este teatrul, spectacolul teatral, profesiile teatrale (actor, regizor, costumier etc.), operează cu termeni din arta teatrală	Cunoaște ce este teatrul, spectacolul teatral, unele profesii teatrale. Operează cu termeni teatrali.	Cunoaște ce este teatrul, dar n-are cunoștințe suficiente despre spectacolul teatral, profesiile teatrale, nu operează cu termeni specifici.
Atitudine față de teatru și arta teatrală (itemii 2, 3, 15)	Merg cu plăcere la teatru, apreciază munca actorilor pe scenă, deco-rațiile, muzica; doresc să aibă rol de actor și regizor.	Merg cu plăcere la teatru, apreciază frumusețea, anturajul; acordă mai puțină atenție jocului scenic, decorului; doresc să fie actori și spectatori.	Merg cu plăcere la teatru, apreciază frumusețea edificiului, nu vorbesc nimic despre decoratii, jocul scenic; doresc să fie spectatori.
Comportament (itemul 14)	Menționează comportamentul corespunzător: liniștit, ascultător, să privești spectacolul și să apreciezi lucrul actorilor, mesajul lor.	Menționează că la teatru trebuie să privești la tot ce este frumos – afișe, costume; să se păstreze liniștea în timpul spectacolului.	Menționează că la teatru trebuie să fii disciplinat.

- A folosi accentul logic, expresivitatea.
- A trăi aceleași emoții împreună cu personajele (eroii) din poezie.
- A răspunde consecvent și corect la întrebările propuse (analiza elementară: elevilor li s-a propus să răspundă la întrebările:

- *Cum se numește poezia pe care ai recitat-o?*
- *Cine este autorul?*
- *Despre cine (ce) se vorbește în această poezie?*
- *Ce crezi că a vrut să ne comunice autorul (mesajul ascuns)?*

Desfășurarea probei: Este reactualizată poezia, cu pauze, elevii completându-i conținutul, după care recită poezia pe roluri.

Grilă de evaluare. Pentru proba dată s-a hotărât să se analizeze: a) recitarea poeziei; b) răspunsurile la întrebări.

Constatăm astfel că elevii, în majoritate, cunosc și recită pe roluri poezia *Revedere*.

Dar puțini din ei au interpretat rolul redând mesajul corect; n-au redat trăirile eroului liric/autorului; mulți nu cunosc tehnicile nonverbale de transmitere a mesajului: respectarea pauzelor, a intonației, accentului logic etc.; puțini pot identifica în poezie eroul liric/autorul; mulți nu pot deduce mesajul și ideea poeziei.

Pe niveluri, rezultatele s-au repartizat astfel:

- la *nivel superior* s-au clasat 10 elevi din Ee și 12 din Ec;
- la *nivelul mediu* au ajuns 27 elevi din Ee și 29 din Ec;
- la *nivelul inferior* s-au plasat 12 elevi din Ee și 11 din Ec.

Datele generalizate pe niveluri sunt prezentate în Tabelul 3.5; 3.6; 3.7; 3.8.

Tabelul 3.5. Elemente ale conștiinței teatrale la elevii claselor primare

Nivelul Clasa	Superior		Mediu		Inferior	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
III-A, Ee	6	22,22	14	51,85	7	25,93
III-B, Ee	4	18,18	11	50	7	31,82
III-A, Ec	4	16,67	12	50	8	33,33
IV-A, Ec	8	28,58	11	39,28	9	32,14
Total:101 elevi – 100%	22	21,78	48	47,52	31	30,69

Tabelul 3.6. Grilă de evaluare a elementelor de tehnică a vorbirii elevilor

Criterii de apreciere	Nivel de performanță		
	<i>Superior</i>	<i>Mediu</i>	<i>Inferior</i>
Recitarea poeziei	A acumulat 5 puncte; cunoaște poezia; la recitare a folosit mimica și gesturile; a folosit corect expresiile din poezie; a redat corect rolul.	A acumulat 4 puncte; poate expune unele frag mente din poezie, dar nu poate interpreta rolul; folosește corect unele expresii din poezie.	A acumulat 3 puncte; n-a manifestat interes față de recitare; nu cunoaște poezia (memorare obligatorie); nu folosește mijloacele nonverbale.
Răspunsuri la întrebările adresate	Cunoaște autorul, titlul poeziei, numește perso-najele, caracterizează starea, dispoziția lor, ar-gumentează folosirea dicției	Cunoaște titlul poeziei, numește personajele, redă subiectul poeziei	Nu cunoaște autorul, titlul poeziei, nu recunoaște toate personajele.

Tabelul 3.7. Nivelul de tehnică a vorbirii al elevilor din clasele experimentale

Nivelul Clasa	Superior		Mediu		Inferior	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
III-A, Ee	5	18,52	16	59,26	6	22, 22
III-B, Ee	5	22,73	11	50	6	27, 27
III-A, Ec	4	16,67	13	54,16	7	29,17
IV-A, Ec	8	28,57	16	57,14	4	14,29
Total: 101 elevi – 100%	22	21,78	56	55,45	23	22,77

Tabelul 3.8. Operarea cu elementele măiestriei teatrale de către elevi

Nivelul Clasa	Superior		Mediu		Inferior	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
III-A Ee	3	11,11	11	40,74	13	48,15
III-B Ee	1	4,55	14	63,64	7	31,82
III-A Ec	2	8,33	12	50	10	41,67
IV-A Ec	3	10,71	11	39,29	14	50
Total:101-100%	9	8,9	48	47,52	44	43,58

Proba 3. Determinarea elementelor măiestriei teatrale.

Scopul: A folosi în acțiunea scenică elementele limbajului scenic: mimica, gesturile, prin care să trezească spectatorului curiozitate, dorință de participare.

Desfășurarea probei. Respondenții au avut de prezentat prin mimă, mișcare, sunete mersul diferitor animale, personaje iar prin pantomimă – deplasarea unui mijloc de transport, precum și în ce mod ar putea să se salute animalele.

Descriptorii de performanță. La *nivelul inferior*, elevul este puțin emoționat, nu manifestă interes față de activitatea propusă, preferă să participe la spectacol doar în calitate de spectator; înțelege mesajul prezentat, dar nu-l poate reda; evidențiază elementele stării emoționale a eroilor, dar nu le poate demonstra cu ajutorul mimicii, gesturilor, mișcărilor; nu manifestă inițiativă în procesul lucrului colectiv; nu este independent, necesită ajutor de la colegi sau profesor.

La *nivelul mediu*, elevul manifestă interes emoțional față de activitatea propusă; înțelege mesajul prezentat; caracterizează verbal personajul ce trebuie imitat folosind compararea; poate să imite personajul cu ajutorul colegilor sau profesorului; imită bine colegul sau pedagogul care îl ajută; manifestă activism în activitățile creative.

La *nivelul superior*, elevul manifestă interes sporit față de activitatea propusă; înțelege ideea de bază a sarcinii; interpretează/ imită creativ personajul dat; este capabil să redea emoțional starea personajului; găsește de sine stătător soluții pentru redarea personajelor; creează

independent, dă dovadă de fantezie; este activ în organizarea colectivului pentru activitatea teatrală propusă; dă dovadă de creativitate la toate etapele de realizare a sarcinii.

Se constată astfel, că nu toți elevii pot să imite/redea glasul, mișcările, acțiunile animalului, personajului, fenomenului. Majoritatea imită animalul după felul cum o făcea educatoarea la grădiniță sau părinții: de ex., iepurașul este reprezentat prin sărituri cu ambele picioare și cu mâinile la piept, dar iepurașii sar în patru picioare; sunetele emise de animale au fost reprezentate prin interjecții necorespunzătoare, această sarcină fiind realizată corect doar de câțiva elevi.

Pe niveluri, rezultatele probei se distribuie astfel:

- la *nivel superior* s-au plasat 4 elevi din Ee și 5 din Ec;
- la *nivel mediu* s-au clasat 25 de elevi din Ee și 23 din Ec;
- la *nivelul inferior* au rămas 20 elevi din Ee și 14 din Ec.

Proba 4. Determinarea elementelor de mișcare scenică (Improvizații teatrale) (Anexa 8).

Scopul: a determina pașii mișcării individuale sau în grup în spațiul scenic improvizat, utilizând elemente de mimică și pantomimă.

Desfășurarea probei. De după cadru se citește un text alcătuit în baza unei povești, povestiri sau întâmplări. Elevii se mișcă toți odată prin sală, făcând acțiuni corespunzătoare vocii de după cadru. Textul trebuie să conțină cât mai multe acțiuni diferite, dându-le posibilitate elevilor să fie cât mai creativi. Dacă este nevoie, rolurile se repartizează prin tragere la sorț. Datele statistice ale mișcării scenice sunt prezentate în Tabelul 3.9 și Tabelul 3.10.

Tabelul 3.9. Grila de evaluare a elementelor mișcării scenice

Criterii de apreciere	Nivel de performanță		
	<i>Superior</i>	<i>Mediu</i>	<i>Inferior</i>
Mișcare în spațiul scenic	Mișcare echilibrată ritmic și uniform, ocolind obstacole/ alte personaje, ele-mente scenice.	Mișcare echilibrată, se străduie să nu utilizeze alte elemente scenice.	Mișcare neechilibrată, nu folosește alte elemente scenice.
Mișcare individuală și în grup	Mișcările individuale sunt sigure, redau exact conținutul, se organizează ușor în mișcări de grup în cerc, în șir etc.	Mișcările individuale sunt sigure, redau conținutul, se organizează cu greu în mișcări de grup.	Mișcări individuale haotice; opriri dese și urmărirea colegilor; incapacitate de organizare în mișcări de grup.

Tabelul 3.10. Valori ale nivelurilor de mișcare scenică la elevi

Nivelul Clasa	<i>Superior</i>		<i>Mediu</i>		<i>Inferior</i>	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
III-A Ee	3	11,11	14	51,85	10	37,04
III-B Ee	5	22,73	10	45,45	7	31,82
III-A Ec	4	16,67	14	58,33	6	25
IV-A Ec	8	28,57	11	39,29	9	32,14
Total:101 elevi-100%	20	19,8	49	48,51	32	31,68

Se constată deci că elevii în general redau corect mișcările scenice, acestea fiind adecvate mesajului comunicat.

Dar activismul lor este scăzut, majoritatea așteptând să vadă ce vor face ceilalți, apoi să repete acțiunile lor. Doar câțiva elevi au început să facă mișcări conform mesajului, la sfârșitul exercițiului fiind mai siguri, mai preciși și mai adecvați acțiunii. La început mișcările în grup au lipsit, apoi s-au făcut încercări de acțiune în grup. Totuși, elevii au ales să redea individual mesajul.

Datele generalizate sunt prezentate în Tabelele 3.11, 3.12 și Fig. 3.1 și 3.2.

Pe niveluri, rezultatele probei s-au repartizat astfel:

- la *nivelul superior* s-au clasat 8 elevi din Ee și 12 din Ec;
- la *nivelul mediu* s-au plasat 24 elevi din Ee și 25 din Ec;
- la *nivelul inferior* s-au menținut 17 elevi din Ee și 15 din Ec.

Probe studenți. Au fost aplicate, pentru a obține date complementare, patru probe pentru studenții care au frecventat cursul *Managementul activităților teatrale*.

Proba 1. Chestionarul a fost aplicat cu scopul de a determina cunoștințele despre cultura teatrală, valoarea educativă a teatrului și posibilitățile formării culturii teatrale la elevi (*Anexa 6*)

Tabelul 3.11. Datele generalizate ale manifestării elementelor CT la elevii din clasele exp.

Eșantion	Ee 49 elevi – 100%					
	Superior		Mediu		Inferior	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Elemente cognitive (proba I)	10	20,41	25	51,02	14	28,57
Elemente de tehnică a vorbirii (proba II)	10	20,41	27	55,1	12	24,49
Elemente de măiestrie teatrală (proba III)	4	8,16	25	51,02	20	40,82
Elemente de mișcare scenică, ritmică (proba IV)	8	16,33	24	48,98	17	34,69

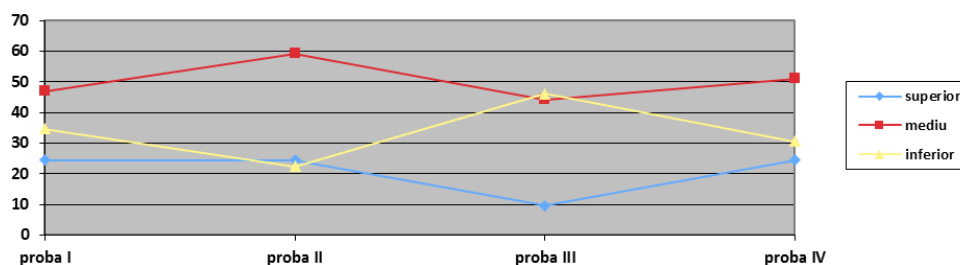


Fig. 3.1. Reprezentarea grafică a datelor generalizate din clasele experimentale

Tabelul 3.12. Datele generalizate ale manifestării elementelor CT, clase de control

Eșantion	52 elevi -100%					
	Superior		Mediu		Inferior	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Elemente cognitive (proba I)	12	24,49	23	46,94	17	34,69
Elemente de tehnică a vorbirii (proba II)	12	24,49	29	59,18	11	22,45
Elemente de măiestrie teatrală (proba III)	5	9,62	23	44,23	24	46,15
Elemente de mișcare scenică, ritmică (proba IV)	12	24,49	25	51,02	15	30,61

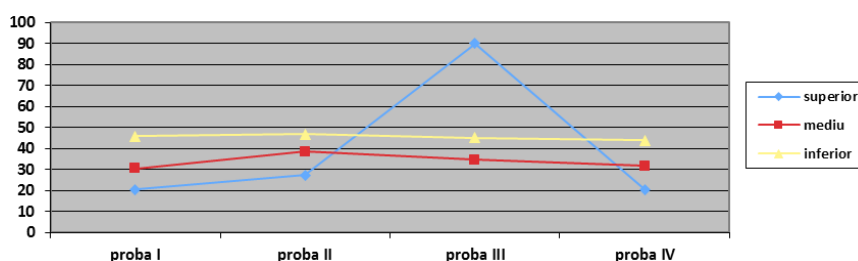


Fig. 3.2. Reprezentarea grafică a datelor generalizate din clasele de control

Proba 2. Determinarea elementelor de tehnică a vorbirii. Recitarea poeziei (ce conține dialog) pe roluri. Aplicând această probă, am urmărit obiectivele:

- A recita pe roluri poezia;
- A folosi corect intonația, dicția corespunzătoare;
- A folosi accentul logic, expresivitatea;
- A trăi aceleași emoții împreună cu personajele (eroii) din poezie;
- A răspunde consecvent și corect la întrebările propuse (analiza elementară).

Studentilor li s-a propus să răspundă la întrebările:

Ce crezi că a vrut să ne comunice autorul (mesajul ascuns)?

Cum ai redat emoțiile?

Ce a semnat pauzele?

Desfășurarea probei: Studenții au ales deliberat o poezie ce conține dialog pentru recitare. Au recitat poezia în fața celorlalți colegi. S-a analizat: recitarea expresivă a poeziei; răspunsurile la întrebări.

Proba 3: Determinarea elementelor de măiestrie teatrală.

Scopul: A folosi mimica, gesturile la redarea acțiunii, personajului; a trezi curiozitate, dorință de participare.

Desfășurarea probei. Respondenții au avut de prezentat prin mimă/pantomimă, mișcare și sunete mersul diferitor animale, personaje; deplasarea unui mijloc de transport; să prezinte modalități presupuse de salut între animale.

Evaluarea s-a făcut în baza fișei de evaluare elaborate (Anexa 10).

Proba 4. Determinarea elementelor de mișcare scenică (Improvizatii teatrale).

Obiective:

- A determina pașii mișcării în spațiul scenic improvizat.
- A determina pașii mișcării individuale sau în grup.
- A utilizarea elemente de mimică și pantomimă.

Desfășurarea probei. De după cadru se citește un text alcătuit în baza unei povești, povestiri sau întâmplări. Studenții se mișcă toți odată prin sală, făcând acțiuni ce corespund vocii de după cadru. Textul trebuie să conțină cât mai multe acțiuni diferite, astfel dându-le posibilitate studenților să fie cât mai creativi. La necesitate, rolurile au fost repartizate prin tragere la sorț.

Caracteristicile nivelurilor CT a studenților la etapa de constatare a experimentului.

Au fost obținute datele (Tabelul 3.13; Figura 3.3).

Tabelul 3. 13. Niveluri ale CT a studenților la etapa experimentului de constatare

Eșantion	82 studenți – 100%					
	Superior		Mediu		Inferior	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Proba I	21	25.6	41	50	20	24.4
Proba II	19	23.2	37	45.1	26	31.7
Proba III	17	20.8	43	52.4	22	26.8
Proba IV	11	13.5	38	46.3	33	40.2

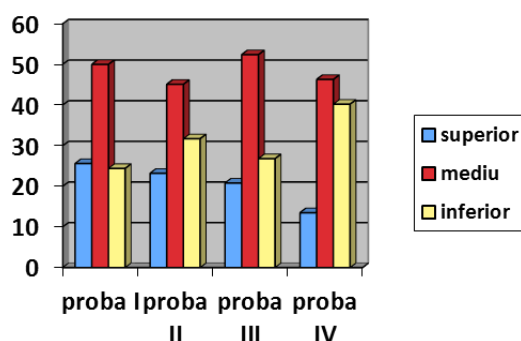


Fig.3.3. Niveluri ale CT a studenților la etapa de constatare

La *nivelul inferior*, studentul: nu cunoaște noțiunea de cultură teatrală; nu numește corect elementele CT; nu este de părerea că teatrul are valoare educativă; nu merge la spectacole și nu discută cu colegii, prietenii despre valoarea educativă a teatrului; nu a jucat niciun rol în școală/liceu/facultate; este puțin emoțional, nu manifestă interes față de activitatea propusă, participă numai în calitate de spectator; înțelege mesajul prezentat, dar nu-l poate reda; evidențiază elementele stării emoționale a eroilor, dar nu le poate demonstra cu ajutorul mimicii, gesturilor, mișcărilor; nu manifestă inițiativă în procesul lucrului colectiv; nu este independent, necesită ajutor de la semenii sau profesor.

La *nivelul mediu*, studentul cunoaște noțiunea de cultură teatrală; numește corect unele elementele ale CT; este de părerea că teatrul are valoare educativă mare și medie; merge uneori la spectacole și apoi discută cu colegii, prietenii despre valoare educativă a teatrului; a jucat vreun rol într-un spectacol la școală/liceu/facultate; manifestă interes emoțional față de activitatea propusă; înțelege cu greu sau cu ajutorul altei persoane mesajul prezentat; caracterizează verbal personajul ce trebuie imitat folosind compararea; poate să imită personajul cu ajutorul colegilor/profesorului; imită bine colegul sau pedagogul care îl ajută; manifestă activism în activități creative.

La *nivelul superior*, studentul: cunoaște noțiunea de cultură teatrală; numește corect elementele CT; este de părerea că teatrul are valoare educativă mare; merge des la spectacole și apoi discută cu colegii, prietenii despre valoare educativă a teatrului; au jucat un rol în spectacole la școală/liceu/facultate; manifestă interes sporit față de activitatea propusă; înțelege ideea de bază a sarcinii; interpretează/imită creativ personajul dat; este capabil să redea emoțional starea personajului; găsește de sine stătător soluții pentru redarea personajelor; creează independent, dă dovadă de fantezie; este activ în organizarea colectivului pentru activitatea teatrală propusă; dă dovadă de creativitate la toate etapele de realizare a sarcinii.

Pentru o evaluare mai deplină a elevilor la etapa de constatare a experimentului li s-a aplicat un chestionar de stabilire a motivației pentru activitatea teatrală (*Anexa 11*).

Chestionarul conține 33 de afirmații care se referă la 11 surse ale motivației:

- (1) importanța/sensul activității/învățării;
- (2) atribuirea reușitei/succesului;
- (3) atribuirea nereușitei/eșecului;
- (4) anxietatea în situație de evaluare;
- (5) perceperea/înțelegerea competenței sale;
- (6) scopul urmărit: performanța;
- (7) scopul urmărit: învățarea;

(8) scopul urmărit: efortul minim;

(9) voința de a învăța;

(10) atractivitatea;

(11) valoarea intrinsecă/interesul.

1. *Importanța/sensul activității/învățării:*

- întotdeauna conștientizează importanța învățării - 18% Ee și Ec;
- conștientizează frecvent importanța învățării - 49% Ee și 39% Ec;
- uneori - 21% Ee și 30% Ec.

2-3. *Atribuirea reușitei/succesului și atribuirea nereușitei/eșecului.* În ambele eșantioane s-a constatat aproximativ aceeași situație:

- atribuie reușita/eșecul unor factori interni - 69% Ee și Ec;
- atribuie reușita/eșecul unor factori externi - 31% Ee și Ec;
- indeciși - 2% Ee și 1% Ec.

4. *Anxietatea în situație de evaluare școlară (eș):*

- trăiesc o stare de neliniște în timpul eș - 49% Ee și 52% Ec;
- trăiesc frecvent o stare de neliniște în timpul eș - 22% Ee și 19% Ec;
- trăiesc f. rar/deloc stări de neliniște în timpul eș - 1% Ee și 3% Ec.

5. *Perceperea competenței sale (teatrale):*

- percep întotdeauna/frecvent competența sa (teatrală) - 60% Ee și 59% Ec;
- percep f. rar/rar competența sa (teatrală) - 22% Ee și 20% Ec.

6. *Scopul urmărit – performanța:*

- întotdeauna/frecvent percep scopul învățării ca pe o performanță - 22% Ee și 21% Ec;
- f. rar/rar urmăresc performanța în scop - 36% Ee și 41% Ec.

7. *Scopul principal urmărit – învățarea:*

- întotdeauna scopul principal este învățarea - 42% Ee și 38% Ec.

8. *Scopul urmărit – efortul minim:*

- întotdeauna/frecvent efortul minim este scopul principal - 56% Ee și 50% Ec;
- niciodată/rar - 26% Ee și 29% Ec.

9. *Voința de a învăța:*

- aproape întotdeauna sunt motivați de dorința de a învăța - 14% Ee și 14% Ec;
- f. rar/rar au voință de a învăța - 21% Ee și 19% Ec.

10. *Atractivitatea:*

- sunt motivați de atractivitatea conținuturilor - 79% Ee și 68% Ec.

11. *Valoarea intrinsecă/interesul:*

- au interes sporit față de conținuturile învățării și față de școală - peste 50% Ee și Ec.

În concluzie. Se demonstrează astfel că motivația pentru învățare este aproximativ aceeași în ambele eșantioane: experimental și de control, precum și că subiecții din ambele eșantioane trăiesc aceleași frustrări legate de învățare-evaluare, fapt care induce, indirect, și un anumit comportament scenic în jocurile teatrale.

Această concluzie are însă și o valoare mai generală, validată de autori de referință din cele trei spații existential-educăționale aferente RM – occidental, sovietic/rus, românesc – care avansează, direct sau implicit, o altă epistemologie a cunoașterii/educației artistic-estetice decât cea clasică, întemeiată preponderant pe principiile cunoașterii științifice și ale celei empirice. Autori precum J. -L. Dufays, D. Hymes, C. Laffarje, K. Stierle (*Franța*); M. Heidegger, H. -R. Jauss, G. Bălan (*Germania*); G. W. Allport, M. Byram, IRA/NCTE ș. a. (*Marea Britanie*); M. Corti, U. Eco, R.A. de Beaugrande (*Italia*); D. Deborah, R. Jakobson (*SUA*); M. Bahtin, O. Ю. Богданова, Е. В. Квятковский, Н. А. Кушаев ș. a. (*URSS/Rusia*); L. Bârlogeanu, V. Marinescu, C. Parfene, E. Parpală ș. a. (*România*); Vl. Pâslaru, I. Gagim, M. Marin, M. Morari ș. a. (*RM*) [Cf.: N. Puțuntean, 153, p. 3] – cei mai mulți fiind citați și de noi, susțin întemeierea educației artistice pe principiile cunoașterii artistic-estetice.

Conform acesteia, în instruirea-educația artistică, ca și în întreaga activitate artistică a omului, experimentele nu au – nu pot avea! decât o valoare general convențională, orice valoare a receptării-comprehensiunii-comentării-creației artistice având un caracter preponderent individual. În acest context, experiment de constatare propriu-zis, ca în cazul cercetărilor de didactică a științelor, în cercetările de didactică a artei nu poate exista, căci, indiferent cum numește cercetătorul experimentul de didactică a artei – de constatare, de formare, de control – educabilul se va comporta la fel – ca al doilea subiect re-creator al operei receptate. Firește, un al doilea experiment, de formare, va indica un nivel avansat al receptării, respectiv, al elementelor de cultură teatrală achiziționate-formate, însă acest lucru se presupune de la sine și nu trebuie demonstrate.

Am considerat de aceea, că însuși faptul angajării copiilor în activitatea teatrală, fie și cu scopul de a colecta date despre nivelul preexperimental al conștiinței lor teatrale, este deja o importantă activitate de formare a respectivei conștiințe. Am operat totuși și analize statistice și matematice a unor valori ale conștiinței teatrale a învățătorilor, studenților și elevilor, pentru a demonstra ceea ce pentru un specialist în domeniu este evident ab initio: că orice contact al cuiva cu o operă de artă provoacă mutații pozitive în conștiința artistică, morală și social a acestuia.

De aici, toate valorile demonstrate de subiecții cercetării, la etapa de constatare sau la cea de formare-control a experimentului, le considerăm a priori aferente conștiinței teatrale a acestora. Nu negăm însă dezvoltarea acestor valori, analizei cărora consacram următoarele subcapitole.

3.3. Modelul metodologic de formare a elementelor culturii teatrale la elevii din clasele primare

Am plasat materialul despre modelul teoretic după prezentarea datelor experimentului de constatare, deoarece considerăm că, având modelul teoretic funcția principală de a proiecta activitatea subiecților în cadrul experimentului de formare, autorul experimentului nu poate proiecta un model teoretic de desfășurare a experimentului de formare înainte de a avea la dispoziție și datele experimentului, nu numai istoria problemei și reperele teoretice.

Astfel primele două capitole conturează în mare și modelul pedagogic de formare elevilor din clasele primare a culturii teatrale, ele prezentând toate elementele posibile acestui model. Reprezentarea lui grafică considerăm că îi va consolida valoarea teoretică și îi va dezvălui și mai mult valoarea practic-aplicativă.

Am intitulat modelul *teoretic*, deoarece este unul de gândire teoretică și de aplicare practică directă; l-am intitulat *epistemic-curricular*, deoarece operează cu episteme pedagogice, structurate curricular (epistemologie-teleologie-conținuturi-metodologie).

Algoritmul modelului: operații/exerciții/activități teatrale deduse din metode-procedee/tehnici-forme-mijloace de accesare a conținuturilor educaționale (opera dramatică+materiile despre explorarea ei) în scopul (obiective) obținerii unor finalități (=elemente ale culturii teatrale formate copiilor), toate aceste componente ale modelului fiind întemeiate epistemic și teoretic pe idei, concepte, principii, teorii, paradigme și fiind concomitent și permanent elemente ale culturii teatrale-educației teatrale ale profesorului și elevului.

Baza epistemologică a metodologiei activității teatrale a elevilor se constituie din idei, concepte, principii, teorii, paradigme cu privire la artă/arta teatrală, inclusiv creația și receptarea artistică/operei teatrale/receptarea operei teatrale, particularitățile activității de receptare/creație teatrală ale elevilor de vârstă școlară mică, precum și referitor la conceptul și sistemul metodologic aplicat de cadrul didactic în organizarea-desfășurarea-evaluarea educației teatrale a copiilor. Cele mai importante idei, concepte și teorii au fost prezentate în capitolele 1 și 2, printre ele remarcându-se abordările semiotice, hermeneutice și ludice ale teatralității și ale activității teatrale.

Acestea sunt concretizate în *principii ale educației teatrale*, avansate de autori de referință, care fac obiectul cercetării noastre în subcapitolele 2.2 și 2.3. Dintre acestea, reținem clasificarea principiilor educației literar-artistice în semiotice, hermeneutice și praxiologice, fapt care consună cu abordările epistemic-teoretice din primele două capitole; conceptul de joc teatral (dramă) ca domeniu artistic-pedagogic, în care *natura/originea dramei* se dezvăluie în caracterul verbal-artistic și de joc scenic al copiilor.

Componenta elementară definitorie a ET a copiilor/elevilor sunt cele mai mici entități care formează cultura lor teatrală și procesul de educație teatrală: operațiile, exercițiile, activitățile teatrale elementare. Dintre mulțimea acestora, avansată de autorii în domeniu, am acordat preferință acelor care se înscriu în cadrul epistemic examinat-structurat. Elementele ignorate de noi însă nu sunt și respinse: acestea ar putea și fac parte din praxisul educațional, dar nu sunt semnificative conceptului nostru metodologic din cauza unei slabe legături cu principiile artei-receptării-educației teatrale. De ex., o mulțime de cerințe față de repetițiile în scenă și concursurile teatrale, formulat de unii autori, au mai degrabă origine psihologică pură decât artistic-estetică. Or, intenția noastră este de a consolida și dezvolta prin cercetarea de doctorat conceptul de didactică a artei. Imaginea grafică a modelului poate fi reprezentată astfel (Fig. 3.4).

Educația teatrală este reglementată de principiul inter-, intra- și trans disciplinar, care atrage în mod legic și valori din alte genuri de artă, științe, tehnologii și tipuri de educație, care, în totalitatea lor, formează un complex didactic-educativ unitar și multifuncțional, în care se împletesc organic conținuturile lingvistice, artistic-estetice și procesele psihologice ale învățării (limbajul și comunicarea) [60, p. 10].

De aceea în conceptul nostru metodologic un loc important îl ocupă *activitățile cu caracter interdisciplinar*, jocul dramatic fiind prin definiție unul de sinteză a artelor (tehnicile aplicate în cadrul activităților de ET accesând informații din domeniul educației lingvistice, literare, muzicale, artistic-plastice, coregrafice ș. a.). Pe baza acestora elevii își vor exprima atitudini și puncte de vedere, obținând astfel posibilitatea de a analiza, selecta, a stabili legături și corelații. Se ajunge astfel la o formă de învățare globală, unde elevul poate fi actorul propriei formări/dezvoltări.

Un alt tip de activități, cărui i s-a acordat prioritate, sunt *activitățile care stimulează munca în grupuri*, deoarece jocul teatral este o activitate de grup. Gruparea elevilor a fost proiectată să se realizeze în manieră liberă, organizatorul sugerând subiectele de lucru pregătite din timp, distribuind fiecărui grup materialele de lucru și explicând regulile. Pedagogul adoptă o strategie de pasivitate relativă, ghidând doar activitatea copiilor și prevenind situațiile haotice sau anarhism exagerat. Dar el va urmări munca elevilor, în mod activ, ajutându-i, încurajându-i și colaborând.

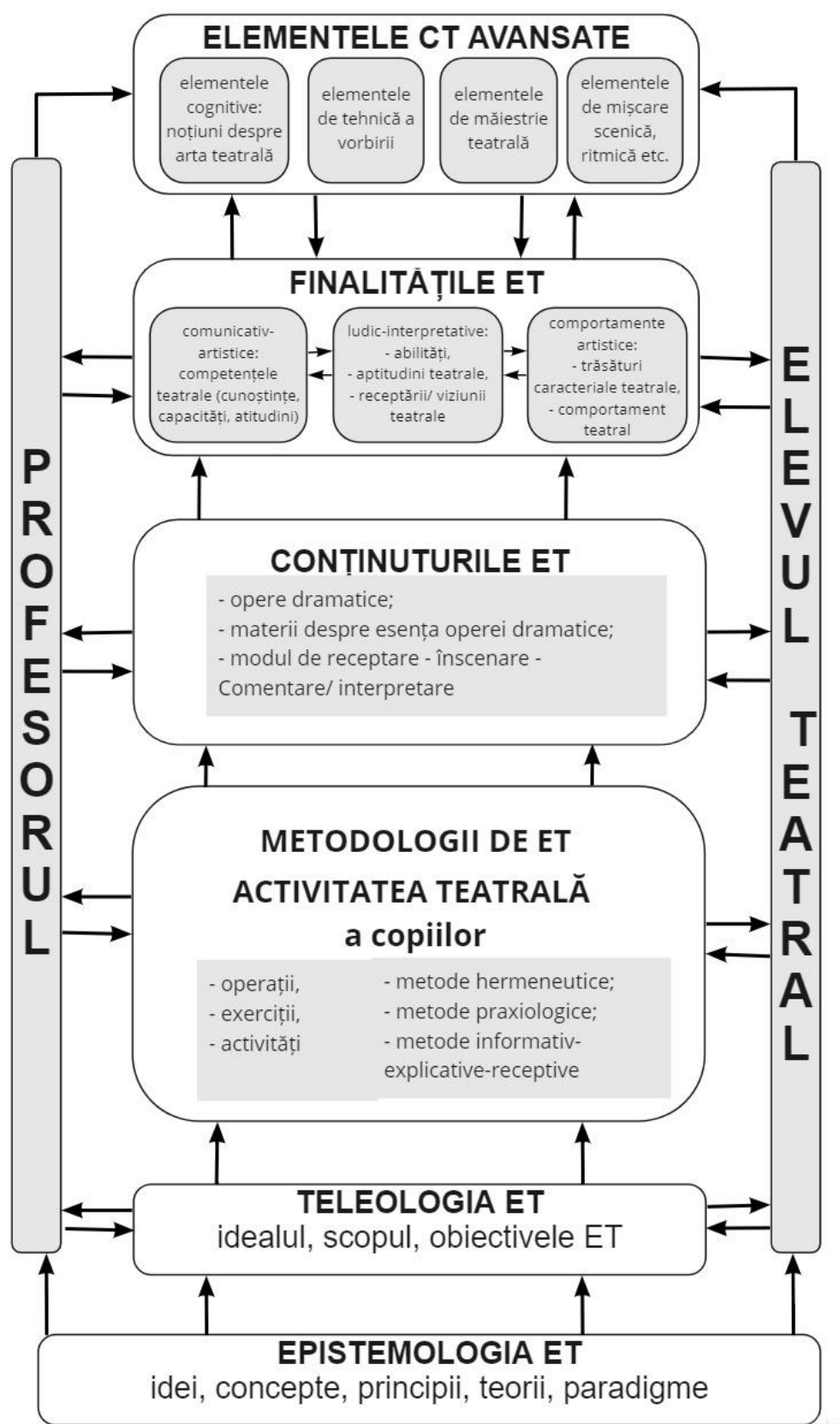


Fig. 3.4. Modelul metodologic de formare la elevi a CT. Abordare epistemic-curriculară

În consens cu primele două tipuri de activități dominante au fost sistematizate și *activitățile specifice de evaluare școlară*: completarea unor fișe speciale de evaluare; antrenarea în evaluare a elevilor-experti; întocmirea unui „top” al celor mai activi, creativi elevi; recompensarea simbolică a celor mai performanți elevi; prezentarea, de către elevi, a unor noi tehnici scenice; expoziții ale lucrărilor; prezentări în fața unui public; elaborare de portofolii, reviste, albume etc.

Metodologii specifice ET. Fiind cunoscută natura/originea operei dramatice, a fost posibilă și stabilirea – prin acumulare-analiză-sinteză – metodelor-procedeele/tehnicilor-formelor-mijloacelor ET a copiilor. Și specificitatea acestui element definitoriu al Modelului MFECT a fost urmărită în originea caracterului poetic (artistic) al dramei (jocului teatral), receptării și instruirii-educației teatrale a copiilor. Altfel spus, am insistat pe acele metode-procedee/tehnici avansate de autorii în domeniu, care sunt conforme/decurg din modul de constituire a imaginilor poetice în procesul jocului teatral și al educației teatrale. În acest compartiment al Modelului MFECT distingem metode aplicabile la etapa receptării textului dramatic/elaborării acestuia de către copii, metode aferente înscenării operei dramatice, care sunt și metode de activitate interpretativ-artistică, metode aplicabile la etapa post-scenică, de comentare-interpretare a operei dramatice jucate și de evaluare a activității și performanțelor teatrale ale elevilor.

În demersul nostru metodologic am optat pentru metodele *informativ-explicativ-receptive* (lucrul cu cartea, lectura expresivă a profesorului/elevului, metoda explorării textelor, metoda reproductivă sau povestirea, expunerea, conversația), *metodele hermeneutice* (lectura creatoare, comentariul literar/poetic, dezvoltarea operei/experimentul imaginar, ilustrarea, disputa sau competiția de idei, brainstorming-ul) și *metode praxiologice* (exercițiul, jocul de rol și a.).

Am urmat și recomandările lui I. Gagim, care avansează metodele: dramaturgiei emoționale; stimulării imaginației; reinterpretării artistice; verbalizării artistice; euristică; asemănării și contrastului, precum și procedeele: crearea efectului mirării; crearea situației de succes; crearea situației de joc [91, p. 77-84].

Conținuturile ET. În economia procesului pedagogic conținuturile educaționale reprezintă sisteme de valori specifice unui domeniu de activitate umană – empiric-tehnologic, științific sau artistic, precum și un sistem de valori de studiu-învățare-cultivare a primului sistem de valori [Cf.: 140]. Conținuturile educației teatrale a copiilor fac parte din domeniul artistic al activității umane și se compun din opere dramatice (jocuri teatrale) și materii despre esența acestora și modul de receptare-înscenare-comentare/interpretare: copiii trebuie familiarizați nu numai cu particularitățile de gen și specie ale JT, cu modul de înscenare a acestora, dar și cu modul în care își pot ei concepe-desfășura-evalua propria activitate de cultivare a teatralității – a elementelor culturii teatrale.

Conținuturile ET sunt abordate/explorate/valorificate prin anumite sisteme de activitate teatrală a copiilor și profesorilor/adușilor, fiind aplicate anumite metode-procedee/tehnici-forme-mijloace de ET, selectate-combinate în funcție de obiectivele educaționale propuse a fi atinse, specificul operei, particularitățile receptării artistice ale grupului concret de elevi, demersul educativ al familiei, comunității etnice și sociale.

Finalitățile ET a copiilor sunt reprezentate nu atât de rezultatele vizibile ale activității lor teatrale ghidate de profesori și alți adulți – piesele (compuse), scenetele, înscenările, spectacolele teatrale ș. a., acestea sunt rezultatele obiectivizate ale activității teatrale, ci mai ales de rezultatele activității subiectivizate de elementele culturii teatrale, devenite pe parcurs valori ale personalității copiilor – cunoștințe-capacități-atitudini (competențe) teatrale, abilități și aptitudini teatrale, trăsături caracteriale teatrale, comportamente teatrale, reprezentări/viziuni teatrale. Pentru vârsta școlară mică sunt validate ca posibil a fi formate [C. Cucoș; S. Cemortan; N. Baraliuc ș. a.] toate elementele culturii teatrale menționate, cu excepția viziunilor teatrale, posibil a fi formate doar începând cu vârsta adolescentină (treapta liceală).

Studiul teoretic ne-a determinat să diversificăm finalitățile ET a copiilor în trei categorii: *comunicativ-artistice, ludic-interpretative, comportamental-artistice*.

De menționat, că în conștiința teatrală a copiilor elementele celor trei tipuri de finalități conlucrează activ, așa încât sunt necesare metodologii speciale pentru a le delimita în stare pură. De ex., competența de comunicare artistică se combină cu măiestria și comportamentul scenic, toate trei manifestându-se în mediile instructiv, familial, comunitar și social.

Subiecții ET. Lianții activității teatrale a copiilor sunt cei doi subiecți ai educației teatrale: profesorul și elevul teatral. În imaginea grafică a Modelului MFECT săgețile indică raporturile mai importante dintre cei doi subiecți ai activității teatrale și celelalte componente ale acesteia. Firește, reprezentarea este convențională, ea putând fi redată și în alte forme geometrice, de ex., printr-un cerc, pe circumferința căruia să fie reprezentați subiecții, pe radiale – componentele sistemului, iar în centru – finalitatea principală: cultura teatrală avansată a elevilor la finele experimentului de formare.

În concluzie. Sistemul metodologic elaborat de noi reprezintă o tentativă de a-l întemeia pe estetica jocului teatral și pe specificul receptării-creării imaginilor poetice în cadrul acestuia.

Valoarea originală teoretică și practică a Modelului MFECT constă în întemeierea epistemică a acestuia pe specificul acțiunii teatrale și educației teatrale. Prin acest model denunțăm practica explorării interminabile a nivelului procedee/tehnici de instruire/educație, inapt să aducă primeniri semnificative ET, deoarece, fiind educația un domeniu fundamental al existenței umane, solicită, din orice perspectivă ar fi abordat, angajarea și a cadrului epistemic-teoretic.

Considerăm că valoarea definitorie a modelului nostru constă în faptul că acesta este conceput pornindu-se de la anumite valori epistemice, specifice acțiunii teatrale și educației teatrale. Or, explorarea la nesfârșit a domeniului propriu-zis tehnologic al educației (deci, la nivelul procedeeleor de instruire/educație) nu poate să aducă primeniri semnificative învățământului, în general, și educației artistic-estetice, în particular, acesta fiind un domeniu fundamental al existenței umane, care, din orice perspectivă nu ar fi abordat, trebuie să angajeze neapărat și cadrul epistemic-teoretic. Acesta e și argumentul nostru pentru volumul mare al tezei, acordat cadrului epistemic și teoretic, având în vedere faptul că cercetările anterioare n-au abordat latura epistemic-teoretică a ludicului/jocului teatral decât tangențial sau deloc.

3.4. Dezvoltarea experimentală a culturii teatrale în ciclul primar

Activități de dezvoltare experimentală a culturii teatrale a elevilor

A. Activități teatrale la orele de limba și literatura română. *Limba și literatura română* (LLR) este disciplina care oferă cele mai mari posibilități de realizare a obiectivelor CT, însuși curriculumul disciplinar indicând printre cele mai importante tehnicile teatrale (*jocuri-dramatizări, teatrul parodiilor, teatrul-improvizație* etc.), prin care se produce dezvoltarea receptării artistice, în special receptarea universului emoțional și estetic al operelor literare, precum și trezirea/manifestarea interesului și a preferințelor pentru lectură [60, p. 13].

Educația lingvistică și educația literar-artistică, notează B. Niculescu, cooperează cu un „întreg evantai de dimensiuni și perspective ale cunoașterii” [136, p. 31]; realizate prin elemente de inter- și pluridisciplinaritate, acestea sunt determinate de legăturile disciplinei LLR cu discipline precum *Științe, Educația moral-spirituală, Educația artistic-plastică*, care formează „un complex didactic-educativ unitar și multifuncțional, în care se împletesc organic conținuturile lingvistice, artistic-estetice și procesele psihologice ale învățării (limbajul și comunicarea)” [60, p. 10]. Îmbinarea educației lingvistice și literare cu diversele forme ale educației teatrale continuă ascendent dezvoltarea paradigmei comunicativ-funcționale a disciplinei – formarea competențelor comunicativ-lingvistice și literare-lectorale, care integrează și cele patru deprinderi specifice, integratoare și ele: *înțelegerea după auz, vorbirea, scrierea, citirea*.

Activitățile ET la lecțiile de LLR se înscriu atât ca secvențe de conținuturi precum și ca activități de învățare și evaluare. Acestea se adaptează materialului studiat prin valorificarea anumitor părți ale operei studiate, însuflețite de elementele de teatru care li se aplică, instantaneu sau fiind pregătite în prealabil.

Designul instrucțional al orelor de LLR, în care au fost integrate experimental și activități specifice jocurilor teatrale în clasa a III-a, se prezintă, rezumativ, astfel (*Anexa 12*).

Obiectiv: Dezvoltarea comunicării nonverbale prin elemente ale jocului de rol.

Unități de conținut:

a) unități de conținut procesuale: gestuale – imagini ce conțin gesturi; mimice – imagini ce conțin fețe cu diverse tipuri de mimică;

b) unități de conținut semantice: semne convenționale, unele semnale ale serviciilor: urgență medicală, pompieri, poliție, semnele rutiere, afișe informaționale.

Metode-procedee/tehnici:

Tehnica *Fotografatul* este binevenită pentru elevii care au dificultate în exprimare, dar care pot reda printr-o imagine mesajul.

Tehnica *Albumul cu fotografii ale personajului* prezintă o caracteristică indirectă a personajului: prin pozele din albumul său.

Procedeul *Rama* încurajează/cultivă creativitatea instantanee.

Procedeul *La muzeu* determină elevii să discearnă logic-artistic – deci estetic, valoarea etic-estetică a personajelor unei drame/jocului dramatic.

Jocul *Replica potrivită* angajează elevii într-o acțiune de stabilire a legăturii între replică (ca entitate a jocului dramatic) și acțiune.

Jocul *Mozaic* predispune elevii la crearea unei producții literare proprii, pornind de la un fragment esențial dintr-o operă literară citită și examinată împreună cu învățătorul.

Dramatizarea este o metodă complexă, care întrunește mai multe procedee/tehnici, forme și mijloace de desfășurare a activității teatrale în cadrul orelor de LLR, deci și efectul educativ (finalitatea) este de asemenea complex, elevii învățând să acumuleze informații despre teatru (limbaj-mesaj-interpretare), despre valorile umane și relațiile dintre oameni, apropiindu-și o cultură teatrală elementară, încurajată de studiul unor opere literare. Și poate că cel mai important produs al acestei activități este conștientizarea, fie și la nivel intuitiv deocamdată, a comunității limbajelor poetice și asemănării esențiale a mesajelor promovate de operele literare și cele dramatice.

Exercițiile de mișcare scenică sunt o activitate care-i include efectiv pe elevi în acțiunea scenică, deci – și în crearea efectivă a operei dramatice, produsul educativ principal fiind abilitatea de mișcare scenică, care este complexă și în raporturi esențiale cu, practic, toate abilitățile/competențele literare-lectorale și cele dramatice.

Trenul de personaje solicită elevilor crearea instantanee a unui dialog între personajele pe care le reprezintă, creând astfel efectiv imaginea artistică a personajului.

Povestea. Elevii alcătuiesc împreună o poveste inventată. Fiecare contribuie la ea cu o propoziție. Toți trebuie să-l asculte pe cel care vorbește pentru a putea dezvolta subiectul în

continuare. Dacă activitatea este practică pentru prima dată, animatorul poate începe povestea pentru a încuraja participanții.

Pana. Elevii vor alcătui un text inventat. Fiecare elev va scrie câte o propoziție. Pentru a ocupa fiecare elev vom propune tuturor câte o pană/pix și o foaie. În felul acesta elevii încep povestirea (de ex., *La scăldat*) și completează de fiecare dată foaia care ajunge, în cerc, la el. Vom obține atâtea povestiri câți elevi sunt în echipă.

Desfășoară dialogul este procedeul prin care elevii învață să imagineze și să expună în scris o situație prin conversația dintre personaje, precum și să evalueze/autoevalueze reușita colegilor și pe a sa.

Tehnica *Înghetăt* este considerată una avansată, deoarece dezvoltă abilitatea de a aprecia instantaneu situația scenică și a relua jocul.

Tehnica *Schimbarea cu rolurile* solicită elevilor abilitatea de a se „reîncarna” instantaneu în alt rol, învățând astfel să joace întreaga piesă, adică să o perceapă-creeze integral, deci și să acceseze/dezvolte abilități complexe de comunicare literară și dramatică.

Oricare ar fi tehnicile în care se solicită de la elevi un efort de teatralizare la studierea limbii și literaturii române, bine gândite, copiii le vor trăi prin bucuria de „a face ca”, de a trăi o experiență care nu e a lor, se vor pune în locul altuia, se vor închipui un alt EU, contopindu-se cu personajul. Copiii vor trăi imaginar acte asemenea eroilor săi preferați, într-o lume în care virtuțile sunt răsplătite, iar ticăloșiile sunt pedepsite.

Metodele ce solicită de la elevi elemente de teatralizare facilitează percepția operei de către elev, intensifică reflecția mesajului. Elevul intrat în rol receptează frumosul, alte valori ale operei, care reprezintă esențialul acesteia, cu un minim efort volitiv; ei savurează plăcerea lecturii și interpretează situațiile de subiect cu plăcere și ușurință.

Capacitatea stângace de a intra în miezul lucrurilor, fără prejudecăți, îl determină pe elev să se implice cu plăcere și bucurie; el se manifestă ca o ființă capabilă să inventeze acțiuni de o mare naivitate, la prima vedere, dar pline de substanță în conținutul lor. Prin acest spirit copilul se joacă, trăiește și se formează ca personalitate; ei gesticulează sau vorbesc cu personaje imaginare, adoptă ținute și intră cu ușurință în pielea personajelor (Vezi mai detaliat *Anexa 12*).

B. Activități de formare a culturii teatrale la lecțiile de EMS. Conform curriculumului, educația moral-spirituală se axează pe un ansamblu de valori morale, spirituale, artistice, estetice, sociale (etc.), apropiate în cadrul celorlalte discipline școlare, având drept obiectiv pregătirea copilului pentru a aprecia și promova valorile general-umane și naționale [61]. Considerăm că aceste valori trebuie însușite/formate prin metode activ-participative, specifice ET, care să-i

integreze pe copii în realitatea vieții, valorificându-le propriile experiențe, precum și să le deschidă accesul în arta teatrală.

Conceptul educațional modern solicită imperativ o coerență deplină a tuturor conținuturilor educației, indiferent dacă acestea sunt avansate de familie, pretinse social sau proiectate curricular. Această coerență ar facilita cunoașterea, ar armoniza dezvoltarea personală a educabilului și relațiile interpersonale, cu familia și societatea; ar facilita integrarea și adaptarea socială reușită și formarea unei atitudini pozitive față de sine și lumea din exterior, a armoniei cu sine și cu ceilalți.

Am considerat că acest cerc de probleme poate fi soluționat inclusiv prin metode-procedee/tehnici, forme și mijloace specifice EMS și ET – *tehnicele teatralizate*, avantajul cărora este de a modela situații de viață, depășirea cu succes a cărora să se facă și prin revenire la ele, în cadrul activității teatralizate, creându-se învățăminte pentru evitarea greșelilor din viața reală.

Umbra personajului este o metodă prin care copilul este pus în situația să analizeze fapta unui personaj, să-și expună propriile păreri despre felul cum a acționat acesta, ce ar fi făcut în locul lui într-o asemenea situație.

Platforma comunitară prescrie elevilor autoorganizarea în crearea unei platforme pentru soluționarea unor probleme comunitare, de regulă, fiind tutelați de liceeni: amenajarea unui teritoriu, salubritatea de locuri, obiecte și spații publice (fântână, monument, cimitir, râpă, râuleț, lac), acordarea de ajutor bătrânilor, invalizilor, activități artistice cu tematică informativă, ecologică ș. a., scoaterea unui ziar despre activitatea clasei, elaborarea de afișe, anunțuri, citate tematice, concursuri de desene, de poezie cu genericul explorat etc.

Jocul de rol „De-a mama și tata” creează condiții pentru realizarea unei „empatii practice” – punerii efective a copilului în situații specifice adulților/părinților, care săi oblige să le soluționeze și de pe alte poziții, nu doar de pe poziții proprii. Se aplică, de regulă, în cazurile în care copilul a săvârșit o faptă pentru care a fost sancționat, precum interdicția de a sta nelimitat la calculator; refuzul să stea cu fratele mai mic în lipsa părinților sau când aceștia sunt ocupați; refuzul de a îndeplini lucrări pe puterea sa (curățarea încălțămintei, culesul pomușoarelor) ș. a.

Metode ale ET, precum crearea situațiilor teatralizate, dramatizările, simularea, jocul de rol ș. a. facilitează constituirea unor relații interpersonale sănătoase prin asumarea unor responsabilități/ roluri ale adulților, astfel gestionându-și mai bine timpul didactic și de odihnă, înțelegându-i mai ușor pe părinți și învățători, pe alți adulți, iar în consecință integrându-se cu mai mult succes în viața socială a comunității. Jucând rolul unui adult, copilul conștientizează cealaltă parte a adevărului pe care în viață îi este dată părintelui, profesorului, adultului și astfel va pătrunde mai ușor esența fiecărei valori morale studiate: virtuții, bunătății, iubirii, milosteniei, răbdării, învățurii, ascultării, credinței, iertării etc. (Vezi mai detaliat în *Anexa 13*).

C. Activități de formare a culturii teatrale la orele de educație muzicală

Conform curriculumului [60], educația muzicală, pe lângă alte principii ale conceptului educațional modern, se întemeiază și pe o amplă interdisciplinaritate. În acest sens, educația muzicală poate fi îmbogățită cu elemente de educație teatrală, în special pe dimensiunea afectivității: declanșarea și gestionarea dezvoltării unor emoții, trăiri, sentimente și stări emoționale prin *dramatizării muzicale*. Nu este vorba de asemuirea demersului didactic cu o lucrare de operă sau operetă, ci aplicarea la lecția de EM a unor elemente din spectacolul dramatic pentru a prezenta copilului acțiuni și evenimente în desfășurarea lor, organizând lucrarea muzicală sub forma unei lucrări redată în sunete, în baza caracteristicilor esențiale ale dinamicii imaginii muzicale. Imaginea muzicală va provoca intensificarea trăirii și impresiei emoționale, iar acestea vor conduce la înțelegerea profundă, veridică a evenimentului, temei redată în sunete, vor transpune imaginația sonoră a copilului. Tema muzicală poate fi înțeleasă mai profund dacă elevul, înainte de interpretare, va primi informații cu privire la vestimentația și accesoriile personajelor muzicale, la replicile și la versurile intercalate în cântec; la sunetele, efectele sonore specifice situației redată de piesa muzicală; la efectele de lumină (semiîntuneric, proiector ș. a.).

Pot fi dramatizate creativ piese cu teme: copilăria, mama, toamna, iarna, în codru, războiul ș. a., prin care se obțin stări afective precum cele de căldură, duioșie, cantabilitate, bucurie și voie bună, veselie, dragoste, mândrie, avânt sau de tristețe, nostalgie, curaj și eroism, jertfire de sine și solemnități, triumf ș. a. Aceste produse educative se obțin datorită mai ales similarității limbajelor artistice ale muzicii și teatrului. Astfel muzica, la fel ca și spectacolele teatrale, povestește despre viața copiilor și ocupațiile lor (jocul, distracțiile, învățătura, munca, sărbătorile etc.); evoca obiceiurile, tradițiile, sărbătorile populare; onorează și glorifică limba poporului, evenimentele și faptele importante din istoria și cultura neamului; descrie fenomenele și obiectele naturii prin prisma impresiilor umane (vântul, furtuna, ploaia, răsăritul/apusul soarelui, caracteristicile unor animale, păsări, peisaje etc.).

Dramatizarea muzicală, în afară de jocurile de rol și înscenările propriu-zise, include conversații și discuții deductive, orientate la descoperirea de către elevi a caracterului creației muzicale, inclusiv prin mijloacele limbajului teatral. Se aplică ***procedee*** precum legătura logica a celor audiate cu realitatea și necesitățile vieții – care include elemente ale ludicului, inclusiv cu acelea care dau valori ale culturii spirituale: binele și răul, frumosul și urâtul, iubirea și ura, lumina și întunericul, viața și moartea (ca stări de spirit) etc.

Jocul de rol îi deprinde pe elevi să sesizeze diferite roluri, să-și cultive calitățile specifice rolului jucat (compasiunea, jalea, admirația), să utilizeze diverse mișcări, acțiuni, mimica și pantomima, vestimentația specifică și accesoriile; aranjarea scenică etc. Mesajul ideatic al

cântecelor influențează pozitiv formarea caracterului copiilor. Cântecul și jocurile îi fac pe copii veseli, vioi, disciplinați, perseverenți, prietenoși; îi ajută să treacă „prin sine” activitățile realizate și să-și asume o parte din sarcinile adulților. Lor li se dezvoltă spiritul de observație, ei învățând să-și iubească familia, ținutul natal, natura înconjurătoare.

Educația muzicală, complementată cu elemente teatrale, include tipuri de exerciții, precum ***alcătuirea de melodii simple, exclamații muzicale, și jocuri muzical-didactice distractive pe un libret/text literar:***

exerciții de audiere muzicală în scopul comparării caracterului muzical și al conținutului imagistic al lucrării;

- exerciții de respirație, dicție, emisie corectă, lejeră a sunetului;
- exerciții de acompaniere ritmică, cu instrumente muzicale, bătăi din palme, de picior etc.;
- exerciții de reproducere, recunoaștere a sunetelor din natură, emise de anumite păsări, animale, mașini etc.;
- jocul muzical-didactic pentru însușirea practică a noțiunilor predate;
- imitarea prin mișcări și gesturi a felului de interpretare la instrumente muzicale;
- desenarea chipului muzical al mamei, al învățătoarei, al prietenului, asocierea chipului cu melodii, lucrări muzicale;
- colectarea informațiilor despre interpreți, artiști, actori, personalități istorice reflectate în muzică;
- jocuri muzical-didactice vizând dezvoltarea capacităților muzicale;
- dramatizarea unor lucrări folclorice și de autor;
- jocuri muzical-didactice pentru redarea prin mișcări a caracteristicilor dinamice, timbrale, ritmice de registru ale lucrărilor muzicale;
- caracterizarea muzicală proprie a unor personaje, acțiuni, fapte, a unor fenomene naturale utilizând termeni, expresii specifice;
- elaborarea unor fișe cu criterii proprii de apreciere a valorii piesei muzicale;
- selectarea din diferite surse (mass-media, cărți, reviste) a informațiilor referitoare la evenimentele muzical-culturale din țară.

Educația teatrală în cadrul orelor de educație muzicală, realizată prin metodele și exercițiile mai-sus indicate, va urmări dezvoltarea la elevi a capacităților de utilizare a limbajului muzical și a decodării astfel mesajul artistic; de a audia, reproduce și a crea valori muzicale; formarea atitudinii adecvate față de valorile muzical-estetice. De asemenea, aceste metode-procedee-exerciții de dramatizare muzicală vor contribui la dezvoltarea capacităților de solfegiere și cântare, simțire,

trăire, cunoaștere și înțelegere a muzicii ca fenomen artistic – emoțional-psihologic și spiritual, drept urmare cultivând și capacitatea elevilor de a aprecia frumosul din arta muzicală și cea teatrală, din natură, societate și cunoaștere; va contribui la dezvoltarea capacității acestora de a crea frumosul.

Formarea experimentală a elementelor culturii teatrale la elevii claselor primare

Formarea profesională a studenților pentru dezvoltarea CT a elevilor s-a realizat, în temei, prin unitatea de curs *Activitatea teatralizată a copiilor* (Anexa 14), care include o pregătire teoretică și inițierea formării unor abilități practice în domeniu, accentul punându-se însă pe metodologia ET. Predau acest curs studenților de la Facultatea Științe ale Educației, Psihologie și Arte din cadrul USARB, începând cu anul 2007, urmărind:

- formarea-dezvoltarea la studenți a conceptelor fundamentale ale CT și dobândirea abilității de a utiliza adecvat limbajul specific ET atât în forma pasivă (capacitatea de a se informa), cât și în formă activă (a se exprima și comunica activ);
- proiectarea, realizarea și analiza activităților teatrale cu copiii; dezvoltarea la copii a abilităților de confecționare a materialelor și recuzitei teatrale;
- analiza, selectarea și punerea în scenă a unei piese din repertoriul ciclului primar;
- aplicarea metodologiei organizării activității teatralizate cu copiii; formarea ținutei, vorbirii și mișcărilor scenice.

Cursul exprimă o continuare logică în procesul de formare studenților a competențelor profesionale în cadrul disciplinelor de specialitate pentru învățământul primar.

Termenul *activitate teatralizată* din denumirea cursului indică centrarea lui pe activități preponderent practice, specifice domeniului artistic-estetic, care, conform lui Vl. Pâslaru, cere și aplicarea unei metodologii specifice cunoașterii artistic-estetice [140, p. 126-129; 143; 256].

Scopul cursului răspunde necesității soluționării problemei științifice formulate în lucrare, printr-un sistem de activități metodologizate științific de formare a culturii teatrale elevilor din clasele primare.

Finalitățile cursului sunt formulate prin triada *cunoaștere – aplicare – integrare* și susțin traseul de formare a competențelor în procesul de formare profesională universitară.

Conținuturile cursului sunt fundamentate pe teoriile artei teatrale.

Tabelul 3.14. Distribuirea orelor cursului opțional *Activitatea teatralizată a copiilor*

Numărul de ore							
Învățământ cu frecvență la zi				Învățământ cu frecvență redusă			
Curs	seminar	laborator	lucrul individual	curs	seminar	laborator	lucrul individual
15	15	45	75	6	6	18	120

Formele de organizare a cursului (curs teoretic, seminar, laborator) au fost concepute să favorizeze dezvoltarea competențelor profesionale necesare studenților pentru a forma-dezvolta cultura teatrală la elevi. Numărul de ore academice și de studiu individual dirijat pentru învățământul cu frecvență la zi și învățământ cu frecvență redusă diferă.

La nivelul conceptual al cursului s-a urmărit ca acesta să proiecteze activitatea de formare profesională a studenților în baza ipotezei de lucru, care prevede respectarea algoritmului *cunoaștere – aplicare – integrare*, care reflectă procesul de dezvoltare a competenței teatrale, precum și stabilirea valorilor atitudinilor, capacităților și cunoștințelor în structura competenței teatrale prin cele trei tipuri de obiective de cunoaștere, aplicare, integrare.

Obiectivele cursului	Valorile variabilele cercetării/ET
<i>Activitatea teatralizată a copiilor</i>	
- să argumenteze necesitatea activității teatralizate a copiilor;	- elemente cognitive: noțiuni teatrale
- să analizeze conceptele de bază ale cursului;	- elemente cognitive: noțiuni teatrale
- să demonstreze impactul educativ al activităților teatralizate ale copiilor;	- enunțuri logice
- să caracterizeze tipurile de jocuri teatrale;	- elemente cognitive: noțiuni teatrale
- să însușească metodologia de lucru în cadrul JT și JD;	- elemente de măiestrie teatrală
- să selecteze metode și forme specifice de desfășurare a AT cu copiii;	- elemente cognitive: noțiuni teatrale
- să selecteze conținuturi literar-artistice adecvate ET;	- elemente de măiestrie teatrală
- să elaboreze scenarii, activități, lecții, activități extradidactice cu conținut teatralizat;	- elemente cognitive: noțiuni teatrale;
- să dirijeze activitățile teatrale cu elevii claselor primare;	- elemente de măiestrie teatrală
- să antreneze capacitățile elevilor de confecționare a materialelor didactice/recuzitei pentru realizarea AT;	- elemente de măiestrie teatrală;
- să realizeze obiectivele culturii teatrale;	- elemente cognitive: noțiuni teatrale;
	- elemente de tehnică a vorbirii;
	- elemente de măiestrie teatrală
	- elemente de mișcare scenică, ritmică.
- să estimeze condițiile psihopedagogice de aplicare a unor forme de realizare a activităților teatrale cu copiii;	- elemente de măiestrie teatrală;
- să inventeze scenarii cu diverse tematici;	- elemente cognitive: noțiuni teatrale
- să selecteze piese din repertoriul național;	- elemente de măiestrie teatrală;
- să-și antreneze ținuta scenică, vorbirea expresivă și mișcările scenice;	- elemente de tehnică a vorbirii;
	- elemente de măiestrie teatrală;
	- elemente de mișcare scenică, ritmică.

Aspectul formativ al cursului a fost consolidat de crearea situațiilor de învățare, care presupun analiză, sinteză, reflecții, întrebări, comentarii și exersări asupra următoarelor unități de conținut:

- noțiune de cultură teatrală;
- activitatea teatralizată a copiilor;
- din istoria teatrului de păpuși;
- activitatea teatralizată în grădinița de copii;
- rolul pedagogului la organizarea activităților teatrale cu copiii;
- jocurile teatrale, caracteristica, tipurile și clasificarea jocurilor teatrale, metoda dirijării jocurilor teatrale;
- specificul și conținutul activității teatrale la vârsta școlară mică;
- modalități de formare a tehnicii vorbirii expresive la preșcolari și elevii claselor primare;
- antrenamentul micului actor;
- dezvoltarea aptitudinilor artistice (teatrale/dramatice) la copii;
- activitatea teatralizată și parteneriatul cu familia;
- pedagogia teatrului pentru copii;
- montarea unei piese din repertoriul ciclul primar;
- specificul evaluării în activitățile teatrale cu copiii.

Orele de curs au forma unei prelegeri universitare interactive, unde studenții fac cunoștință cu noțiunile teoretice, funcții, aspecte metodologice, tipologii, legități etc. Orele de seminar au fost distribuite după tipologia seminarelor universitare:

- de sistematizare a cunoștințelor fundamentale;
- integrativ, de evaluare curentă;
- seminar-aplicații;
- seminar-dezbateri;
- seminar evaluativ.

De ex., seminarul *Rolul pedagogului în organizarea activităților teatrale cu copiii* a fost de tip dezbateri, în care studenții au argumentat prin soluționare de situații rolul pedagogului în organizarea activităților teatrale cu copiii.

Un rol aparte au revenit orelor de laborator, în cadrul cărora studenții confecționează păpuși și decor; alcătuiesc scenete pentru improvizări; își antrenează gestică, mimica, dicția pentru joacă în scenă; pun în scenă spectacole de teatru pentru copii.

Metodologiile de formare a studenților pentru ET a copiilor. Au fost aplicate:

Compilația – cea mai răspândită metodă în realizarea activităților teatralizate și constă în îmbinarea unor idei străine, în latină *a compila* având sensul de *a fura*. Dar prin compilare scenaristul poate crea o lucrare creativă, deoarece prelucrează materialul propriu și cel străin, obținând un material original, adaptat la un public concret. Metoda solicită artistului simțul măsurii și gust artistic.

Metoda montării creative a materialelor de diferit tip – solicită scenaristului competențe de montaj artistic, care includ procedee precum contrastul, paralela, retrospectiva, asociația, consecutivitatea logică etc. Urmărind conștient un scop artistic bine determinat, scenaristul „leagă” diferite materiale și episoade.

Metoda dramaturgică presupune construirea unei lucrări de autor pe principiile dramaturgiei, subiectul dezvoltându-se după anumite reguli ale activității scenice: desfășurarea, conflictul de bază, punctul culminant, deznodământul, încheierea. Metoda este una din cele mai complicate și necesită anumite aptitudini.

Înscenarea constă în reproducerea deplină a conținutului textului literar. Conținutul jocurilor este dictat de conținutul operei literare. În funcție de text, se aleg personajele, se repartizează rolurile, se pregătește și se utilizează decorul necesar. Este practică cel mai frecvent cu elevii mici, dorința acestora de a se implica în jocuri fiindu-le caracteristică, ei preferând să joace rolul personajelor îndrăgite din povești și din alte opere literare. Copiii, precum și unii adulți, consideră că este foarte simplu să înscenezi o poveste bine cunoscută, pentru aceasta fiind suficient să cunoști cuvintele și acțiunile personajelor. Însă reproducerea simplă a operei literare nu va aduce satisfacție nici copilului, nici adultului. Opera literară sugerează însă la fiecare lectură noi și noi mesaje (emoții, stări afective, gânduri, idei), care impun, la înscenare, improvizarea unor acțiuni, gesturi, replici noi, ceea ce va provoca interes și publicului. Înscenarea are o regulă de neocolit: scena cere activism și eficiență; aici se traduce textul literar din limbaj verbal în limbaj acțional; cuvântul citit de pe scenă poate fi ascultat și în afara ei, pe când reprezentarea teatrală trebuie privită.

Jocul teatral este metoda și forma principală de desfășurare a activității teatralizate. Trăsătura caracteristică a acestor jocuri constă în re-crearea imaginii artistice prin mijloacele teatrului (replici, acțiuni, mimică, muzică, costume etc.).

Jocul teatral se subdivide în *jocul de regizor* și *jocul-dramatizare* sau jocul improvizării.

În *jocul de regizor* copilul sau adultul nu este un personaj concret; el dirijează jocul, prezintă rolurile prin intermediul jucăriilor, ilustrațiilor, intonației, mimicii, vorbirii.

Activitate de formare a elementelor culturii teatrale: Montarea de către studenți a piesei teatrului de păpuși *O întâmplare în pădure*.

Alegerea piesei. Este una din etapele mai dificile, deoarece nu toate piesele se supun unei montări într-un mod interesant, atractiv și convingător. De aceea grupul de studenți trebuie să-și pună la încercare imaginația creatoare. Ei își asumă, în mod colectiv, rolul de regizor, obținând astfel libertatea de a construi subiectul piesei și posibilitatea materializării ideii propuse în personaje și în mișcarea acestora în cadrul unei acțiuni vii.

Confecționarea păpușilor. Păpușile-personaje (animale ale pădurii), înzestrate cu calitățile și aspirațiile tineretului contemporan, sunt confecționate în mod individual de persoana care o va reprezenta, fapt care îi permite studentului să îmbine, la confecționarea lor, ideile sale de creație cu trăsăturile reale sau atribuite de oameni animalelor-personaje. Un grad mare de semnificație se obține cu ajutorul accesoriilor ce însoțesc păpușa: păpușa-veverița va avea fusta scurtă, telefon mobil și mărgelă la gât – sugestie a fetei moderne, iar păpușa-lup va avea mașină luxoasă și muzică la maximum – sugestie a băiatului modern.

Alcătuirea replicilor și selectarea muzicii este realizată în funcție de vârsta spectatorilor. În cazul copiilor de vârstă preșcolară, replicile pot reprezenta diverse ghicitori și versuri din folclorul copiilor: *Eu sunt arici-pogonici,/ Încălțat în târlici*”, iar drept fundal muzical se alege piesa *Ghiță* din repertoriul Cleopatrei Stratan. E foarte important ca spectacolul să nu fie monoton. Pentru a-i reda piesei un aspect divers, „regizorii” alternează monologul, dialogul și muzica, procedeu prin care se obține captarea atenției și declanșarea emoțiilor pozitive. Se apelează și la procedeul adresării la public cu diverse întrebări în momente când e nevoie doar de aprecieri sau afirmații.

La *distribuirea rolurilor* se ține cont de caracteristicile fiecărui interpret: temperamentul, sensibilitatea, umorul, calitățile vocale. Astfel, ursul este jucat de o persoană cu timbru jos al vocii, veverița – de o persoană cu capacități vocale. Studenții care au rămas fără rol participă la confecționarea decorului: copaci, flori, paravanul.

Repetițiile. În cadrul lor se antrenează gesturile, mimica, vocea personajelor, interpretii încercând să se transfigureze în acestea. Primele repetiții se fac în fața trupei, pentru cunoașterea temeinică a piesei și a personajului redat. Se lucrează la sincronizarea mișcării cu replica, ceea ce este destul de dificil la etapa inițială, întrucât se cere o coordonare bună a mâinii și a degetelor. Este important ca repetițiile să înceapă când sunt toate păpușile și decorurile finisate. Aceasta asigură eficiență repetițiilor, scurtează perioada de familiarizare cu mediul scenic, stimulează fantezia creatoare, duce la conturarea imaginii artistice.

Repetiția generală este ultima etapă de pregătire a spectacolului teatrului de păpuși. Se fixează toate nuanțele și detaliile, se încheagă toate elementele. Se realizează tehnica de deplasare a eroilor și a decorurilor, se stabilește sonorizarea. Se înlătură lacunele și se fac ultimele pregătiri pentru punerea în scenă a spectacolului.

Prezentarea spectacolului. Piesa *O întâmplare în pădure*, montată de grupa de studenți de la anul III, a bucurat publicul de copii de la Grădinița-creșă nr. 43 din municipiul Bălți. Efectul a fost cel așteptat. Copiii au trăit bucuria unei comedii muzicale cu animalele pădurii în rolurile principale, care au cântat, au spus ghicitori și au dansat. Este de apreciat munca asiduă a studenților la punerea în scenă a acestui spectacol. Deci acest lucru a necesitat cunoașterea mai multor aspecte ale activității teatrale, câtorva genuri de artă (literatură, muzică, coregrafie), a particularităților de vârstă ale preșcolarului, a talentelor și aptitudinilor teatrale și a modului de identificare a lor, a formelor comunicării nonverbale, a repertoriului literaturii pentru copii, a metodologiei receptării operei dramatice, precum și prezența unor abilități speciale: de proiectare a activității, observare a procesului, analiză a situației, studiere a colectivului, dirijare a colectivului, alegerii stilului adecvat de comunicare, stabilire de relații cu membrii colectivului, studiere a comportamentului, selectare a piesei, analiză a piesei, prelucrare a ținutei scenice.

Aplauzele au fost sincere și furtunoase, iar unii copii au manifestat dorință de a face cunoștință cu personajele de după cortină.

Evaluarea cursului universitar *Activitatea teatralizată a copiilor* are loc în două etape:

Prima etapă: teoretică, sub formă de examen scris, unde sunt evaluate cunoștințele teoretice ale studenților;

Etapă a doua: examen public sub formă de concurs teatral sau dramatizări (la alegerea studenților), unde se evaluează competențele aplicative ale studenților.

Concursul teatral se desfășoară în următoarele etape:

Se stabilesc echipele (de obicei sunt grupele academice), tema (de ex., *Școala din pădure; Copilărie-păpădie*); se discută cu referire la regulamentul desfășurării concursului (etapele, termenii, juriul); realizarea concursului pe scenă cu prezența spectatorilor; evaluarea concursului teatral.

Dramatizările la fel sunt prezentate pe scenă și cu spectatori. Se cere ca studenții să introducă un element nou: modificare de conținut; introducerea unui personaj nou, schimbarea finalului etc. La evaluare se ia în considerare măiestria actoricească a studenților.

În rezultat, studenții au realizat obiectivele propuse de cursul *Managementul activităților teatrale*:

- cunosc noțiuni specifice artei dramatice/teatrale;
- argumentează necesitatea organizării activităților teatrale cu copii;
- cunosc tipurile de teatre pentru copii; confecționează jucării, păpuși, recuzită pentru toate tipurile de teatre pentru copii (de păpuși, de masă cu jucării, de masă cu imagini ș. a.);
- alcătuiesc demersuri didactice ce țin de organizarea activităților teatrale cu copii.

În concluzie. Formarea elementelor culturii teatrale a elevilor în cadrul experimentului pedagogic s-a desfășurat în baza pregătirii studenților pedagogi pentru ET a copiilor, în cadrul unui curs opțional. Competențele și abilitățile teatrale formate studenților în cadrul cursului răspund cadrului profesional de referință, angajând valori din domeniile literar-artistic, moral-spiritual, muzical-artistic și teatral, din pedagogie/didactică a artei, comunicativ-relațional, psiho-social, managerial și de evaluare. Formarea specială a studenților îi acreditează în calitate de primi subiecți ai cercetării, lor datorându-se în continuare valorile culturii teatrale formate-dezvoltate elevilor într-un cadru metodologic întemeiat științific, care a inclus reperele epistemologice ale ET, proiectarea unei teleologii aferente ET și specificului vârstei elevilor, elaborarea unor conținuturi de ET, constituite din valori artistice, teoretice, aplicative și de comunicare artistică.

3.5. Valori ale culturii teatrale formate experimental la elevii claselor primare

Așa cum am mai menționat (concluzie la subcapitolul 3.2), a afirma despre o formare experimentală a valorilor culturii teatrale elevilor este o convenție, deoarece și la etapa de constatare a experimentului, prin însuși faptul angajării elevilor în activitatea teatrală, li s-au format-dezvoltat anumite elemente ale culturii teatrale, pe care le-am prezentat suficient de detaliat și de amplu în respectivul compartiment al tezei.

În cadrul experimentului de control am repetat probele corelate cu variabilele cercetării descrise în tabelul 3.2. Datele obținute sunt redată în tabelul 3.15 și Figura 3.5.

Tabelul 3.15. Datele generalizate comparative ale manifestării elementelor CT la elevii din clasele experimentale

Eșantion	Ee 49 elevi – 100%					
	<i>Superior</i>		<i>Mediu</i>		<i>Inferior</i>	
	<i>Exp. constat.</i>	<i>Exp. contr.</i>	<i>Exp. constat.</i>	<i>Exp. contr.</i>	<i>Exp. constat.</i>	<i>Exp. contr.</i>
	Nr, %	Nr, %	Nr, %	Nr, %	Nr, %	Nr, %
Elemente cognitive (proba I)	10-20,41	14-28,57	25-51,02	29-59,18	14-28,57	6-12,24
Elemente de tehnică a vorbirii (proba II)	10-20,41	15-30,61	27-55,10	26-53,06	12-24,49	8-16,32
Elemente de măiestrie teatrală (proba III)	4-8,16	7-14,28	25-51,02	34-69,38	20-40,82	8-16,32
Elemente de mișcare scenică, ritmică (probaIV)	8-16,33	11-22,44	24-48,98	28-57,14	17-34,69	10-20,40

Un anumit progres în dezvoltarea CT a elevilor oricum s-a produs, am considerat deci că este corect ca acesta să fie examinat în aspectele care sintetizează valori generale și specific teatrale ale conștiinței. Acestui scop a servit Chestionarul (*Anexa 11*), în care elementele cunoașterii și culturii generale concresc cu elementele cunoașterii și culturii teatrale.

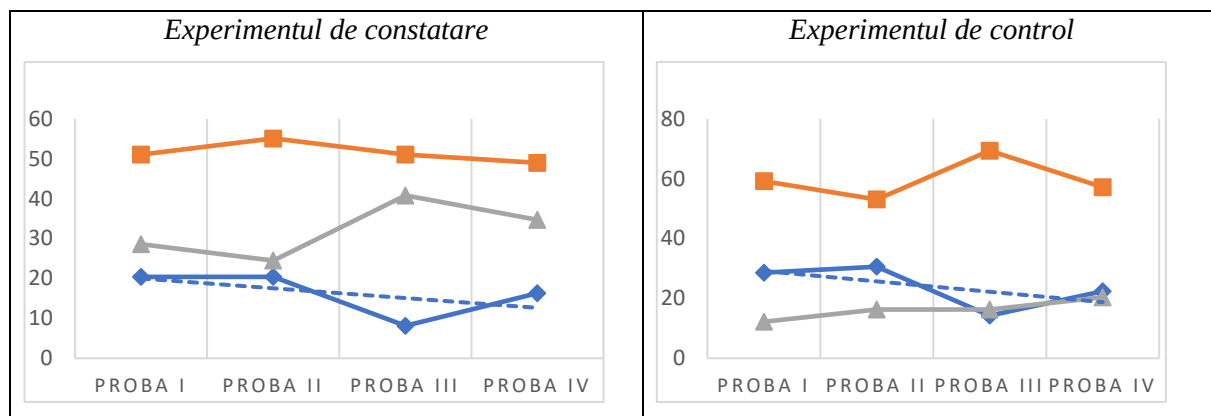


Fig. 3.5. Datele generalizate comparative ale manifestării elementelor CT la elevii din clasele experimentale

În cadrul experimentului de control (Ectr) am administrat repetat chestionarul privind sursele de motivare a elevilor din ambele eșantioane (Tabelul 3.16, Fig. 3.6).

Astfel:

- La criteriul *importanța/sensul activității/învățării* s-a obținut o diferență pozitivă semnificativă, ceea ce demonstrează că activitățile teatrale experimentale au creat subiecților un plus important în autoidentificarea lor prin comprehensiune, deci a raportului identitate – activitate – autocunoaștere. Totodată, acest rezultat validează și conceptul nostru metodologic de realizare a activității teatrale cu elevii din clasele primare.
- Conștientizarea de către elevi a importanței/sensului activității/învățării este determinativă și în aspectul conștientizării valorii instructiv-formative a jocurilor teatrale, în care ei se angajează.
- Atribuirea reușitei/succesului sau nereușitei/eșecului unor factori interni sau externi sugerează elevului că, de ex., repetițiile spectacolului, sunt necesare în virtutea faptului că acumularea de cunoștințe și formarea-dezvoltarea de capacități/abilități și atitudini sunt firești atât cunoașterii generale, cât și activității teatrale. La acest criteriu, deși diferența este de doar cca 14/4 unități, progresul este semnificativ pentru copiii de vârstă școlară mică, deoarece această sarcină este dificilă chiar și pentru adulți, care înclină să creadă că reușita li se datorează aproape exclusiv, pe când responsabili de nereușita sau eșecul lor sunt mai degrabă factorii externi. Deci, conștientizarea propriei responsabilități pentru rezultatele faptelor/acțiunilor săvârșite/realizate survine cel mai frecvent și mai ușor anume în cadrul jocurilor/jocurilor de rol, dacă acestea sunt concepute și desfășurate pe temeuri metodologice corecte, în cadrul cărora actanții se produc complex, prin tipurile cele mai importante de activitate: comunicativă, de învățare și artistică, pe care le sintetizează jocul.

Tabelul 3.16. Valorile comparative ale elementelor CT a elevilor, etapele experimentului de constatare – experimentul de control

Criterii	Exp.const.: Ee, Ec(%)	Exp.contr: Ee,Ec(%)	Dif erența
1. <i>Importanța/sensul activității/ învățării:</i> - întotdeauna conștientizează importanța învățării: - conștientizează frecvent importanța învățării - uneori:	29,33/29 18/18 49/39 21/30	66/50,6 60/42 75/58 63/52	36,67/21,6 42/24 26/19 42/22
2-3. <i>Atribuirea reușitei/ succesului - nereușitei/ eșecului:</i> - atribuie reușita/eșecul unor factori interni: - atribuie reușita/eșecul unor factori externi; - indeciși:	34/33,66 69/69 31/31 2/1	51,3/37,6 89/72 65/39 0/2	13,7/3,94 20/3 34/8 0/1
4. <i>Anxietatea în situație de evaluare școlară (eș):</i> - trăiesc stare neliniște în timpul eș; - trăiesc frecvent stare de neliniște în timpul eș; - trăiesc f. rar/deloc stări de neliniște în timpul eș:	24/24,66 49/52 22/19 1/3	45,3/32,6 68/58 68/39 0/1	21,3/7,94 19/6 46/20 0/2
5. <i>Perceperea competenței sale (teatrale):</i> - percep întotdeauna/frecvent competența sa (teatrală): - percep f.rar/rar competența sa (teatrală):	41/39,5 60/59 22/20	71/52 92/65 50/39	30/12,5 32/6 28/19
6. <i>Scopul urmărit – performanța:</i> întotdeauna/ frecvent percep scopul învățării ca pe o performanță:	22/21 22/21	62/41 62/41	40/20 40/20
7. <i>Scopul principal urmărit – învățarea:</i> întotdeauna scopul principal este învățarea:	42/38 42/38	86/50 86/50	44/12 44/12
8. <i>Scopul urmărit – efortul minim:</i> întotdeauna/frecvent efortul minim este scopul principal:	56/50 56/50	76/54 76/54	20/4 20/4
9. <i>Voința de a învăța:</i> - aproape întotdeauna sunt motivați de dorința de a învăța: - f.rar/rar au voință de a învăța:	17,5/16,5 14/14 21/19	59,5/27 58/22 61/32	42/10,5 44/8 40/13
10. <i>Atractivitatea:</i> sunt motivați de atractivitatea conținuturilor:	79/68 79/68	96/71 96/71	17/3 17/3
11. <i>Valoarea intrinsecă/ interesul:</i> au interes sporit față de conținutul - rile învățării și față de școală:	50/50 50/50	89/69 89/69	39/19 39/19
Total media:	35,89/34,06	70,21/51,74	34,42/17,68

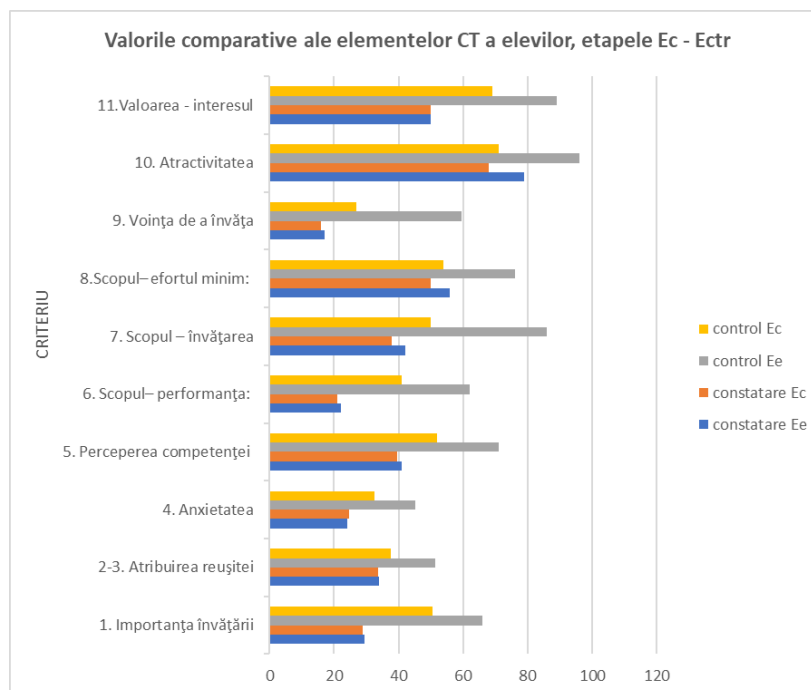


Fig. 3.6. Valorile comparative ale elementelor CT, etapele experimentul de constatare – experimentul de control

- Anxietatea (tracul) în orice activitate de cunoaștere, inclusiv în cea ludic-dramatică, este firească la începutul evaluării, dar ea poate fi diminuată ușor dacă îi cunoaștem cauzele – nesiguranța, slaba cunoaștere, exercițiile/antrenamentele insuficiente etc.
- Criteriul *anxietatea în situație de evaluare* este direct legat de experiențele de viață, care la vârsta școlară mica sunt neînsemnate, dar și de trac, care survine din îngrijorarea asumată excesiv pentru calitatea și rezultatul acțiunii scenice. Neliniștea în timpul evaluării este o stare firească tuturor oamenilor, indiferent de vârstă, experiențe, calificare etc., deoarece între universal intim, care aparține în totalitate eului, și lumea exterioară, care aparține tuturor, se creează un câmp de tensiune psihologică. Datele eșantionului experimental demonstrează, că nu s-a mărit numărul de elevi care simt neliniște în situații de evaluare, ba mai mult – a scăzut semnificativ numărul de elevi care aproape întotdeauna aveau sentimentul de neliniște în situații de evaluare. Aceasta se datorește faptului că elevii au căpătat încredere în forțele proprii și știu să acționeze în diferite situații, această calitate fiind obținută în cea mai mare măsură prin jocurile teatrale. În eșantionul de control se observă că majoritatea elevilor (circa 81%) simt neliniște în situații de evaluare.
- Perceperea propriei competențe – a capacității de a face ceva bine, îi determină pe elevi să persevereze în cunoașterea general și în cea teatrală, iar conștientizarea scopului urmărit, de la cel general la cel particular și singular (obiectivul operațional), te disciplinează, îți insuflă încredere în reușită, te determină să-ți proiectezi riguros activitatea, fapt pentru care ai nevoie de

o voință puternică, care de asemenea trebuie cultivată, inclusiv prin activitățile teatrale. Astfel se formează și interesul pentru activitatea generală și cea teatrală, se dezvoltă activismul general și teatral-artistic.

În eșantionul experimental se observă o creștere bruscă a elevilor care își cunosc competențele. Acest fapt se explică prin aceea că activitățile realizate în programul formativ au fost orientate spre cunoașterea personală: a abilităților, a aptitudinilor personale. În Ec nu se observă schimbări semnificative.

- În eșantionul experimental numărul elevilor care frecvent sau aproape întotdeauna aveau *voință de a învăța* a crescut de la 40% la 80%. Argumentăm acest progres prin faptul că conținuturile educative au devenit atractive prin utilizarea tehnicilor teatrale, în consecință elevii participau mai activ și mai conștiincios la activități. În Ectr nu se remarcă mari schimbări în ceea ce privește voința de a învăța a elevilor.

- În ambele eșantioane se observă o creștere a *atractivității* conținuturilor educative. Mai semnificativă este schimbarea în eșantionul experimental unde toți elevii au remarcat că conținuturile sunt frecvent și aproape întotdeauna atractive (de la 79% la 100%). În Ec a crescut de la 68% la 77%.

- În ambele eșantioane se observă creșterea *interesului față de învățatură* și față de școală. În Ee se observă o creștere considerabilă a numărului de elevii motivați la învățatură (82% -99%).

În concluzie. În urma aplicării repetate a chestionarului de motivare am determinat că în Ee componentele motivației care se referă la cele 11 surse ale motivației investigate s-au schimbat cantitativ și calitativ înspre bine. Aceasta se datorează faptului că pedagogul a selectat reușit strategia de învățare, motivând astfel elevii pentru învățatură și pentru activitățile școlare.

Analiza matematică a datelor statistice. Pentru a demonstra că Ee și Ec au niveluri de pregătire apropiate au fost aplicate două criterii statistice: *Criteriul Q* al lui Rosenbaum și *Criteriul U* al lui Mann-Whitney.

Criteriul Q este unul statistic non-parametric, folosit pentru evaluarea diferențelor dintre eșantioane după o anumită caracteristică (cantitativă). Informația despre nivelul de formare a elementelor CT s-a notat cu 4 – dacă sunt prezente, cu 2 – dacă sunt parțial prezente, și cu 0 – dacă lipsesc. Pentru fiecare elev a fost calculată o sumă a nivelurilor celor 4 valori ale CT (respectiv, ale competenței teatrale). Această sumă a servit drept caracteristică/indicator pentru aplicarea testelor statistice. *Criteriul Q* poate fi aplicat la eșantioanele cu un volum mai mare sau egal cu 11. În cercetarea noastră ambele eșantioane au un volum mai mare decât 11 (Ee – 49 elevi, Ec – 52 elevi). Pentru a fixa ideile în continuare, eșantionul în care valoarea criteriului este mai mare va fi considerat eșantionul 1 (E1). Pentru *Testul Q* au fost formulate ipotezele statistice:

H0: Valoarea criteriului în E1 nu depășește valoarea criteriului în E2;

H1: Valoarea criteriului în E1 depășește valoarea criteriului în E2.

Conform *Criteriul Q*, a fost calculată valoarea empirică Q_{emp} a criteriului, care s-a dovedit a fi egală cu 1. Folosind tabelul asociat testului (*Anexa 15*), au fost determinate valorile critice ale criteriului cu diferite niveluri de semnificație: $Q_{cr} = 8$ (pentru $p = 0,05$) și $Q_{cr} = 10$ (pentru $p = 0,01$) [229].

Deoarece $Q_{emp} < Q_{cr}$, atunci, conform *Criteriul Rosenbaum* se acceptă ipoteza H0 (atât la nivelul de semnificație $p = 0,05$, cât și la nivelul $p = 0,01$). Prin urmare, chiar dacă între nivelurile de formare a elementelor culturii teatrale (= competenței teatrale) din fiecare eșantion există diferențe, ele sunt ne semnificative.

Criteriul U este un criteriu statistic non-parametric, folosit pentru evaluarea diferențelor dintre eșantioane independente după o anumită caracteristică (cantitativă). Este mai puternic decât *Criteriul Q*.

Pentru *Testul U* au fost formulate ipotezele statistice:

H0: Valoarea criteriului în E2 nu este mai mică decât cea a criteriului în E1;

H1: Valoarea criteriului în E2 este mai mică decât cea a criteriului în E1.

Conform criteriului U, valoarea empirică calculată a fost $U_{emp} = 1282,5$.

Folosind tabelul asociat testului, valorile critice ale criteriului sunt $U_{cr} 0,05 = 1031$ și $U_{cr} 0,01 = 931$ [ibid.].

Dat fiind faptul că $U_{cr} < U_{emp}$, putem concluziona că se acceptă ipoteza H0 (atât la nivelul de semnificație $p=0,05$, cât și la nivelul $p = 0,01$). Ambele criterii statistice indică diferențe ne semnificative între nivelurile culturii teatrale din ambele eșantioane (*Anexa 16, Anexa 17*).

Concluzii la experimentul de control:

- Au fost stabilite și validate experimental metodele-procedeele/tehnicele specifice activității teatrale a elevilor din clasele primare:

- a) la orele de LLR: metoda *Dramatizarea*; procedeele/tehnicele: *Schimbarea cu rolurile, Înghețat, Rama, Fotograficul, Albumul cu fotografii ale personajului, La muzeu, Jocul* (procedeul) *Replica potrivită, Jocul Mozaic, Trenul de personaje, Povestea, Pana, Desfășoară dialogul; Exercițiile de mișcare scenică;*

- b) la orele de EMS: metoda *Umbra personajului*; procedeele/tehnicele *Alcătuirea de melodii simple, Exclamații muzicale, Platforma comunitară, Jocul de rol „De-a mama și tata”;*

- c) la orele de EM: metoda *Dramatizarea muzicală*; procedeele/tehnicele *Jocul de rol, Jocul muzical-didactic pe un libret/text literar; desenarea chipului muzical al mamei, al învățătoarei, al prietenului; elaborarea unor fișe cu criterii proprii de apreciere a valorii piesei muzicale; exerciții*

de audiere muzicală, de respirație, dicție, emisie corectă, lejeră a sunetului; de acompaniere ritmică, cu instrumente muzicale, băți din palme, băți cu piciorul etc.; activitățile de FPI a studenților pedagogi pentru realizarea educației teatrale a elevilor: Alegerea piesei, confecționarea păpușilor, alcătuirea replicilor, distribuirea rolurilor, repetițiile, repetiția generală, prezentarea spectacolului; dramatizările.

- *Caracterul general al progresului* în formarea-dezvoltarea elementelor culturii teatrale a elevilor. În toate activitățile experimentale s-au obținut valori ale culturii teatrale specifice elevilor de vârstă școlară mică și toate criteriile de evaluare a culturii teatrale a elevilor au înregistrat progrese semnificative în formarea-dezvoltarea acestor valori, care sunt confirmate nu numai prin judecăți de valoare – metoda principală de evaluare în educația artistică, ci și prin datele statistice obținute, precum și prin analiza matematică a acestor date (*Anexa 18, Testul Q și Testul U*).

- *Caracterul specific al progresului* în formarea CT a elevilor. Deși recunoaștem că primul factor al progresului în formarea la elevi a culturii teatrale este unul general pedagogic – antrenarea elevilor într-o activitate teatrală concepută și desfășurată pe teme științifice, cele mai multe valori ale CT a elevilor se datorează activităților specific teatrale în care au fost antrenați.

- *Caracterul sintetic al elementelor CT a elevilor* se datorează în primul și în primul rând caracterului sincretic al ludicului teatral, care este concomitent comunicare, informare/cunoaștere artistică, activitate interpersonală, creație artistică ș. a.

- *Caracterul interdisciplinar și polivalent al CT a elevilor*. Făcând teatru, elevii obțin nu numai o educație artistică polivalentă – literară, muzicală, coregrafică etc., ci și o educație morală, socială etc., căci natura operei de artă este polivalentă și interdisciplinară.

- *Caracterul procesual-dinamic* al CT a elevilor. Cercetarea noastră a confirmat *teoria experienței estetice* a lui H. Jauss (valoarea receptării este direct dependentă de experiențele de viață și cele literare și estetice ale receptorului) și conceptul lui L. S. Vîgotski cu privire la *esența educației artistice în procesualitate*, nu în finalitate. Or, cea mai importantă valoare a CT a elevilor este capacitatea lor de a realiza diferite activități teatrale, prin care s-au manifestat și în varia roluri/ipostaze.

- Au fost stabilite:

- a) nivelurile culturii teatrale/pregătirii profesionale pentru realizarea ET ale învățătorilor și așteptările lor pentru FPI și FPC pentru realizarea ET;

- b) nivelurile culturii teatrale – de până la experiment și după acesta – ale elevilor;

- c) nivelurile CT/pregătirii profesionale pentru realizarea ET ale studenților.

- Rezultatele experimentului au valoare teoretică și practică implicită pentru construcția și dezvoltarea curriculară în domeniul ET, pentru metodologizarea proceselor de FPI și FPC a

cadrelor didactice, pentru conceperea, proiectarea și realizarea efectivă a ET a elevilor din clasele primare; pot servi drept temei teoretic-praxiologic pentru proiectarea-realizarea ET a elevilor din clasele gimnaziale.

3.6. Concluzii la Capitolul 3

- Conceptul și designul experimentului de formare elevilor a elementelor culturii teatrale au urmat principiile artei-receptării-educației artistice/educației teatrale, validate la scară mondială (inclusiv de autori din RM). Conform acestora, experiențele estetice ale receptorilor sunt continue și integre, deci nici între experiențele teatrale ale elevilor în cadrul experimentelor de constatare și de control nu pot exista diferențe de principiu. Deci toate valorile demonstrate de subiecții cercetării, la etapele de constatare și de control ale experimentului, le considerăm a priori aferente conștiinței teatrale a acestora. Am insistat deci pe judecățile de valoare ca metodă principală de evaluare a elementelor CT a elevilor, pe care datele statistice și metoda matematică de analiză a lor le-au confirmat.

- Datele experimentului de constatare au demonstrat că cele trei categorii de subiecți ai cercetării sunt în general conștienți de valoarea educativă a teatrului, tind să se angajeze cât mai deplin în activitatea teatrală, iar studenții și învățătorii apreciază și necesitatea formării profesionale inițiale și continue pentru a realiza ET a elevilor. Importante s-au dovedit a fi: organizarea și gestionarea *mediului teatral* al copilului; formarea specială a studenților pedagogi pentru activitatea de ET; identificarea și valorificarea potențialului ludic-teatral al orelor de literatură, muzică, artă plastică, educație moral-spirituală ș. a.; organizarea extradidactică a activității teatrale permanente a copiilor; atragerea părinților în acest proces; motivația pentru învățare/activitatea teatrală a elevilor este aproximativ aceeași în ambele eșantioane: experimental și de control, precum și că subiecții din ambele eșantioane trăiesc aceleași frustrări legate de învățare-evaluare, fapt care induce, indirect, și un anumit comportament scenic în jocurile teatrale.

- S-a stabilit, că, fiind încurajați/organizați metodologic, copiii se angajează ca receptori ai operelor de artă prin trăiri afective, prin tendința de a-și apropria experiențele estetice din operele receptate la orele de LLR, EM, EMS ș. a., iar în activitatea teatrală, care-i preponderent extradidactică, în măsură mai mare decât la ore, doresc să se angajeze/se angajează bucuroși în crearea operei teatrale – scenariu, decoruri, recuzită etc., interpretare roluri artistice sau roluri tehnice. În activitatea teatrală apropierea experiențelor estetice se produce, de regulă, prin tendința de a semăna cu personajul interpretat. Capacitatea stângace de a intra în miezul lucrurilor fără prejudecăți îl determină pe elev să se implice cu plăcere și bucurie; el se manifestă ca o ființă

capabilă să inventeze acțiuni de o mare naivitate, la prima vedere, dar pline de substanță în conținutul lor. Prin acest spirit copilul se joacă, trăiește și se formează ca om.

- Metodele aferente teatralizării/ET – situațiile teatralizate, dramatizările, simularea, jocul de rol ș. a. deschid elevilor mesajul operei dramatice prin înțelegerea și decodarea limbajului teatral, pe de o parte, și prin angajarea lor în activitatea teatrală – deci în crearea operei dramatice, pe de alta. Acest cadru metodologic specific ET facilitează receptarea-comprehensiunea-comentarea/interpretarea-creația elevilor; le deschide valorile teatral-artistice și cele general umane, îi determină să participe mai mult ca în alte genuri ale artei în re-crearea operei ca cel de al doilea subiect al ei. O importanță deosebită a acestei metodologii este capacitatea sa de a-i antrena pe viu pe elevi în relațiile interpersonale și în soluționarea problemelor și situațiilor morale.

- Formarea elementelor CT a elevilor în cadrul experimentului pedagogic s-a desfășurat în baza pregătirii studenților pedagogi pentru ET a copiilor, în cadrul unui curs opțional; formării profesionale continue a învățătorilor și conform unui model metodologic special elaborat, în baza conceptelor prezentate în partea teoretică a tezei. Modelul integrează epistemologia ET, teleologia ET, conținuturile ET, metodologiile specifice (sistemizate de noi), argumentând astfel convertirea obiectivelor ET în finalități ale ET – elemente ale conștiinței teatrale a elevilor.

- Valorile principale ale culturii teatrale a elevilor, formate-dezvoltate prin experimentul desfășurat și în baza modelului metodologic elaborat, le sintetizăm în următoarele teze:

- *Cultura teatrală a elevilor și procesul formării ei au caracter general*: sunt împărtășite și create de toți elevii din clasele primare; toate criteriile de evaluare a CT a elevilor au înregistrat progrese semnificative în formarea-dezvoltarea acestor valori, ele fiind confirmate prin judecăți de valoare, date statistice și prin analiză matematică.

- *Progresul în formarea CT a elevilor este specific*: cele mai multe valori ale CT a elevilor se datorează activităților specific teatrale în care au fost antrenați.

- *Ludicul teatral*, care este concomitent comunicare, cunoaștere și creație artistică, atribuie în mod legic *caracter sincretic elementelor CT a elevilor*.

- *CT a elevilor are caracter interdisciplinar și polivalent*: fiind antrenați în activitatea teatrală, elevii obțin o educație artistică polivalentă – literară, muzicală, coregrafică etc., și o educație morală, socială etc..

- *CT a elevilor are caracterul procesual-dinamic*: cercetarea noastră a confirmat *teoria experienței estetice* a lui H. Jauss și conceptul lui L. S. Vîgotski cu privire la *esența educației artistice în procesualitate*, nu în finalitate, demonstrând prin valori concrete ale CT, că cea mai importantă dintre aceste valori este capacitatea elevilor de a realiza activități teatrale variate, prin care își manifestă o personalitate artistică bogată.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Rezultatele principale ale cercetării. Cercetarea a soluționat *problema științifică* a necesității unei metodologii specifice educației teatrale a elevilor din clasele primare, prin aceasta obținându-se următoarele produse științifice:

- au fost stabilite și sistematizate preceptele ontologice, semiotice, ludic-teatrale și pedagogice în formarea elevilor din clasele primare a culturii teatrale: omul ca expresie a culturii, semnul vs. semnul teatral; raportul *ludicul-teatralitatea-educația*; originea metodologiei educației teatrale a copiilor în principiile cunoașterii artistice și în raportul ludic-teatral [26];

- a fost elaborată o metodologie originală de educație teatrală a elevilor din clasele primare și un model teoretic al acesteia [16];

- a fost soluționată problema raportului obiectiv-subiectiv în educația teatrală a elevilor prin metodologizarea științifică a activității lor teatrale;

- a fost re-definită noțiunea *cultură teatrală a elevilor* și definite noțiunile *element al culturii teatrale* și *elev teatral* [18];

- au fost stabilite nivelurile de dezvoltare teatrală a copiilor de vârstă școlară mică [16];

Accreditarea metodologiei ET elaborate a fost validată teoretic și experimental și este confirmată și la gradul cel mai general de următoarele **concluzii**:

1. Corelarea epistemică, teoretică și metodologică a premiselor obiective ale ET a elevilor claselor primare (ludicul ca fenomen definitoriu artei dramatice și activității copiilor) cu premisele subiective de formare copiilor a CT (receptarea-comprehensiunea operelor dramatice ca fenomene artistice sincretice) este argumentată de caracterul *ontologic*, *congenital* și *latent* al teatralității/ludicului drept premisă definitorie cunoașterii și educației artistic-estetice [15, 20].

2. Principiile ET (temelia epistemică) acoperă sferele teleologică, conținutală și metodologică, inclusiv activitatea teatrală a elevilor și evaluarea școlară; explică, valorifică și reglementează multidisciplinar activitatea de formare-dezvoltare elevilor a CT; sugerează soluții metodologice specifice artei teatrale și particularităților activității teatrale a copiilor.

3. Educația teatrală a elevilor de vârstă școlară mică se întemeiază pe:

- a) un sistem de principii artistice și pedagogice (principiile experienței literare, estetice și de viață, principiul procesualității), care oferă copilului calitatea de cel de al doilea subiect receptor/subiect creator al operei literare/dramatice;

- b) accesibilitatea implicită a limbajului artistic teatral pentru elevii de vârstă școlară mică;

- c) caracterul polivalent al potențialului educativ al ludicului/operei teatrale: informativ, artistic, comunicativ, verbal-expresiv, comunitar-social, moral, plastic-dinamic ș. a. [21];

4. Cadrele didactice școlare nu posedă la nivelul necesar cultura epistemică, teoretică metodologică necesară ET a elevilor, fapt care a confirmat supoziția că fiecare operație-acțiune-activitate, proiectată și realizată, trebuie să fie motivată *epistemic* (ca element al formei artistice), *teoretic* (de principii specifice cunoașterii artistice-gândirii teatrale) și *metodologic* (de metode-tehnici/procedee-forme-mijloace specifice formării teatralității și gândirii teatrale).

5. *Cultura teatrală a copiilor* este o entitate specifică pedagogiei artei; este finalitatea generală a ET a elevilor, înțeleasă ca entitate manifestă nu atât abstract, ci în raport cu calitatea elevilor de a fi subiecți în devenire ai acestui tip de cultură; ea include valori ale culturii generale, educației artistic-estetice și educației teatrale propriu-zise. Deci o metodologie științific întemeiată a ET va repera pe estetica teatrală și pe particularitățile receptării/jocului teatral ale copiilor [22].

6. *Modelul FCTE - abordare epistemic-curriculară*, este întemeiat pe specificul artei teatrale, este structurat curricular, prescrie integrarea epistemologiei ET, teleologiei ET, conținuturilor ET, metodologiilor specifice (sistemizate de noi) și subiecților ET, demonstrând astfel convertirea obiectivelor ET în finalități ale ET – elemente ale culturii teatrale a elevilor.

7. Valorile demonstrate de subiecții cercetării la etapele de constatare și de control ale experimentului sunt a priori aferente conștiinței lor teatrale. Această teză atestată în opera majorității autorilor de refrință a fost confirmată experimental [23, 24, 25].

Experimentul pedagogic:

a) a demonstrat că:

- subiecții cercetării sunt conștienți de valoarea educativă a teatrului, tind să se angajeze cât mai deplin în activitatea teatrală, iar studenții și învățătorii apreciază și necesitatea FPI și FPC pentru a realiza ET a elevilor;

- motivația pentru învățare/activitatea teatrală a elevilor este aproximativ aceeași în eșantioanele experimental și de control, iar subiecții din ambele eșantioane trăiesc aceleași frustrări legate de învățare-evaluare;

- metodologia ET a elevilor trebuie să includă *metode* aferente teatralizării/ET (*situațiile teatralizate, dramatizările, simularea, jocul de rol* ș. a.), care deschid elevilor mesajul operei dramatice prin decodarea-înțelegerea limbajului teatral și angajarea lor în activitatea teatrală; *forme și activități* specifice (organizarea și gestionarea mediului teatral al copilului; formarea specială a studenților pedagogi pentru activitatea de ET; identificarea și valorificarea potențialului ludic-teatral al orelor de literatură, muzică, artă plastică, educație moral-spirituală ș. a.);

- aplicarea metodologiei specifice ET facilitează receptarea-comprehensiunea-comentarea/interpretarea-creația elevilor - emoțional, rațional și hermeneutic-creativ; le deschide valorile teatral-artistice și cele general umane, inclusiv prin interacțiunea valorilor LLR, EM, EAP, EMS;

îi determină să participe efectiv și mai mult ca în alte genuri ale artei la re-crearea operei dramatice, și că elevii se implică fără prejudecăți, cu plăcere și bucurie în activitatea teatrală, fiind capabili de acțiuni pline de substanță, angajarea lor având impact practic-educativ imediat [4];

b) a stabilit:

1) nivelurile CT și pregătirii profesionale pentru realizarea ET ale învățătorilor și așteptările lor pentru FPI și FPC pentru realizarea ET;

2) nivelurile CT/pregătirii profesionale pentru realizarea ET ale studenților.

8. *Cultura teatrală a elevilor*, formată-dezvoltată experimental în baza *Modelului FCTE*, precum și *procesul formării ei*:

a) *au caracter general*: sunt împărtășite și create de toți elevii, la toate criteriile de evaluare a CT elevii înregistrând progrese semnificative, confirmate prin judecăți de valoare, date statistice și analiză matematică;

b) *au caracter sincretic* datorită *ludicului teatral*, care este concomitent și în mod legic, comunicare, cunoaștere și creație artistică;

c) *au caracter procesual-dinamic*: cercetarea a confirmat *teoria experienței estetice* a lui H. Jauss [108] și conceptul lui L. S. Vîgotski [196] cu privire la *esența educației artistice în procesualitate*, nu în finalitate, demonstrând prin valori concrete ale CT, că cea mai importantă dintre aceste valori este capacitatea elevilor de a realiza activități teatrale variate – dovadă a unei CT bogate (143; 256);

d) *au caracter interdisciplinar și polivalent*: fiind antrenați în activitatea teatrală, elevii obțin concomitent o educație literară, muzicală, artistic-plastică, coregrafică etc., și o educație morală, socială etc.;

e) *progresul* în formarea CT a elevilor *este specific*: cele mai multe valori ale CT a elevilor se datorează activităților specific teatrale în care au fost antrenați.

Cercetarea realizată a identificat ***noi probleme de cercetare științifică***, precum: convertirea imaginilor literar-artistice în imagini expresiv-verbale și plastic-dinamice în procesul activității teatrale a elevilor; contribuția activității teatrale a copiilor la dezvoltarea comunicării verbale.

Recomandări practice: complementarea pieselor curriculare (curricula, manuale, ghiduri) cu principii, obiective, unități de conținut și metodologii specifice educației teatrale; proiectarea și realizarea de activități de formare profesională a studenților pedagogi pentru educația teatrală a copiilor; realizarea activităților de educație teatrală a elevilor în baza *Modelului MFCTE*; dezvoltarea de investigații ale sferelor educației teatrale, în special ale funcțiilor educative ale teatralității (artistică, comunicativă, expresiv-verbală, socială, morală, de dezvoltare dinamică și plastică).

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. ALBULESCU, I., ALBULESCU, M. *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*. Iași: Polirom, 2000. 219 p. ISBN 973-683-566-9.
2. ALIEV, I. *Bazele educației estetice: Pentru învățători*. Chișinău: Lumina, 1989. 216 p.
3. ANTONESEI, L. *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*. Iași: Polirom: 1996. 124 p. ISBN 973-9248-08-X.
4. ARBUZ-SPATARI, O., ROȘCA-CEBAN, D. Modelul teoretic al dezvoltării imaginației creative în perspectivă axiologică In: *Revistă de științe socioumane*, nr. 3(37), 2017. ISSN 1857-0119.
5. ARISTOTEL. *Categorii. Despre interpretare*. București: Humanitas, 2005. 396 p. ISBN 973-50-0947-1.
6. ARISTOTEL. *Poetica*. București: Editura IRI, 1998. 253 p. ISBN 973-97627-9-4.
7. *Arta actorului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972. 303 p.
8. BABII, V. *Fundamente teoretico-praxiologice ale eficienței educației muzical-artistice a elevilor* : Autoref. tz doct. în pedagogie. Chișinău, 2009. 25 p.
9. BARALIUC, N. *Formarea competenței de receptare a textelor literare de către copiii de vârstă preșcolară mare* : Autoref. tz. doct. pedagogice. Chișinău: IȘE, 2010. 30 p.
10. BARBA, E. *O canoe de hartie*. București: UNITEXT, 2003. 256 p. ISBN 973-8129-16-6.
11. BARTHES, R. *Plăcerea textului*. Cluj-Napoca: Echinoux, 1994. 144 p. ISBN 973-9114-34-2.
12. BÂRLOGEANU, L. *Psihopedagogia artei*. București: Polirom, 2001. 216 p. ISBN 973-683-713-0.
13. **BEJAN A.** Dezvoltarea creativității la copiii talentați prin tehnici teatrale. În: *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale*. 25 sept. 2015. Bălți: [s. n.], 2015. p.150-155. ISBN 978-9975-132-49-7.
14. **BEJAN A.** Aspecte metodologice de formare a culturii teatrale la elevii mici. În: *Orientări actuale în cercetarea doctorală, Materialele Colocviilor științifice ale doctoranzilor din 16 decembrie 2011 și 14 decembrie 2012*. Bălți, 2013, p. 52-58. ISBN 978-9975-4252-6-1.
15. **BEJAN A.** Avantajele abordării semiotice ale formării culturii teatrale. În: *Cultura profesională acadrelor didactice. Exigențe actuale: Materialele Simpozionului Științific Internațional, 16-17 mai, 2013*. Chișinău, 2013. p. 233-238. ISBN 978-9975-46-149-8.
16. **BEJAN, A.** Dezvoltarea culturii teatrale la orele de limbă și literatură română în clasele primare. În: *Artă și educație artistică*, 2013, nr. 21 . p.74-80. ISSN 1857-0445.
17. **BEJAN A.** Educația teatrală. În: *Educația artistică în preșcolaritate. Ghid teoretico-metodologic*. Chișinău: Pontos, 2016, p. 43-77. ISBN 978-9975-51-787-4.
18. **BEJAN A.** Cultura teatrală a copiilor: determinări conceptuale. În: *Materialele Simpozionului Științific Internațional Integralizarea domeniilor de educație artistică: repere teoretico-metodologice, provocări și perspective*. Bălți: Indigou Color, 2019. 360 p. ISBN 978-9975-3382-1-9. p. 139-145.

19. **BEJAN A.** Formarea competențelor profesionale la studenții-pedagogi în cadrul activității teatralizate. În: *Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor. Mat. conferinței științifice internaționale consacrată celor 70 de ani de la fondarea universității bălțene. 8 octombrie 2015, Vol. II.* Bălți: [s. n.], 2016. p. 17-20. ISBN 978-9975-50-178-1.
20. **BEJAN A.** Manifestarea elementelor de cultură teatrală la elevii claselor primare. În *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Mat. conf. șt.-pr. internaționale, ediția I-a, 27 aprilie 2017.* Bălți: [s. n.], 2017. p. 113-122. ISBN 978-9975-132-97-8.
21. **BEJAN A.** Pentru o fundamentare ontologică a artei și culturii teatrale (studiu bazat pe teoriile lui Ion Gagim). În: *Ion Gagim și universul muzicii. Mat. conf. șt. internaț. consacrate aniversării a 60 de ani ai savantului.* Iași: Ed. Artes, 2014. p. 231-237. ISBN 978-606-547-192-4.
22. **BEJAN A.** Premise antropologice ale activității teatrale. În: *Mat. conf. științifico-practice Internaționale „Aspecte psihosociopedagogice ale procesului educațional: tradiții, valori, perspective, consacrat aniversării a 50 de ani de la fondarea Facultății de Pedagogie, Psihologie și Asistență socială”, 27 mai, 2011.* Bălți: USARB, 2011. p. 36-39. ISBN 978-9975-4278-0-7.
23. **BEJAN A.** Procesul de formare a elementelor de cultură teatrală la elevi: între semiotica semnificării și cea a comunicării. În: *Tradiții și valori în formarea profesională a cadrelor didactice în învățământul preșcolar și primar: Materialele conferinței științifice internaționale consacrată aniversării a 55-a de la fondarea Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, 29 octombrie 2015.* Bălți, 2015. p. 74-85. ISBN 978-9975-132-45-9.
24. **BEJAN A.** Socializarea copiilor cu cerințe educaționale speciale prin tehnici teatrale. În: *Mat. conferinței științifico-practice internaționale Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții. Ediția a IV-a, 19 octombrie, 2018.* Bălți, 2018. p. 93-98. ISBN 978-9975-3276-1-9.
25. **BEJAN A.** Teatrul pentru copii ca act educațional terapeutic în lucrul cu copiii ce opun rezistență la educație. În: *Probleme și soluții actuale ale parteneriatului familie-comunitate în contextul fenomenului rezistenței educației: Mat. conf. șt.-pr. organizată în cadrul proiectului instituțional "Cercetarea fenomenului rezistenței la educație sub aspect socio-psiho-ped. în școala primară rurală", Bălți, 10 dec. 2013.* Bălți: [s. n.], 2013. p. 52-54. ISBN 978-9975-4252-8-5.
26. **BEJAN A.** Valorificarea conținutului ontic al culturalității în contextul procesului de formare a elementelor de cultură teatrală. În: *Artă și educație artistică.* Bălți, 2011, nr. 2-3 (17-18), p. 100-105. ISSN 1857-0445.
27. **BEJAN, Șt.** *Discursul educației.* Iași: Ed. Fund. AXIS, 2003. 229 p. ISBN 973-86494-2-0.
28. **BÎRZEA, C.** *Arta și știința educației.* București: EDP, 1998. 219 p. ISBN 973-30-5083-0:
29. **BLAGA, L.** *Opere. Vol. 9: Tipologia culturii.* București: Minerva, 1985. 443 p.
30. **BLAGA, L.** *Spațiul mioritic.* București: Humanitas, 1994. 223 p. ISBN 978-973-50-2953-1.
31. **BLAGA, L.** *Trilogia culturii. Orizont și stil.* București: Editura pentru Literatură Universală, 1969. 514 p.
32. **BLAGA, L.** *Trilogia culturii. Vol 3: Geneza metaforei și sensul culturii.* București: Humanitas, 1994. 223 p. ISBN 978-9735060688.

33. BOBOC, Al., *Hermeneutica si ontologie. Prolegomene la o reconstructie moderna in filosofia culturii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999, 127 p. ISBN 973-30-9457-9.
34. BERGE-KLEIN, I. *Teatrul de păpuși* (pentru grădinițe de copii, învățământ primar și familie). București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980. 183 p.
35. BORIE, M. Antonin Artaud. *Teatrul și întoarcerea la origini: o abordare antropologică*. Iasi: Polirom: 2004. 416 p. ISBN 973-681-580-3.
36. BREAZU, M. *Cunoașterea artistică*. București: Academia R.S.R., 1960. 314 p.
37. BULARGA, T. *Psihopedagogia interesului pentru muzică*. Chișinău: Elena V. I., 2008. 88 p. ISBN 978-9975-106-14-6.
38. BURDUJAN, R. Cerințele necesare pentru realizarea dezvoltării competențelor literar-artistice. În: *Univers Pedagogic*, 2008, nr 2, p. 59-64. ISSN 1811-5470.
39. BYERS, R. *Teatrul izvor de fantezie creatoare: de la idee la spectacol cu copii si adolescenti*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970. 206 p.
40. CASSIRER, E. *Eseu despre om. O introducere în filosofia culturii umane*. București: Humanitas, 1994. (p. 44). p. 316. ISBN 10: 9732804734.
41. CATALANO, H., ALBULESCU, I. *Pedagogia jocului și a activităților ludice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2018. 334 p. ISBN 978-606-31-0499-2.
42. CĂLIN, M. *Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative*. LOC: Editura ALL, 1996, 139 p. ISBN 973-571-174-5.
43. CÂNDEA, R., CÂNDEA, D. *Comunicare managerială: concepte, deprinderi, strategie*. București: Ed. Expert, 1996. 360 p. ISBN 973-976-1690.
44. CEAUȘU, V. *Cunoașterea psihologică și condiția incertitudinii*. București: Editura Militară, 1978. 259 p.
45. CEMORTAN, S. *Activitatea teatralizată a copiilor*. Chișinău: Editura Stelpart, 2010. 153 p. ISBN 978-9975-9910-6-3.
46. CEMORTAN, S. *Formarea personalității copilului în cadrul activității verbal-artistice*. Chișinău: Muzeum, 1999. 165 p.
47. COJANU, D. *Ipostaze ale simbolului în lumea tradițională*. Iași: Editura Lumen, 2009. 200 p. ISBN 978-973-166-173-5.
48. *Codul Educației Republicii Moldova*. Chișinău, 2014.
49. *Concepția educației în Republica Moldova*. Chișinău: Lyceum, 2000. 16 p.
50. CONSTANTIN (CIUBOTARU), A. *Teatrul de animație – între magie și spectacol*. Rez. tz. doc. Iași: Princeps Edit, 2006. 8 p.
51. CORNEANU, S. *Ghid de dezvoltare emoțională*. Culegere de jocuri pentru educarea copilului prin exerciții de artă teatrală. Bacău: Rovimed Publishishers, 2017. 111 p. ISBN 978-606-583-716-4.
52. COSUMOV, M. *Tema pe acasă la educația muzicală ca element al curriculumului disciplinar*: Autoref. tz. doct. în științe pedagogice. Bălți: USARB, 2012. 30 p.
53. COȘERIU, E. *Lecții de lingvistică generală*. Chișinău: Editura Arc, 2001. 240 p. ISBN 9975-61-146-X M – 157-126.

54. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Litera Educațional, 2002. 398 p. ISBN 973-9355-51-X.
55. CRIȘCIUC, V. *Specificul strategiilor de predare a cunoștințelor muzicale (în cadrul disciplinei educația muzicală)*: Autoref. tz. dr. științe pedagogice. Bălți: USARB, 2013. 30 p.
56. CUCOȘ, C. *Istoria pedagogiei, idei si doctrine pedagogice fundamentale*. București: Polirom, 2001. 283 p. ISBN: 973-683-642-8.
57. CUCOȘ, C. *Pedagogie și axiologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 160 p.
58. *Cultura estetică școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967. 342 p.
59. *Curriculum de bază. Documente reglatoare*. V.GUȚU [et al.]. Cimișlia: TipCim, 1997. 288 p.
60. *Curriculum național. Învățământul primar*. Chișinău, 2018. 212 p.
61. DĂNĂILĂ, N. *Magia lumii de spectacol: (măști, păpuși, actori, marionete)*. Iași: Junimea, 2003. 335 p. ISBN 973-37-0874-7.
62. De LANDSHEERE, Vivienne și Gilbert. *Definirea obiectivelor educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
63. DEWEY, J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: EDP, 1992. 368 p.
64. DOSPINESCU, V. *Semiotică și discurs didactic*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 411 p. ISBN 973-30-5299-X.
65. DRÎMBA, O. *Istoria teatrului universal: Ediție definitivă*. București: Editură: Saeculum I.O., 2000. 351 p. ISBN: 973-9399-75-4.
66. DUMBRĂVEANU, R., PÂSLARU, VI., CABAC, V. *Competențe ale pedagogilor*. Chișinău: Continental Grup, 2014. 192 p. ISBN 978-9975-9810-5-7.
67. ECO, U. *Lector în fabula. Cooperarea interpretativă în textele narative*. București: Univers, 1991, 307 p. ISBN 973-34-0050-5.
68. ECO, U. *Oglinzi și alte eseuri*. Milano: Bompiani, 1985. 161 p.
69. ECO, U. *Tratat de semiotică generală*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1982. 447 p.
70. *Educația în spectacol: Protagonist Solomon Marcus*. Editor: SPANDONIDE, L. București: Spandugino, 2011. ISBN 978-606-92895-3-2.
71. ELIADE, M. *De la Zamolxis la Cenghis Han*. București, 1980. 256 p.
72. ELIADE, M. *Eseuri. Mitul eternei întoarceri. Mituri, Vise și Mistere*. București: Editura Științifică, 1991. 310 p. ISBN 973-44-0000-2.
73. ELIADE, M. *Imagini și simboluri. Eseu despre simbolismul magico-religios*. București: Humanitas, 1994. 239 p. 978-973-28-0480-7.
74. *Esteticul în sfera culturii: Studii de estetică și teoria artei*. București: Meridiane, 1976. 187 p.
75. EVREINOV, Î. *Teatrul în viață (The Theatre In Life (1927) / Le théâtre dans la vie, 1930*.
76. FAURE, E. *A învăța să fii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974. 380 p.
77. *Filip Iulian în scene interferente: Valori, paradigme, personalități, interconexiuni culturale*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2018. 464 p. ISBN 978-9975-3183-3-4.
78. FOUCAULT, M. *Cuvintele și lucrurile, o arheologie a științelor umane*. București: Univers, 1996. 471 p. ISBN 973-34-0328-8.

79. FRAZER, J. G. *Creanga de aur*. București: Minerva, 1980. 166 p.
80. FREUD, S. *Psihologia colectiva si analiza eului*. București: Mediarex, 1995. 111 p. ISBN 973-96802-6-7.
81. FROMM, E. *Frica de libertate*. București: Universitas, 1998. 256 p. ISBN 973-601-402-9.
82. GABNAI, K. *Abordarea aspectelor teatrale*. Budapest: Helikon, 2004. 62 p.
83. GAGIM, I. *Dicționar de muzică*. Chișinău: Știința, 2008. 211 p. ISBN 978-9975-67-544-4.
84. GAGIM, I. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași: Timpul, 2003. 280 p. ISBN 973612049X
85. GAGIM, I. *Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale*: Autoref. tz dr. habilitat în științe pedagogice. Chișinău, 2004. 56 p.
86. GAGIM, I. *Muzica și filosofia*. Chișinău: Știința, 2009. 159 p. ISBN 978-9975-67-629-8.
87. GAGIM, I. Muzica și lumea nouă a științelor. În: *Akados*, 2011, nr 2 (21), pp. 109-114. ISSN 1857-0461.
88. GAGIM, I. *Omul în fața muzicii*. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2000. 104 p. ISBN 9975-9555-5-X.
89. GAGIM, I. *Studii de filosofie educației*. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2017. 160 p. 978-9975-50-191-0.
90. GAGIM, I. *Studii de muzicologie*. Bălți: Indigou Color, 2017. 267p. ISBN 978-9975-9904-62
91. GAGIM, I. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău: Editura ARC, 2007. 222 p. ISBN 978-9975-61-423-8.
92. GHERGHINA, F. *Folosirea teatrului de papuși și a dramatizărilor în scopul educării estetice a prescolarilor și a dezvoltării spiritului lor creativ*. București: Didactic PRES, 2005. 105 p. ISBN 973-7827-36-8.
93. GILBERT, K., KUHN, H. *Istoria esteticii*. București: Meridiane, 1972. 297 p.
94. GRANEȚCAIA, L. Formarea toleranței culturale prin educație muzicală ca element indispensabil al culturii spirituale. În: *Materialele simpozionului pedagogic internațional Valorile moral-spirituale ale educației*, Chișinău, 3-4-aprilie, 2015. p.169-173. ISBN 978-9975-48-069-7.
95. GREIMAS, A. J., JACQUES, F. *Semiotica pasiunilor. De la starile lucrurilor la starile sufletului*. București: Scripta, 1997. 286 p.
96. GRONDIN, J. *Hermeneutica*. Chișinău: Știința, 2008. 91 p. ISBN: 978-9975-67-586-4.
97. GULIAN, C. I. *Bazele istoriei și teoriei culturii*. București: Ed. Acad. R.S.R., 1975. 297 p.
98. GUȚU, VI. *Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul gimnazial: cadru conceptual*. Chișinău: Grupul editorial Litera, 2000. 79 p. ISBN 9975-74-250-5.
99. HADÂRCĂ, M. Competența de lectură – concept, structură și mediu de formare. În: *Limba română*, nr. 3-4 (232), 2015. p.120-129. ISSN 0235-9111.
100. HATIEGAN, A. „Teatrocratia”: pe marginea unui concept. În: *Steaua*, nr. 1-2, 2007. p. 48-52. ISSN 0039-0852.
101. HEGEL, G.W. F. *Prelegeri de estetică*: Vol. I. București: Editura Acad. R.S.R., 1966. 629 p.
102. HEIDEGGER, M. *Originea operei de artă*. București: Univers, 1982. 390 p.
103. HERBART, J. F. *Prelegeri pedagogice*. București: EDP, 1976. 52 p.

104. HERDER, J. G. *Idei cu privire la filozofia istoriei umanității*. București: Univers, 1973. 130 p.
105. HOBJILĂ, A. *Comunicare, discurs, teatru*. Iași: Institutul European, 2012. 210 p. ISBN 978 073-611-925-5.
106. HOGEA, T. *Arta actorului în teatrul pentru copii*. Rez. tz. dr. București, 2006. 12 p.
107. HUIZINGA, J. *Homo ludens. Încercare de determinare a elementului ludic al culturii*. București: Humanitas, 2012. 348 p. ISBN: 978-973-50-3480-1.
108. JAUSS, H.-R. *Experiență estetică și hermeneutică literară*. București: Univers, 1983. 500 p.
109. JOSHUA, R. *Cele cincisprezece discursuri despre arta*. București: Meridiane, 1991. 346 p.
110. JUNG, C. *Opere Complete: Vol. 9: Arhetipurile și inconștientul colectiv*. București: Editura Trei, 2014. 512 p. ISBN 978-973-707-942-8.
111. KABALEVSKY, D. *Cultivarea cugetului și sufletului: Carte pentru învățători*. Chișinău: Lumina, 1987. 234 p.
112. KANT, I. *Critica facultății de judecare*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981. 571 p.
113. KERTZER, D. I. *Ritual, politică și putere*. București: Univers, 2002. 244 p. ISBN 973-34-0861-1.
114. KLINKENBERG, J.-M. *Inițiere în semiotică generală*. Iași: Institutul European, 2004. 448 p. ISBN 973-611-279-9.
115. LEVI-STAUSS, C. *Antropologia structurală*. București: Editura Politică, 1978. 485 p. [citată la 18.01.2019]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/document/56384171/Claude-Levi-Strauss-Antropologia-Structural-A>.
116. LINDON, R. *Fundamentul cultural al personalității*. București: Editura Științifică, 1968. 175 p.
117. LUPAȘCU, Șt. *Logica dinamică a contradictoriului*. București: Editura Politică, 1982.
118. MALINOWSKI, B. *Magie, știință și religie*. Iași: Editura Moldova, 1993. 154 p. ISBN 973-9146-24-4.
119. MARIN, C. *Filosofia educației*. București: Editura Aramis, 2001. 143 p. ISBN 978 – 973 - 800-66 700.
120. MARIN, M. Opera literară ca pretext al cunoașterii de sine. În: *Tradiții, valori și perspective în științele educației*. Mat.conf. internaț., ed. a 4-a. Cluj-Napoca: Universitatea „Babeș-Bolyai”, 2011. pp. 53-61.
121. MASEK, V. E. *Arta de a fi spectator. Contribuții la estetica receptării*. București: Meridiane, 1986. 264 p.
122. MASEK, V. E. *Pariul cu Teatrul*. București: Editura Tehnica, 1998. 160 p. ISBN 973-31-1152-X.
123. MÂNDRA, V. *Jocul situațiilor dramatice. Principii, aplicații, analize*. București: Ed. Eminescu, 1978. 257 p.
124. MEHEDINȚI, S. *Civilizație și cultura: concepte, definiții, rezonante*. București: Editura Trei, 1999. 385 p. ISBN 973-9419-15-1.
125. MIALARET, Gaston. *Introducere în pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 190 p.

126. MIHOICI, M. *Problema adevărului în științele culturii*. Iași: Performantica, 2007. 210 p. ISBN 978-973-730-384-4.
127. MOLDOVAN, A. *Teatrul ca joc și metodă de formare*. București: Ed. Tritonic, 2016. 200 p. ISBN 978-606-749-120-3.
128. MONTESSORI, M. *Metoda pedagogiei științifice aplicată la educația copiilor mici*. București: Cartea Românească, 1922. 240 p.
129. MORARI, M. Conceptul de cultură muzicală în context curricular. În: *Didactica Pro*, 2004, nr 3 (25), pp. 25-28. ISSN 1810-6455.
130. MORARI, M. Reflexiunea artistică ca element al culturii muzicale a elevilor. În: *Didactica Pro*, 2014, nr 1 (83), p. 15-19. ISSN 1810-6455.
131. MORARI, M. *Teoria muzicii (Elemente de limbaj muzical): curs universitar*. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2007. 142 p. ISBN 978-9975-50-018-0.
132. MORARI, M., PÂSLARU, VI., ALEXEEVA, L. *Educația artistică în preșcolaritate: Ghid teoretic-metodologic*. Chișinău: Pontos, 2016. 248 p. ISBN 978-9975-51-787-4.
133. MORARI, Marina. Evaluarea culturii muzicale a elevilor în procesul de realizare a curriculumului școlar: Autoref. (13.00.01). Chișinău: [s.n.], 2005. 27 p.
134. NEGULESCU, P. P. *Geneza formelor culturii. Priviri critice asupra factorilor ei determinanți*: Vol II. București: Minerva, 1993. 375 p. ISBN 973-21-0345-0.
135. NEȚ, M. *Lingvistica generală, semiotica, mentalități – O perspectivă de filosofie a limbajului*. Iași: Institutul European, 2005. 212 p. ISBN 973-611-353-1.
136. NICULESCU, B. *Transdisciplinaritatea. Manifest*. Iași: Junimea, 2007. 177 p. ISBN 978-973-37-1223-7.
137. PÂSLARU, VI. Abordarea epistemică a educației axiologice. În: *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. Chișinău: Print Caro, 2011, p.6-22 ISBN 978-9975-56-0306
138. PÂSLARU, VI. Concepția educației lingvistice și literare. În: *Limba Română*, 1995, nr.5, pp.126-129. ISSN 0235-0111.
139. PÂSLARU, VI. Frumosul ca triadă a ființei umane. În: *Akademios*, 2018, nr.3, p.124-128. ISSN 1857-0461.
140. PÂSLARU, VI. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Ed. I. Chișinău: Museum, 2001; Ed. A II-a, rev. București: Sigma, 2013. 198 p. ISBN 978-973-649-875-6.
141. PÂSLARU, VI. Modelul teoretic al curriculumului școlar. În: *Curriculum școlar: Proiectare, implementare și dezvoltare*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007, p.9-33. ISBN 978-9975- 70-190-7.
142. PÂSLARU, VI. *Principiul pozitiv al educației*. Chișinău: Civitas, 2003. 320 p. ISBN 9975-912-08-7.
143. PÂSLARU, VI. *Prolegomene pentru o didactică a artelor*. Chișinău: Pro Libra, 2017. 132 p. ISBN 978-9975-4371-5-8.
144. PÂSLARU, VI. *Valoare și educație axiologică: definiție și structurare*. În: *Pro Didactica*, 2006, nr.1, p. 3-8. ISSN 1810-6455.
145. PETCU, G. *Organizarea activităților distractive: (Note de curs)*. Bălți, 2005. 151 p.
146. PETRU, I. *Educație și creație în perspectiva unei logici „situaționale”*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 250 p. ISBN 973-30-4144-0.

147. PINTILIE, L. *Formarea culturii etnoartistice la elevi prin valorificarea didactică a teatrului popular*. Tz.dr. ped. Bălți, 2017. 199 p.
148. PLATON. *Cratylus*. Opere, Vol. 3. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1978, p. 137-415.
149. PLATON. *Opere complete*: Vol. 2. București: Humanitas, 2001. 433 p. ISBN 973-28-0877-2
150. PLĂMĂDEALĂ, I. *Opera ca text: o introducere în știința textului*. Chișinău: Prut Internațional, 2002. 203 p. ISBN 9975-69-350-4:
151. POPESCU, O. *Teatrul și bucuria comunicării*. București: Eminescu, 1990. 169 p. ISBN 973-22-0148-7.
152. POPESCU, T. *Arta ca trăire și interpretare*. Timișoara: Facla, 1982. 174 p.
153. PUȚUNTEAN, N. *Dezvoltarea axiologiei literar-artistice a studenților în contextul studierii textelor din literaturi străine*. Autoref. tz.dr. în șt. pedagogice. Chișinău: UPSC, 2018. 30 p.
154. PUȚUNTEAN, N., PÂSLARU, VI. Dimensiuni ale educației axiologice interculturale a studenților prin învățarea limbii străine. În: *Didactica Pro*, nr.4 (74), 2012, pp.4-11. ISSN 1810-6455.
155. PY, O. *O mie și una de definiții ale teatrului*. București: Tracus Arte, 2015. 254 p. ISBN 978-606-644-499-0.
156. RADU, C. *Artă și convenție*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989. 294 p. ISBN 973-29-0044-X.
157. ROUSEAU, J. J. *Discurs asupra originii și fundamentelor inegalității dintre oameni*. București: Editura Științifică, 1958. 161 p.
158. ROVENȚA-FRUMUȘANI, D. *Semiotică, societate, cultură*. Iași: Institutul European, 1999. 312 p. ISBN 973-611-031-1.
159. SACALIȘ-CALATA, N. *Pedagogia culturii: de la Homer la Platon*. București: Paideia, 2005. 544 p. ISBN 973-596-308-6.
160. SALADE, D. *Educație și personalitate*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 1995. 230 p.
161. SANTERRES-SARKANY, S. *Teoria literaturii*. București: Cartea Românească, 2000. 140 p. ISBN: 973-23-0912-1.
162. SAVATER. *Curajul de a educa*. Chișinău: Arc, 1997. 210 p. ISBN:9975-61-047-1.
163. SCHILLER, F. *Scrisori estetice*. București: Univers, 1980. 447 p. [citată – la 20.01.2019]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/document/65232604/Scrisori-Eстетice-de-Friedrich-Schiller>.
164. SCHLEIERMACHER. *Hermeneutica*. Iași: Editura Polirom, 2001. 179 p. ISBN 973-683-617-7
165. *Semiotică și filosofie*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1998. 186 p. ISBN 973-30-5034-2.
166. SILISTRARU, N. *Valori ale educației*. Ch.: Combinatul Poligrafic, 2006. 176 p. ISBN 978-9975-9685-0-8.
167. SPOLIN, V. *Improvizație pentru teatru: Manual de tehnici pedagogice și regizorale*. București: U.N.A.T.C. PRESS, 2008. 513 p. ISBN 978-973-1790-12-1.
168. STAN, S. *Arta vorbirii scenice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972. 213 p.
169. STANISLAVSKI, K. S. *Munca actorului cu sine însuși*. București: ESPLA, 1955. 613 p.

170. ȘCHIOPU, C. *Metodica predării literaturii române*. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2009. 335 p.
171. TARLAPAN (MARTÎNIUC), L. *Corelarea activităților de învățare pentru dezvoltarea imaginației creatoare și a limbajului la elevii claselor primare*. Autorf. tz. dr. ped. Chișinău, 2012. 30 p.
172. TATAI, Al. *Creativitatea actorului. Dimensiunea formativă*. Târgu Mureș, 2009. 258 p. ISBN 978-973-88712-4-3.
173. TĂNASE, Al. *Cultură si umanism: eseuri de filosofia culturii*. Iași: Junimea, 1973. 265 p.
174. TĂNASE, Al. *Cultură și civilizație*. București: Ed. Politică, 1977. 356 p.
175. TĂNASE, Al. *Introducere în filosofia culturii*. București: Editura Științifică, 1968. 374 p.
176. TETEA, M. Dimensiunea hermeneutică a educației muzicale. În: *Tradiție și inovare în cercetarea științifică, Ediția a 5-a: Materialele Colloquia Professorum din 10 octombrie 2014*. Bălți, 2015. p. 163-166. ISBN 978-9975-50-144-6.
177. TETEA, M., CRIȘCIUC, V. *Strategii de predare-formare a cunoștințelor muzicale la elevi: Ghid metodologic pentru profesori și studenți*. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2015. 40 p. ISBN 978-9975-50-142-2.
178. TODOROV, T. *Teorii ale simbolului*. București: Univers, 1983. 438 p.
179. TOYNBEE, A. J. Studiu asupra istoriei. În: *Sinteză a volumelor I-VI de. Somervell D. C.* București: Humanitas, 1997. 762 p.
180. VACARCIUC, M. *Didactica educației muzicale*. Chișinău: 2015. 156 p. ISBN 978-9975-115-91-9.
181. VASILE, V. *Metodica educației muzicale*. București: Editura Muzicală, 2004. 423 p. ISBN 973-42-0375-4.
182. VĂIDEANU, G. *Cultura estetică școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967. 339 p.
183. VIANU, T. *Estetica*. București: Orizonturi, 1995. 438 p. ISBN 973-9154-71-9.
184. VIANU, T. *Scrieri despre teatru*. București: Eminescu, 1977. 438 p.
185. ZAMFIRESCU, I. *Istoria universală a teatrului : Vol. I. : Antichitatea*. București: Editura de Stat pentru Literatură și Artă, 1958. 363 p.

În limba rusă:

186. АБДУЛЛИН, Э., НИКОЛАЕВА, Е. *Теория музыкального образования*. Москва: Academia, 2004. 336 с. ISBN 5- 7695- 1671- 2.
187. АЗАРИАНЦ, Л. М. *Методические рекомендации. Развитие креативности подростков посредством театральной деятельности*. Астрахань: АОИУУ, 2005. 36 с. ISBN 5-8087-0102-3.
188. АГЕЕВ, В. *Семиотика*. Москва: Весь Мир, 2002. 256 с. ISBN 5-7777-0175-2.
189. *Антология исследований культуры: Т. 1. Интерпретация культуры*. Спб: Университетская книга, 1997. 728 с. ISBN 5-7914-0022-5.
190. АРТЕМОВА, И. *Театрализованные игры дошкольников*. Москва: Просвещение, 1990. 127 с. ISBN 5-09-001627-5.

191. АФАНАСЬЕВ, С. Методика организации конкурсов. *Вп: Воспитание школьников*, 2001, nr. 3, с. 18-24. ISSN 2409-8760.
192. БАХТИН, М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1986. 236 р.
193. БЕРЛЯНД, И. *Игра как феномен сознания*. Кемерово: Алеф, 1992. 90 с. ISBN 5-85119-002-7.
194. БЛОНСКИЙ, П. *Избранные педагогические и психологические соч.:* Т. I. Москва, 1979. 304 с.
195. ВЛАДИМИРОВА, Н. *Игра в детском самостоятельном коллективе как фактор развития самостоятельности и инициативности:* Дис. канд. пед. н. Москва, 1987. 156 с.
196. ВЫГОТСКИЙ, Л. *Воображение и творчество в детском возрасте*. Москва, 1997. 96 с. ISBN 5-87852-042-7.
197. ГАДАМЕР, Г. *Актуальность прекрасного*. Москва: Искусство, 1991. 366 с. ISBN 5-210-0261-X.
198. ГАДАМЕР, Г. *Истина и метод: Основы филос. герменевтики*. Москва: Прогресс, 1988. 704 с. ISBN 5-01-001035-6.
199. ГОФМАН, И. *Представление себя другим в повседневной жизни*. Москва: КАНОН-пресс-Ц, 2000. 304 с. ISBN 5-93354-006-4.
200. ГРИГОРИЕВА, Т. *Программа „Маленький актер” для детей 5-7 лет*. Методическое пособие. Москва: ТЦ Сфера, 2012. 128 с.; ISBN 978-5-9949-0561-6.
201. ГРЯЗЕВА-ДОБШИНСКАЯ, В. *Современное искусство и личность: гармонии и катастрофы*. Москва: Академический проект, 2002. 402 с. ISBN 5-8291-0185-8.
202. *Дети. Театр. Образование. Тезисы докладов*. Екатеринбург, 1996 г. 123 с.
203. ЕРШОВА, А., БУКАТОВ, В. *Режиссура урока, общения и поведения учителя: (Педагогика как практическая режиссура)*. Воронеж: МПСИ, 1995. 160 с. ISBN 5-89502-008-9.
204. ЕРШОВА, А., БУКАТОВ, В. *Возвращение к таланту: Педагогам о социо-игровом стиле работы*. Красноярск: АКМЭ, 1999 г. 222 с.
205. *Игра*. Непереодическое издание, посвященное воспитанию посредством игры. № 1 – 3, Наркомпрос, 1918-1920.
206. ИЛЬЕВ, В. *Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока*. Москва: АО-АСПЕКТ ПРЕСС, 1993 г. 125 с.
207. *История зарубежного театра. Театр Западной Европы*. Ч. 1. Москва: Просвещение, 1971. 360 с.
208. *История эстетической мысли*. В 6 тт. Т. 3. Европа и Америка. Конец XVIII- первая половина XIX века. Москва: Искусство, 1986. 496 с. ISBN 03002060000-025(01)-86ю
209. КАССИРЕР, Э. *Философия символических форм*. Т. 1. Москва: Университетская книга, 2002. 320 с. ISBN 5-94483-003-4.
210. КАССИРЕР, Э. *Философия символических форм*. Том 2. Мифологическое мышление. Москва: Университетская книга, 2001. 280 с. ISBN 5-94483-003-4.
211. КАССИРЕР, Э. *Философия символических форм:* Т 3. Москва: Университетская книга, 2002. 271 с. ISBN 5-94483-003-4.

212. КОДЖАСПИРОВА, Г. *Педагогическая антропология: Учебное пособие*. Москва: Гардарики, 2005. 287 с. ISBN 5-8297-0232-0.
213. КРАМАРЕНКО, О. *Социально-культурное воспитание детей в школьном театральном кружке*. Дис. др. пед. н., Moscova, 2003. 240 с.
214. КУЛИКОВ, В. *Педагогическая антропология. истоки, направления, проблемы*. Свердловск, 1988. 191 с.
215. ЛЕРНЕР, И. *Дидактические основы методов обучения*. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
216. ЛОТМАН, Ю. *Структура художественного текста*. Спб, 1998. с. 14 – 285.
217. МАКСИМОВИЧ, В. В. *Воспитание театральной культуры школьников как педагогическая проблема*. Дис. канд. пед. наук : 13.00.02 Москва, 2005, 144 с.
218. МАЛИНОВСКИЙ, Б. *Научная теория культуры*. Москва: ОГИ, 2005. 183 с. ISBN 5-94282-308-1.
219. МЕЛИК-ПАШАЕВ, А. О прошлом, настоящем и возможном будущем нашей педагогики искусства. В: *Искусство в школе*. п^о.4., 1999 г. с.3-6. ISSN 0859-4956.
220. МИГУНОВА, Е. *Организация театрализованной деятельности в детском саду: Уч.-мет. пособие*. Великий Новгород, 2006. 126 с.
221. МИГУНОВА, Е. В. *Театр в котором играют дети*. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. 164 с.
222. НЕМЕНСКИЙ, Б. Чему и зачем мы учим? Иерархия целей художественного образования. In: *Искусство в школе*. п^о.5, 1998. с. 51-52.
223. ОПАРИНА, Н. *Школьный театр: Пьесы, инсценировки, режиссура*. Москва, 2002. 224 с. ISBN 5-87953-166-X.
224. ПОЧЕПЦОВ, Г. *История русской семиотики до и после 1917 года*. Уч-спр. изд., Москва: Издательство ЛАБИРИНТ, 1998. 336 с. ISBN 5-87604-126-2.
225. ПЕТРОВА, Г. А. *Эстетическое воспитание в школе*. Казань : Издательство Казанского университета, 1991 . 184 с. ISBN 5-7464-0471-3 .
226. САЦ, Н. *Роль театра для детей и юношества в воспитании подрастающего поколения в духе мира, гуманизма и прогресса*. Москва: Б. и., 1984. 14 с.
227. СИВЕРЦЕВА, Л. *Школьный театр кукол: Из опыта работы*. Минск: Нар. Асвета, 1988. 93 с. ISBN 5-341-00128-1.
228. СИДОРЕНКО, Е. *Методы математической обработки в психологии*. Сп.: ООО «Речь», 2004. 350 с. ISBN 5-9268-0010-2.
229. СОЛНЦЕВА, О. Педагогические условия освоения детьми позиции субъекта игровой деятельности. In: *Педагогика и психология дошкольного и начального образования: анализ прошлого и взгляд в будущее: Герцен. чтения [Текст]: тез. конф., 25-26 апр. 2000 г., 9-11 с.*
230. СТАНИСЛАВСКИЙ, К. *Моя жизнь в искусстве*. Москва: АСТ, 1985. 342 с. ISBN 978-5-17-105459-5.
231. СТАНИСЛАВСКИЙ, К. *Собрание сочинений: В 9 т. Т. 2: Работа актера над собой*. Москва: Искусство, 1989. 511 с.
232. ТАЙЛОР, Э. *Первобытная культура*. Москва: Изд-во политической литературы, 1989. ISBN 5-250-00379 6.

233. *Театр I – XI классы. Программы общеобразовательных учреждений.* Москва, 1995 г. 156 с. ISBN 5-7519-0027-8.
 234. *Театр, где играют дети.* Уч.-мет. пос. для руководителей детских театральных коллективов. Москва, 2001 г. 286 с.
 235. *Театр: практические занятия в детском театральном коллективе.* Репертуарно-методическая библиотечка „Я вхожу в мир искусства”. Москва: ВЦХТ, № 6, 2001. 138 с.
 236. ТЕПЛОВ, Б. *Избранные психологические исследования:* Избр. тр.: в 2 тт. Москва: Педагогика, 1985. 328 с.
 237. УАЙТ, Л. *Избранное: Эволюция культуры.* Москва, РОССПЭН, 2004. 164 с. ISBN 5-8243-0483-1.
 238. ХЕЙЗИНГА, Й. *Статьи по истории культуры.* Москва: Айрис-Пресс, 2003. 348 с. ISBN 5-8112-0075-7
 239. ЧУКОВСКИЙ, К. И. *Собрание сочинения в 6 томах.* Том 1. *От двух до пяти.* Москва: Художественная литература, 1965 г. 735 с.
 240. ЧУРИЛОВА, Э. *Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников: Программа и репертуар.* Москва, 2001. 157 с. ISBN 5-691-00575-Х
 241. ЧУХМАН, Е. Театр в школе. În: *Искусство в школе*, пг. 3, 1993. с. 98-102 ISSN 0859-4956.
 242. ШАЦКИЙ, С. *Избранные педагогические сочинения.* Т. 2. М., 1980. 240 с.
 243. ЮНГ, К. *Архетип и символ.* Москва: Ренессанс, 1991. 343 с. ISBN 5-7664-0462-X.
 244. ЮСОВ, Б. Интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников. În: *Педагогика искусства: В творческом поиске.* Мат. Всерос. совещ.-семинара. Самара, 3-6 дек. 1996 г.
- În limba franceză:**
245. ECO, U. *Interpretation et surinterpretation.* Paris: Presses Universitaires de France, 1996. 140 p. ISBN 2130472567; ISSN 0767-1970.
 246. FOUCAULT, M. *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines.* Paris: Gallimard, 1966. 405 p. ISBN 2070224848.
 247. PAGE, A. *L'economie de l'education.* Paris: PUF, 1971. 231 p.
 248. PAVIS, P. *Dictionnaire du Theatre: termes et concepts de l'analyse theatrale.* Paris: Editions Sociales, 1980. 482 p. ISBN 2-209-05397-8.
- În limba engleză:**
249. BARTHES, R. *Elements of Semiology.* New York: Hill and Wang, 1964. 112 p.
 250. BEJAN, A. The development of creativity through theatrical techniques. În: *Review of artistic education.* Iași. 2014, nr. 7-8, p.159-164. ISSN 2069-7554.
 251. BEJAN, A. The formation of the elements of theatrical culture at students: between semiotics of signification and communication. In: *Review of artistic education.* Iași, 2013, nr. 5-6, p.69-79. ISSN 2069-7554.

252. BRUNER, J. *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 1990. 228 p. ISBN 9780674003613.
253. GOFFMAN, E. *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Anchor, 1959. 259 p. ISBN 978-0385-094-023.
254. MALINOWSKII, B. *Les Argonautes du Pacifique Occidental*. Paris: Gallimard, 1993. 616 p. ISBN 9782070712731.
255. MEAD, G. *Self and Society*. Chicago: University Press, 1936. 696 p.
256. PÂSLARU, VI. The Theory of Artistic-Aesthetic Education versus Didactics of Arts. În: *Information Science Reference*. New York: IGI Global, 2016, p. 65-92. ISBN13: 9781466696341.
257. SHWEDER, R. Cultural Psychology – What is it? În: *Cultural Psychology: Essays on comparative human development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 1-43.
258. SPOORE, D. *The Art Theatre*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1993. 534 p. ISBN 0-13-052291-0.
259. WHITE, L. A. *The Evolution of Culture: The Development of Civilization to the Fall of Rome*. New York: McGraw-Hill, 1959. 378 p. ISBN 0070696829.

În limba germană:

260. Gadamer, H. Aktualität des Schönen. În: *Spairosu, M. Dionysus Reborn: Play and the Aesthetic Dimension in Modern Philosophical and Scientific Discourse*. London: Cornell University Press, 1977. p. 133-139.

Surse on line:

261. FURTUNA, C. *Sociologia culturii educatiei*. Disponibil: <http://ro.scribd.com/doc/6752408> [accesat 28.02.2019].
262. БУКАТОВА, В. *Возвращение к таланту и «языкдействий» в работе учителя. Изистории успехов и неудач театральных подходов к школе*. Disponibil: <http://setilab.ru> [accesat 23.04.2016].
263. Семиотика театра, кино и телевидения. Disponibil: https://studopedia.ru/15_97929_semiotika-teatra-kino-i-televideniya.html [accesat la 23.02.2019].
264. <http://dramateshka.ru> [accesat la 12.03.2019].
265. <http://www.zankov.ru> [accesat la 09.12.2016].

ANEXE

Anexa 1. Exercițiile dramei

Exercițiile sunt de scurtă durată și urmăresc mereu finalitatea; scopul este cunoscut atât de îndrumător, cât și de participanți; întotdeauna există un punct final de unde nu se mai poate ajunge la un nou rezultat, pentru că participanții au realizat scopul propus; în toate cazurile, coordonarea activității rămâne neschimbată; activitatea poate fi repetată cu ușurință; acțiunile participanților au caracter demonstrativ, acțiunea este îndreptată nu în direcția experimentării, ci în cea a căutării soluției; în general nu se leagă de sentimente puternice (cu excepția exercițiilor de dobândire a cunoștințelor directe); în atingerea scopului, participanții trebuie să dea dovadă de maximă concentrare și efort potrivit semnelor distinctive.

Tipuri de exerciții specifice dramei [173]:

a. *dobândirea experienței nemijlocite*: de ex., „Vom coborî într-un beci întunecat” (în realitate); „Observarea zgomotului străzii”; orice fel de exercițiu de „relaxare”, „relaxare – încordare” sau de „concentrare” etc.;

b. *dezvoltarea aptitudinilor dramatice*: de ex., „Rememorarea mirosului unui beci mucegăit”; „Redarea mersului lui Richard III”; „Exersarea tonalității vocale, în vederea interpretării unui rol de preot”; „Alegerea cuvintelor și a stilului adecvate redării unui „decret regal”;

c. *improvizații*: de ex., o pantomimă la narațiunea îndrumătorului; doi lucrând în tandem, repetă un interviu: unul pune întrebările, celălalt răspunde; „Situatie: fata vrea să plece de acasă. Tatăl se împotrivește, mama este de acord. Cum rezolvă grupa această problemă”;

d. *jocuri de acțiune*: *Ne-am împotmolit în noroi*; de concentrare: *Zumzet de muscă*; de abilitate: *Bețișoare chinezești, ca tacâmuri*; de concurs: majoritatea jocurilor cu mingea; formarea coeziunii de grup: *Căutarea cheii*; utilizarea limbajului altor arte: *Să proiectezi climatul familial!*; *Compuneți un cântec de pace*; *Găsiți un dans pentru culesul viilor*; Să pregătim un film despre pietoni.

În cadrul exercițiilor trebuie incluse și următoarele forme dramatice de mai mare extindere, care însă prin structura lor se apropie de caracterul exercițiului:

e. *drama ca dezbater*: condiția de bază este să se pornească cu dezbaterăa unei probleme, care trezește interes; nu este necesar ca participanții să se identifice cu o atitudine esențială; este de prisos a formula întrebarea *Cine sunt eu și ce interpretez?*, deoarece problema și posibilitatea

rezolvării acesteia înseamnă deja în sine o motivație suficientă pentru participanți de a lua parte la jocul „ca și cum”.

Asemenea „dramei ca dezbateră”, nici în acest caz nu este necesară identificarea cu atitudinea caracteristică jocului „ca și cum”. Participantul intră în rolul unui om de specialitate, care pe parcursul jocului (potrivit cerinței îndrumătorului) dă dovadă de cunoștințe profesionale.

În acest tip de dramă se manifestă cele două aspecte ale conținutului instructiv:

aprecierea responsabilității;

recunoașterea profesionalismului și a importanței cunoștințelor obiective.

g. interpretarea rolului contextual. Acest tip de exercițiu facilitează dezvoltarea aptitudinilor sociale, se concentrează asupra comportamentului exterior; durata este scurtă (jumătate de minut sau eventual ceva mai mult); pentru participanți scopul este întotdeauna explicit; structură precisă; efectul succesului este neîntârziat; încheierea exercițiului în general este univocă.

Aceste interpretări ale rolurilor se leagă într-un anumit fel de viața personală a participanților și în majoritatea lor prelucrează problemele lor sociale. Au un caracter episodic, durata lor este scurtă și, în majoritatea cazurilor, nu constituie elementul central al orei.

Se întrebuințează cu succes în predarea multor discipline, însă din punctul de vedere al dramei, această formă de învățare este mai puțin eficientă.

Anexa 2. Jocul dramatic

Jocul dramatic este determinat, în toate cazurile, de temă, situație, locul acțiunii, studii de caracter.

Caracteristici: nu există limită de timp, nu există un răspuns unic la întrebarea *Când se termină?*, nu are scop hotărât, nu urmărește o finalitate; limitele se stabilesc de comun acord, astfel pot fi modificate; valorile de bază sunt continuitatea, flexibilitatea și spontaneitatea; activitatea nu poate fi ușor repetată; forma exterioară nu este clară întotdeauna, descifrarea poate fi dificilă pentru un observator; acțiunea în majoritatea cazurilor apare ca rezultat al unei „trăiri” intensive (vis-a-vis de modul demonstrativ); ideile se prezintă de cele mai multe ori la suprafață, la nivelul *Ce se întâmplă în cele ce urmează*; nu necesită un nivel înalt al sentimentelor și al concentrației, cu toate că acestea apar deseori; oferă libertate creativității individuale, care, însă, deseori este limitată de nivelul scăzut al înțelegerii comune; activitatea are trei elemente componente: succesiunea acțiunilor, acestea fiind determinate de loc și personaj (în context), precum și de motivație, și ideea ce stă în centrul atenției (tema ascunsă). (222)

Conținutul apare întotdeauna pe două niveluri: determinat de acțiune și context (în mod explicit), precum și ca rezultat al așteptărilor, crezului, particularităților individuale ale participanților (în mod implicit).

Jocurile – dramatizări au fost pe larg utilizate în experiența pedagogică. Preadolescenții mai întâi se joacă de 2-3 ori independent, apoi pot să demonstreze jocul sub forma de spectacol oaspeților.

Deosebit de atrăgătoare sunt jocurile-improvizări, scenariul cărora îl alcătuiesc copiii singuri: *Peste nouă mări, peste nouă țări, A fost odată...*

În aceste jocuri nimic nu e determinat dinainte. Fiecare își găsește rolul în conformitate cu posibilitățile sale.

Dacă sunt mulți doritori să participe în joc, e bine de organizat în rând între "actori" și "spectatori", roluri – decorații: pădurea, munții, poartă, marea, râul.

Jocurile-dramatizări pot fi de lungă durată, mai întâi de toate pe contul etapei pregătitoare.

Cerințe:

- să includă cât mai mulți jucători;
- să poarte un caracter cognitiv;
- să-i activeze pe copii;
- să le dezvolte creativitatea.

Pregătirea include:

- repartizarea rolurilor, alegerea conducătorului;

- pregătirea conținutului: citirea operelor literare, revistelor, ziarelor;
- pregătirea costumelor;
- promovarea, desfășurarea jocului.

Etapele de punere în scenă a unei piese sau dramatizări:

- i. Selectarea JD, discuții cu copiii referitor la conținutul JD.
- ii. Împărțirea conținutului în episoade și repovestirea acestora de către copiii.
- iii. Prelucrarea episoadelor în mod individual în formă de schițe improvizate.
- iv. Stabilirea fondului muzical și al celui coregrafic pentru fiecare episod (dacă este necesar); crearea de desene și modele de costum.
- v. Trecerea de la lucrul pe episoade la întreaga piesă.
- vi. Lucrul asupra expresivității vocii și autenticității comportamentului scenic;
- vii. Repetarea rolurilor individuale, în diferite combinații cu detaliile de decor și recuzită și cu acompaniamentul muzical.
- viii. Repetiții integrale, cu elemente de costume, recuzită și decor.
- ix. Premiera. Discuții cu publicul și cu copiii.
- x. Se repetă performanțele în cadrul altor activități. Se realizează expoziție de poze din timpul dramatizării, se face un album cu fotografii, se accentuează momentele reușite, pozitive.

Anexa 3. Program metodologic

EDUCAȚIA TEATRALĂ **(clasele a II-a – a IV-a)**

INTRODUCERE

Pedagogia contemporană privește arta ca mijloc pentru formarea personalității copilului, viziunea sa asupra lumii și în formarea potențialului spiritual. Această știință are un dublu efect asupra omului: pe de o parte „educațional” și pe de alta „de cunoaștere”. Aceste aspecte se regăsesc în extinderea experienței de viață, în satisfacerea intereselor mereu crescânde față de lumea înconjurătoare și, nu în ultimul rând, în formarea lumii sale spirituale. Ca urmare, educația artistică, aflată în zona de intersecție dintre pedagogie ca știință și artă ca dimensiune a culturii, ocupă un loc de frunte în educarea personalității.

Prezentul opțional propune folosirea acestor aspecte în baza artei teatrale. Acest tip de artă sincretizează mijloacele de exprimare ale mai multor arte: muzică, dans, pictură, literatură. Or, o personalitate creatoare se conturează doar în baza unui astfel de sincretism. Astfel, activitatea teatrală a copiilor poate fi privită ca un sistem unitar intrinsec naturii umane ce determină masiv educația socială și estetică. În legătură cu aceasta propunem utilizarea tehnicilor teatrale ca suport pentru activitatea didactică cu copiii.

Principalul mijloc de formare a culturii teatrale la copii îl reprezintă opționalul teatral. În cadrul acestuia se aduc copiilor diverse cunoștințe generale din domeniul artei teatrale, și, cel mai important, se crează condiții pentru descoperirea și conturarea trăsăturilor de personalitate, afirmarea acestora, formează abilități de lucru în echipă, gustul estetic și stimulează tendințe de a căpăta noi experiențe de viață.

Deși studii asupra influenței artei teatrale în dezvoltarea personalității elevilor sunt suficiente, totuși subiectul oferă diverse aspecte ce merită atenția unui studiu separat. Cu atât mai mult cu cât în spațiul științific autohton acest subiect este privat de o abordare monografică. Se întâlnesc doar câteva studii sporagice în cadrul altor subiecte: educație culturologică, educație muzicală, educație estetică etc.

Copiii au nevoie să meargă la teatru la fel la fel de mult cum au nevoie să alerge la aer curat. Au nevoie să asculte muzică adevărată interpretată de instrumentiști adevărați la instrumente adevărate la fel de mult cum au nevoie să mănânce și să bea. Copiii au nevoi de arte frumoase, de muzică și literatură; au nevoie să meargă în galerii de artă, muzee și teatre; au nevoie să învețe să cânte la instrument muzical, să interpreteze un rol de teatru și să danseze. Au nevoie de aceste lucruri cu atât mai mult cu cât drepturile omului garantează asigurarea lor.

Teatru există, copiii merg la spectacole, mai mult sau mai puțin, cu adulți sau fără. Dar cine îl ajută să înțeleagă această lume miraculoasă? Cine îi trezește de fiecare dată curiozitatea? Cine îl învață cum să „trăiască” această lume?

Disciplina opțională Educația teatrală are menirea să transforme procesul de învățământ în act de socializare a elevilor, fapt ce va contribui la optimizarea relațiilor elev-elev, elev-pedagog, elev-părinte, dar și la promovarea valorilor general umane precum binele, frumosul, spiritul de echipă ș. a.

Administrarea disciplinei opționale *Educația teatrală*

Statutul disciplinei	Arii curriculare	Clasa	Nr. de unități de conținuturi	Nr de ore pe an
Opțională	Limbă și comunicare Arte Tehnologii	Clasa a II-a – a IV – a, la discreția învățătorului	33	33

Notă: Opțiunea pentru studierea acestei discipline aparține elevilor, părinților și cadrului didactic.

I. CONCEPȚIA DIDACTICĂ A DISCIPLINEI OPȚIONALE

Scopul demersului didactic proiectat prin actualul curriculum este de a forma la elevi deprinderi de comunicare intrapersonală și interpersonală, precum și abilități de socializare prin activitățile realizate în comun.

Procesul didactic a disciplinei opționale Educația teatrală se va axa pe următoarele valori și atitudini: relaționarea pozitivă și constructivistă cu ceilalți, adaptarea elevilor la cerințele scenei și publicului, afirmând o atitudine degajată, fără emoții, precum și formarea de spectatori activi.

Educația teatrală, ca finalitate a culturii teatrale, are valențe reale în formarea viitoarei generații în baza valorilor general-umane. De aceea se distinge două niveluri de cunoaștere: Nivel *informativ – teoretic* și nivel *formativ – aplicativ*, care se vor completa reciproc și în unele cazuri nu va fi vădită delimitarea.

Nivelul informativ – teoretic vizează dobândirea de cunoștințe, instruirea, formarea de deprinderi reproductive. În urma întâlnirii cu realitatea teatrală și prin diferite activități teatralizate se formează reprezentări, noțiuni, capacități de interpretare de roluri, de alcătuire a scenariului, de ascultare, vizionare activă a unui mesaj transmis cu ajutorul atributicii teatrale. Se pune baza teoretică ale artei teatrale, a deprinderilor de a utiliza tehnicile specifice acestui domeniu și de receptare a mesajului redat.

Nivelul formativ – aplicativ se referă la atitudinea față de arta teatrală, și la ce se concretizează prin ideal estetic, sensibilitate, receptivitate la emoțiile estetice, cât și prin capacitatea de a interpreta roluri, a alcătui scenarii și elemente de recuzită, a fi spectator activ și receptiv, astfel creînd valori teatrale.

II. COMPETENȚE-CHEIE PRIORITARE PENTRU DISCIPLINA OPȚIONALĂ

- Competența de a învăța să înveți;
- Competențe sociale și civice;
- Competențe de comunicare în limba română;
- Competențe culturale, interculturale (de a recepta și a crea valori);

III. COMPETENȚE TRANSDISCIPLINARE PRIORITARE PENTRU DISCIPLINA OPȚIONALĂ

- Competențe de a învăța independent și împreună cu alții;
- Competențe de a interacționa constructiv cu oamenii din jur, pe bază de colaborare;

Competențe de utilizare a mijloacelor artistice pentru autocunoaștere și autoexprimare.

IV. COMPETENȚE SPECIFICE DISCIPLINEI OPȚIONALE

- Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral – scris;
- Dezvoltarea capacității de exprimare orală folosind limbajul nonverbal;
- Dezvoltarea capacității interpretative și imaginative;
- Dezvoltarea simțului estetic și creativ;
- Dezvoltarea spiritului de echipă.

V. REPARTIZAREA TEMELOR PE CLASE ȘI UNITĂȚI DE TIMP

Clasa	Unități de învățare	Nr de ore
II – IV	Magia teatrului	6
	Călătorie în lumea păpușilor	6
	Confecționarea/Realizarea păpușilor	5
	Antrenamente actricești: exerciții, jocuri teatrale, improvizații	6
	Scenografia spectacolului (montarea spectacolului)	10
	total	33

VI. COMPETENȚE, CONȚINUTURI, ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI EVALUARE RECOMANDATE

Competențe	Conținuturi	Activități de învățare și evaluare (recomandate)
	1.1. Ce este teatrul; 1.2. Teatrul în viața omului/copilului;	- Studierea noțiunilor din domeniul artei teatrale;

Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral – scris;	1.3. Profesiile ce țin de arta teatrală; 1.4. Din istoricul teatrului pentru copii; 1.5. Funcțiile teatrului.	- Discuții libere despre teatru și spectacole teatrale; - Descrierea experienței proprii referitor la teatru; - Vizită la teatru; - Exemple de activități/situații dramatice specific poporului nostru privind din tradiții, obiceiuri, dar și din viața acestuia; - Întâlnire cu specialiști din domeniul artei teatrale; - Vizionarea/audierea unor piese de teatru pentru copii; - Argumentarea necesității existenței teatrului în viața omului /copilului. - Exerciții de sesizare a elementelor semnificative dintrun mesaj audiat. - Dezbateri pe diferite teme. - Exerciții de recunoaștere a personajelor pozitive și negative. <i>Activități de evaluare:</i> Sondajul de opinie referitor la teatru; Observarea nivelului de implicare a elevilor; Formulare de întrebări și răspunsuri în baza temei; Proiectul în perechi <i>Dicționar de termeni teatrali</i>; Portofoliul elevului: <i>Personajele preferate</i>.
Dezvoltarea capacității de exprimare orală folosind limbajul nonverbal	2.1. Ce este o păpușă de teatru? 2.2. Tipurile de păpuși. 2.3. Din istoricul teatrului de păpuși pentru copii. 2.4.	
Confecționarea/Realizarea păpușilor	3.1. Confecționarea capului păpușii; 3.2. Confecționarea cămășii păpușii; 3.3. Asamblarea părților; 3.4. Adăugarea de detalii pentru redarea expresivității păpușii.	- Atelier de confecționare a diferitor tipuri de păpuși pentru teatrul pentru copii; - Master-class de confecționare a păpușii bibabo; - Master-class de confecționare a păpușii – marionetă; - Master-class de confecționare a păpușii – siluete pentru teatrul de umbră;

		- Master-class de confecționare a păpușii pe degete; - Exerciții de recunoaștere a personajelor pozitive și negative. <i>Activități de evaluare:</i> Chestionarul Fișe cu sarcini Proiectul individual: <i>Confecționarea păpușii personajului preferat</i> Analiza obiectivă a păpușii confecționate personal și de către colegi; Expoziție cu păpușile confecționate
Antrenamente actoricești: exerciții, jocuri teatrale, improvizații	4.1. Antrenarea vocii/de oratorie; 4.2. Antrenarea corpului/de coordonare; 4.3. Antrenarea mimicii; 4.4. Antrenarea mânuirii păpușii.	- Exerciții de deschidere și socializare; - Exerciții de creativitate și imaginație; - Exerciții de antrenare a atenției; - Exerciții și jocuri de antrenare a vocii/de oratorie; - Exerciții de antrenare a corpului/de coordonare; - Exerciții de antrenare a mimicii; - Exerciții de antrenare a mânuirii păpușii; - Exerciții de ascultare activă. - Jocuri de rol de tipul „emițător-receptor” <i>Activități de evaluare:</i> Activități de analiză obiectivă a interpretării personale și a colegilor; Dramatizări la alegere; Proiect de grup: <i>Jocul teatral cu/fără păpuși</i>; Portofoliul elevului: <i>Tipuri de exerciții și jocuri pentru antrenamentul actorului.</i>
	5.1. Ce reprezintă scenografia unui spectacol?	- Analiza repertoriului teatrului pentru copii;

Scenografia spectacolului (montarea spectacolului)	5.2. Etapele de punere în scenă a unei piese din repertoriul teatrului pentru copii; 5.3. Caracteristicile repertoriului teatrului pentru copii; 5.4. Noțiuni de avanpremieră, premieră. 5.5. Elemente de analiză a unei piese montate cu elevii.	- Analiză de spectacole/serbări vizionate; - Discuții libere despre preferințele elevilor față de repertoriu; - Elaborarea unei liste de piese pentru copii; - Argumentarea alegerii piesei pentru montare; - Analiza posibilităților de punere în scenă a piesei alese; - Repartizarea rolurilor; - Realizarea casting-ului (concursului pentru distribuirea rolurilor); - Realizarea repetițiilor; - Realizarea avanpremierii; - Premieră; <i>Activități de evaluare:</i> Chestionarul; Analiza produselor activității; Analiza interpretării personajelor; Album cu poze;
---	--	--

VII. SUGESTII METODOLOGICE

Constituirea demersului didactic pornind de la acest curriculum presupune urmărirea unui plan de studiu evolutiv, de la simplu la complex, de la studierea teoriei de artă teatrală la punerea în scenă a spectacolului din repertoriul teatrului pentru copii. Astfel, primele activități urmăresc formarea de cunoștințe, apoi sînt completate de cele de formare de atitudini, de capacități.

Demersul metodologic utilizat va respecta paradigma constructivistă și interactivă, astfel elevul fiind în calitate de subiect al propriei forări, construindu-și individual traseul propriu de învățare și de interacțiune cu ceilalți (colegi, membrii ai familiei, prieteni). În așa mod se vor utiliza formele de lucru în grup mare, în grupuri mici, în perechi și individual. Centrarea pe cel ce învață va trece în activitatea pe cel ce se educă, fiind mereu în căutare de noi soluții, de noi modalități de redare a realității prin mijloace artistice. Acest fapt cere utilizarea unui instrumentar didactic activ-participativ, precum și metode de stimulare a gândirii critice cum ar fi: *Explozia stelară*, *Brainstorming*, *6 De ce?* *Graficul T*, *Cubul*, *Interogarea multiprocesuală*, *Studiu de caz*, *Joc de rol*, *Discuția Panel*, *RAI*, *Harta conceptuală etc.*

Totodată recomandăm aplicarea următoarelor tipuri de jocuri și exerciții specifice artei teatrale: *de deschidere și socializare*; *de creativitate și imaginație*; *de antrenare a atenției*; *de antrenare a vocii/de oratorie*; *de antrenare a corpului/de coordonare*; *de antrenare a mimicii*; *de antrenare a mînuirii păpușii*; *de ascultare active*; *de tipul „emițător-receptor”*. Doar împreună

cu metodele didactice moderne vor constitui un cadru benefic de formare la elevi a competențelor specifice disciplinei.

Cadrul didactic va stabili atmosfera de lucru, la orele de Educație teatrală, bazată pe plăcere, destindere, relaxare. La acest opțional se învață din plăcere, nu prin constrângere.

VIII. STRATEGII DE EVALUARE

Evaluarea se realizează conform *Metodologiei evaluării criteriale prin descriptori*, recomandată de către Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al RM.

Evaluarea nu se rezumă doar la constatarea măsurii în care obiectivele educaționale au fost îndeplinite, ci, dimpotrivă, oferă multiple oportunități de a perfecționa procesul instructiv-educativ în demersurile ulterioare întreprinse de cadrul didactic. Criteriile de evaluare vor servi drept repere de învățare eficientă. Criteriile de succes vor fi elaborate de către învățător împreună cu elevii din timp și raportate la produsele elevilor. Acest fapt va contribui la formarea la educabili a motivației intrinseci față de învățare.

Metodologia de MECD aplicată este amplă și variată, ținând cont de gama largă de competențe pe care trebuie să le formăm elevilor. Astfel recomandăm următoarele forme de evaluare: *verbală* (conversație, discuția ghidată, brainstorming, explozie stelară, chestionarea orală, interogare multiprocesuală, chestionare, analiza produselor activității, analiza interpretării personajelor, autoevaluarea), *scrisă* (chestionarul, testul, fișe, eseul, adnotarea, autoevaluarea, evaluarea reciprocă) și *practică* (jocuri de rol, proiecte/miniproiecte de grup/individuale, expoziții tematice, prezentarea spectacolelor, portofoliul elevului, portofoliul tematic, albumul cu poze etc.)

Toate aceste strategii sunt chemate să evalueze potențialul creativ și de gândire al fiecărui elev.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

Documente normative:

1. Codul Educației al Republicii Moldova. Chișinău, 2014, nr. 152 din 17.07.2014. Publicat în Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 319-324, art. nr. 634 din 24.10.2014;
2. Curriculum școlar. Clasele I-IV. Chișinău, 2010.
3. Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori Clasa a II-a, Chișinău, 2017;
4. Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori Clasa a III-a, Chișinău, 2017.

Referințe științifice și metodice:

1. Antonesei L. Paideia. Fundamente culturale ale educației. Iași: Polirom, 1996.

2. Bebu A., Cum să fac un teatru de păpuși: clasa a III-a. București: Aramis Print, 2010.
3. Calamanciuc Gh., Salvați capra lui Creangă! (Piese). Chișinău: Editura Prut Internațional, 2007.
4. Ciubotaru A., Mihailovi E. Teatrul și comunicarea didactică. Iași: Spiru Haret, 2002.
5. Crișan S. Teatru și cunoaștere. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2008.
6. Dănilă N. Magia lumii de spectacol (măști, păpuși, actori, marionete). Iași: Junimea. 2003.
7. Dumitru A., Dumitru V. Activități transdisciplinare pentru grădiniță și ciclul primar: jocuri didactice. Pitești: Paralela 45, 2009.
8. Enăchescu E. Creativitatea copiilor: o abordare psihopedagogică. București: Editura Universitară, 2015.
9. Hogeia T. Arta actorului în teatrul pentru copii. Iași: Sedcom Libris, 2007.
10. Molnar E. Păpuși pe degete. București, 1990.
11. Pătrintaș S., Leonte R. Opționalul Teatrul de păpuși. Ghidul opționalului. Bacău: Rovimed Publishers, 2009.
12. Peneș M. Hai să facem un spectacol: teatru școlar pentru clasele I-IV. București: Editura Ana.
13. Popescu O. Teatrul și bucuria comunicării. Iași: Eminescu, 1990.
14. Py Olivier, O mie și una de definiții ale teatrului. Traducere de Edith Negulici. București: Tracus Arte, 2015.
15. Rațiu Iu., Alo, la telefon... soarele! (Piese, scenario, fantezii dramatice, scenete, momente, dialoguri, monologuri). Chișinău: Editura Prut Internațional, 2007.
16. Rusu N., Facă-se voia noastră! (Piese, scenarii, dialoguri). Chișinău: Editura Prut Internațional, 2008.
17. Saussard B. Scenete și jocuri de mimă (3-8 ani). Traducere de Aura Gâgă. București: Editura CD PRESS, 2009.
18. Stoicescu P., Șoricelul mofturos. (Teatru pentru preșcolari și școlari mici, scenete, scenario, dialoguri). Chișinău: Editura Prut Internațional, 2010.
19. Teatrul și comunicarea didactică. Coord.: Anca Doina Ciobotaru, A. D.; Mihailovici, E.; Iași: Editura SPIRU HARET, 2002.
20. Vatamanu – Matei V. Psihologie și expresivitate scenică. București: Editura Universității Naționale de Muzică, 2010.
21. Чурилова Э. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников. Москва: Эксмо-Пресс, 2001.

Anexa 4. Chestionar pentru învățătorii claselor primare

1. Date generale:

a) indicați:

vârsta Dvs. _____ ani

stagiul pedagogic _____ ani

b) activați în școala:

☐ de la sat

☐ de la oraș

2. Cum apreciați valoarea educativă a teatrului în formarea personalității copilului:

☐ valoare educativă mare

☐ valoare educativă medie

☐ valoare educativă mică

☐ nu are valoare educativă

3. Ce este în opinia Dvs. cultura teatrală a copiilor:

La ce discipline poate fi formată cultura teatrală la elevi:

☐ la limba română

☐ la educația moral-spirituală

☐ la arta plastică

☐ la educația muzicală

☐ la alte discipline, specificați _____

4. În cadrul căror activități extradidactice poate fi formată cultura teatrală la elevi:

☐ în cadrul serbărilor școlare

☐ în cadrul sărbătorilor calendaristice

☐ în cadrul cercurilor pe interese

☐ în cadrul altor activități, specificați _____

5. Cât de des mergeți cu elevii la teatru:

☐ niciodată

☐ 1-2 ori pe an

☐ 3-4 ori pe an

☐ mai mul de 4 ori pe an

7. Ce faceți cu copiii înainte de a viziona un spectacol?

☐ discuții despre piesa ce urmează să o vizionați

☐ discuții despre comportamentul copiilor în timpul spectacolului

☐ cum să se îmbrace

☐ le dați de lucru individual, cum ar fi să găsească informații despre actori sau piese

☐ altă activitate, specificați _____

8. În timpul spectacolului Dvs.:

☐ urmăriți disciplina elevilor

☐ observați emoțiile elevilor

☐ priviți liniștit spectacolul

☐ sau sunteți preocupat de altceva, specificați _____

9. În timpul discuțiilor despre spectacolul vizionat Dvs. vă referiți la următoarele momente:

10. În ce cazuri Dvs. formați cultura teatrală la elevi:

- ☐ în cadrul lecțiilor, la discipline;
- ☐ în cadrul orelor de dirigenție;
- ☐ în cadrul orelor opționale;
- ☐ în cadrul activităților extradidactice: excursii, cercuri pe interese, sărbători școlare și calendaristice (*subliniați*);
- ☐ altele, specificați _____

11. Numerotați după ierarhia importanței elementele culturii teatrale astfel încât cu 1 să arătați cel mai important, 2 – mai puțin important ș. a.m.d.

- ☐ interes și dragoste față de teatru și spectacole
- ☐ dorința de a merge la spectacole
- ☐ cunoștințe despre teatru și actori
- ☐ capacități de a percepe (a simți, a trăi, a înțelege) un spectacol teatral
- ☐ capacitatea de a fi „actor”
- ☐ capacitatea de a fi „regizor”
- ☐ capacitatea de a fi „spectator”
- ☐ altele, specificați _____

12. Folosiți dramatizarea? Da Nu

În caz că răspunsul este afirmativ, specificați:

- ☐ în cadrul activităților extra didactice: excursii, cercuri pe interese, sărbători școlare și calendaristice (*subliniați*);
- ☐ în cadrul lecțiilor, la discipline;
- ☐ în cadrul orelor de dirigenție;
- ☐ în cadrul orelor opționale;

13. Descrieți, pe pași, cum ați realizat o situație de dramatizare.

_____ 1) _____

_____ 2) _____

_____ 3) _____

_____ 4) _____

_____ 5) _____

Vă mulțumim!

Anexa 5. Chestionar pentru elevii claselor primare (1)

1. Date generale:

Numele, prenumele elevului _____

Vârsta _____ ani

Clasa, școala, localitatea _____

2. Ți place să mergi la teatru?

☐ Da

☐ Nu

3. Ce îți place la teatru?

4. Cu cine mergi la teatru:

☐ cu părinții

☐ cu colegii de clasă

☐ cu învățătoarea

☐ cu alt cineva _____

5. Ce este *teatru*:

Ce este un *spectacol teatral*?

Cine participă la spectacole?

Cine sunt actorii?

Cu ce se ocupă regizorul?

Cine repartizează rolurile între artiști?

Cine pregătește costumele pentru artiști?

Cine confecționează decorațiile pentru un spectacol?

Cu ce se ocupă spectatorii la teatru?

Cum trebuie să ne comportăm la teatru?

Ce rol ai dori să ai la un spectacol:

☐ de actor

☐ de regizor

☐ de spectator

Mulțumim!

Anexa 6. Chestionar pentru studenți

1. Date generale:

b) indicați:

vârsta Dvs. _____ ani

c) faceți studii (bifați):

☐ la zi, cu frecvență

☐ cu frecvență redusă

d) activați în calitate de pedagog (bifați):

☐ Da

☐ Nu

2. Cum apreciați valoarea educativă a teatrului în formarea personalității copilului (bifați):

☐ valoare educativă mare

☐ valoare educativă medie

☐ valoare educativă mică

☐ nu are valoare educativă

3. Ce este, în opinia Dvs., cultura teatrală:

La ce discipline poate fi formată cultura teatrală la elevi (bifați):

☐ Limba română

☐ Educația moral-spirituală

☐ Arta plastică

☐ Educația muzicală

☐ Alte discipline _____

4. În cadrul căror activităților extradidactice poate fi formată cultura teatrală la elevi (bifați):

☐ în cadrul serbărilor școlare

☐ în cadrul sărbătorilor calendaristice

☐ în cadrul cercurilor pe interese

☐ în cadrul altor activități, specificați _____

5. Cât de des mergeți la teatru (bifați):

☐ niciodată

☐ 1-2 ori pe an

☐ 3-4 ori pe an

☐ mai mult de 4 ori pe an

7. În timpul spectacolului Dvs. (indicați):

▪ urmăriți spectacolul

▪ observați emoțiile vecinilor, actorilor

▪ sau sînteți preocupat de altceva, specificați _____

8. În timpul discuțiilor cu colegii, rudele despre spectacolul vizionat vă referiți la următoarele momente (completați):

9. Numerotați după ierarhia importanței elementele culturii teatrale astfel încât cu 1 să arătați cel mai important, 2 – mai puțin important ș. a.m.d.

▪ interes și dragoste față de teatru și spectacole

▪ dorința de a merge la spectacole

▪ cunoștințe despre teatru și actori

▪ capacitatea de a percepe (a simți, a trăi, a înțelege) un spectacol teatral

▪ capacitatea de a fi „actor”

▪ capacitatea de a fi „regizor”

- capacitatea de a fi „spectator”
- altele, specificați _____

10. Ați jucat vreun rol în școală, liceu, facultate? (bifați)

- Da
- Nu

În caz că răspunsul este afirmativ, specificați:

- în cadrul activităților extracurriculare: cercuri pe interese, sărbători școlare și calendaristice (*subliniați*);
- în cadrul lecțiilor, la discipline;
- în cadrul orelor de dirigenție;
- în cadrul orelor opționale;

11. Descrieți, pe pași, cum ați realizat un rol:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

Vă mulțumim!

Anexa 7. Proba Pantomimă

Fișă de observare a pantomimei

Numele elevului _____

1. Dorința de a îndeplini însărcinarea:
 - Dorește să realizeze însărcinarea;(2 puncte)
 - Nu dorește să realizeze însărcinarea; (0 puncte)
 - Nu dorește dar a realizat însărcinarea la cererea celor din jur.(1 punct)
2. Modul de realizare a însărcinării (pantomimei):
 - a folosit mimica feței; (1 punct)
 - a modificat vocea; (1 punct)
 - a folosit gesticulația cu mâinile; (1 punct)
 - a schimbat poziția corpului; (1punct)
 - a utilizat sunete sau interjecții; (1punct)
 - a întrebuințat obiecte sau ajutorul altei persoane la prezentare, (1punct)
 - altele _____ (1 punct)
3. Corectitudinea prezentării pantomimei:
 - A prezentat aproape de realitate; (2 puncte)
 - A prezentat mai puțin credibil; (1 punct)
 - Prezentarea nu corespunde realității. (0 puncte)
4. Atitudinea față de activitate:
 - Cu plăcere, mai dorește astfel de activități (2 puncte)
 - Cu plăcere, nu mai dorește astfel de activități; (1 punct)
 - Fără atitudine, este o însărcinare ce trebuie realizată, (0 puncte)
 - Fără plăcere, nu mai dorește așa tip de activități; (0 puncte)
 - Fără plăcere, mai dorește așa tip de activități. (1punct)
 - Altele, de specificat _____1 (punct)

Grilă de apreciere:

0 -4 puncte : nivel inferior

5-8 puncte: nivel mediu

9-12 puncte: nivel superior

Descriptorii de performanță

Nivel inferior:

- este puțin emoțional, nu manifestă interes față de activitatea propusă, participă numai în calitate de spectator;
- înțelege mesajul prezentat, dar nu-l poate reda;
- evidențiază elementele stării emoționale a eroilor, dar nu le poate demonstra cu ajutorul mimicii, gesturilor, mișcărilor;
- nu manifestă inițiativă în procesul lucrului colectiv;
- nu este independent, necesită ajutor de la semenii sau profesor.

Nivel mediu:

- manifestă interes emoțional față de activitatea propusă;
- înțelege mesajul prezentat;
- caracterizează verbal personajul ce trebuie imitat folosind compararea;
- poate să imită personajul cu ajutorul colegilor sau profesorului;
- imită bine colegul sau pedagogul care îl ajută;
- manifestă activism în așa tipuri de activități creative.

Nivel superior:

- manifestă interes sporit față de activitatea propusă;
- înțelege ideea de bază a sarcinii;
- interpretează/imită creativ personajul dat;
- este capabil să redea emoțional starea personajului;
- găsește de sine stătător soluții pentru redarea personajelor;
- creează independent, dă dovadă de fantezie;
- este activ în organizarea colectivului pentru activitatea teatrală propusă;
- dă dovadă de creativitate la toate etapele de realizare a sarcinii.

Anexa 8. Proba *Improvizații teatrale*

Scopul: a determina pașii mișcării individuale sau în grup în spațiul scenic improvizat, utilizând elemente de mimică și pantomimă.

Desfășurarea probei. De după cadru se citește un text alcătuit în baza unei povești, povestiri sau întâmplări. Elevii se mișcă toți odată prin sală, făcând acțiuni corespunzătoare vocii de după cadru. Textul trebuie să conțină cât mai multe acțiuni diferite, dându-le posibilitate elevilor să fie cât mai creativi. Dacă este nevoie, rolurile se repartizează prin tragere la sorț.

Grila de evaluare a elementelor mișcării scenice

Criterii de apreciere	Nivel de performanță		
	<i>Superior</i>	<i>Mediu</i>	<i>Inferior</i>
Mișcare în spațiul scenic	Mișcare echilibrată ritmic și uniform, ocolind obstacole/ alte personaje, elemente scenice.	Mișcare echilibrată, se străduie să nu utilizeze alte elemente scenice.	Mișcare neechilibrată, nu folosește alte elemente scenice.
Mișcare individuală și în grup	Mișcările individuale sunt sigure, redau exact conținutul, se organizează ușor în mișcări de grup în cerc, în șir etc.	Mișcările individuale sunt sigure, redau conținutul, se organizează cu greu în mișcări de grup.	Mișcări individuale haotice; opriri dese și urmărirea colegilor; incapacitate de organizare în mișcări de grup.

Anexa 9. Chestionar pentru elevi (2)

1. De unde cunoști despre teatru?

- a. din cărți
- b. de la profesori
- c. de la părinți
- d. de la mass-medie (televizor, internet, reviste)
- e. de la nimeni
- f. din altă parte, specificați _____

2. La câți ani ai mers prima dată la teatru și cu cine?

- a. cu părinții la _____ ani
- b. cu bunicii la _____ ani
- c. cu colegii de la școală la _____ ani
- d. cu grupa de la grădiniță la _____ ani
- e. cu altă persoană (specificați) _____ la _____ ani

3. Participi la spectacole, scenete, joc de rol în cadrul clasei, școlii? (încercuiește varianta de răspuns)

- a. da
- b. nu

4. Descrie în 3-4 propoziții despre vizita ta la teatru

Anexa 10. Fișă de evaluare a probei *Determinarea elementelor de măiestrie teatrală*

(studenți)

Numele elevului/studentului _____

5. Dorința de a îndeplini însărcinarea:
- Dorește să realizeze însărcinarea 2 puncte
 - Nu dorește să realizeze însărcinarea 0 puncte
 - Nu dorește, dar a realizat însărcinarea la cererea celor din jur. 1 punct)
6. Modul de realizare a însărcinării (pantomimei):
- a folosit mimica feței 1 punct
 - a modificat vocea 1 punct
 - a folosit gesticulația cu mâinile 1 punct
 - a schimbat poziția corpului 1punct
 - a utilizat sunete sau interjecții 1punct
 - a întrebuințat obiecte sau ajutorul altei persoane 1punct
 - altele _____ 1 punct
7. Corectitudinea prezentării pantomimei:
- A prezentat aproape de realitate 2 puncte
 - A prezentat mai puțin credibil 1 punct
 - Prezentarea nu corespunde realității 0 puncte
8. Atitudinea față de activitate:
- Cu plăcere, mai dorește astfel de activități 2 puncte
 - Cu plăcere, nu mai dorește astfel de activități 1 punct
 - Fără atitudine, este o însărcinare ce trebuie realizată 0 puncte
 - Fără plăcere, nu mai dorește așa tip de activități 0 puncte
 - Fără plăcere, mai dorește așa tip de activități 1punct
 - Altele, de specificat _____ 1 punct

Grilă de apreciere:

0 -4 puncte : nivel inferior

5-8 puncte: nivel mediu

9-12 puncte: nivel superior

Anexa 11. Chestionar de motivare

Citește atent afirmațiile ce urmează. Folosește scările de mai jos pentru a exprima până la ce nivel fiecare afirmație se referă la tine.

0 – foarte rar sau niciodată (categoric nu)

1 – rar

2 – uneori (indecis)

3 – frecvent (da)

4 – aproape întotdeauna (categoric da)

Scris cifra respectivă în parantezele pătrate din fața fiecărei afirmații. Chestionarul este anonim, de aceea te rugăm să fii cinstit și obiectiv.

[] 1. Am ales să frecventez cercul teatral, deoarece mă interesează teatrul.

[] 2. Cred că posed aptitudinile și capacitățile necesare pentru a reuși la lecție.

[] 3. Dacă este posibil la lecție nu activez.

[] 4. Înainte de evaluare nu pot adormi.

[] 5. Mă simt cu adevărat mândru (ă) când obțin o notă mai bună decât a colegilor mei.

[] 6. Consider că cunoștințele acumulate la ore îmi sunt sau îmi vor fi utile.

[] 7. Consider că există o corespondență/ relație dintre eforturile pe care le fac la lecții și rezultatele pe care le obțin.

[] 8. Am destulă voință pentru a învăța, fără ca cineva să-mi amintească despre aceasta.

[] 9. La ore timpul trece foarte repede.

[] 10. Insuccesele mele sunt determinate de faptul că nu sunt talentat.

[] 11. Lumea teatrului este plină de miracole.

[] 12. Dintre toate disciplinele studiate la școală, cel mai mult îmi plac cele în care sînt jocuri.

[] 13. Când profesorul pune o întrebare clasei, eu răspund sau încerc să găsesc răspunsul.

[] 14. Cred că niciodată nu voi deveni un elev bun, de aceea nu are sens să fac eforturi suplimentare pentru a deveni mai bun.

[] 15. Gîndul despre evaluare, mă neliniștește.

[] 16. Mă stăruie să găsesc cea mai bună soluție a problemei propuse de profesor.

[] 17. Nu văd nici un sens în majoritatea activităților pe care le realizez la școală.

[] 18. Dacă reușesc să rezolv o problemă la matematică, aceasta datorită norocului.

[] 19. Mă stăruie zilnic să învăț cel puțin 2 ore la teme pentru acasă.

[] 20. Învăț pentru a deveni un bun elev și nu pentru note bune.

- [] 21. Cât nu m-aș strădui, nu pot obține note mari la toate disciplinele.
- [] 22. Consider că profesia de actor este foarte atractivă.
- [] 23. Ceea ce studiez la cercul teatral este interesant.
- [] 24. Mă folosesc de ocaziile oferite pentru a discuta cu profesorul despre temele de la lecții.
- [] 25. Sânt mândru, când obțin o notă bună.
- [] 26. În timpul evaluărilor sunt nervos.
- [] 27. Îmi place să povestesc cunoscuților/rudelor despre școală și lecții.
- [] 28. Primesc plăcere când analizez cu colegii probleme dificile.
- [] 29. Consider că ai succes atunci, când în fiecare zi te strădui să faci temele și să activezi la lecții.

[] 30. Particip benevol la diferite activități cum ar fi: proiecte, matinee, excursii, jocuri etc.

[] 31. Studiez de sine stătător unele discipline care îmi vor fi de folos în viață.

[] 32. Dacă obțin o notă insuficientă, aceasta datorită faptului că nu am depus efortul necesar.

[] 33. Frecventez cu plăcere școala.

Vă rugăm să introduceți mai jos unele informații:

1. Vârsta _____

2. Genul _____

3. Liceul _____

Descifrarea la chestionarul de motivare:

- | | |
|--|--------------------------------|
| 1. Valoarea intrinsecă | – 11,22,33 |
| 2. Perceperea competenței sale | – 2,13, 24 |
| 3. Scopul urmărit: efortul minim | – 3,14,25 |
| 4. Starea de anxietate în situații de evaluare | – 4,15,26 |
| 5. Valoarea/importanța/utilitatea învățării | – 6,17 (inversat), 28 |
| 6. Voința de a învăța | – 8,19, 30 |
| 7. Scopul urmărit: performanța | – 5,16,27 |
| 8. Scopul urmărit: învățarea | – 9,20,31 |
| 9. Atribuția reușitei | – 7 (int), 18 (ext.), 29 (int) |
| 10. Atribuția eșecului | – 10 (ext), 21 (ext), 32 (int) |
| 11. Atractivitatea/interesul | – 1,12,23 |

Notă: valoare intrinsecă – valoare pe care îl are un lucru în chip absolut, prin el însuși.

Anexa 12. Activități teatrale în cadrul lecțiilor de limba și literatura română

Modulul 1. Dezvoltarea comunicării nonverbale prin elemente ale jocului de rol

Designul instrucțional (demersul didactic) al orelor de LLR, în care au fost integrate experimental și activități specifice jocurilor teatrale în clasa a III-a, se prezintă, rezumativ, astfel.

Obiectiv: Dezvoltarea comunicării nonverbale prin elemente ale jocului de rol.

Unități de conținut: a) unități de conținut procesuale: gestuale – imagini ce conțin gesturi; mimice – imagini ce conțin fețe cu diverse tipuri de mimică; b) unități de conținut semantice: semne convenționale, unele semnale ale serviciilor: urgență medicală, pompieri, poliție, semnele rutiere, afișe informaționale.

Tehnici aplicate.

Tehnica *Fotograful* este binevenită pentru elevii care au dificultate în exprimare, dar care pot reda printr-o imagine mesajul.

Tehnica *Albumul cu fotografii ale personajului* prezintă o caracteristică indirectă a personajului: prin pozele din albumul său.

Procedeul *Rama* încurajează/cultivă creativitatea expromptă.

Procedeul *La muzeu* determină elevii să discearnă logic-artistic – deci estetic, valoarea etic-estetică a personajelor unei drame/jocului dramatic.

Jocul *Replica potrivită* angajează elevii într-o acțiune de stabilire a legăturii între replică (ca entitate a jocului dramatic) și acțiune.

Jocul *Mozaic* predispune elevii la crearea unei producții literare proprii, pornind de la un fragment esențial dintr-o operă literară citită și examinată împreună cu învățătorul.

Dramatizarea este o metodă complexă, care întrunește mai multe procedee/tehnici, forme și mijloace de desfășurare a activității teatrale în cadrul orelor de LLR, deci și efectul (finalitatea) educativ este de asemenea complex, elevii învățând să acumuleze informații despre teatru (limbaj-mesaj-interpretare), despre valorile umane și relațiile dintre oameni, apropiindu-și o cultură teatrală elementară, încurajată de studiul unor opere literare. Și poate că cel mai important produs al acestei activități este conștientizarea, fie și la nivel intuitiv, deocamdată, a comunității limbajelor poetice și asemănării esențiale a mesajelor promovate de operele literare și cele dramatice.

Exercițiile de mișcare scenică este o activitate care-i include efectiv pe elevi în acțiunea scenică, deci – și în crearea efectivă a operei dramatice, produsul educativ principal fiind abilitatea de mișcare scenică, care este complexă și în raporturi esențiale cu, practic, toate abilitățile/competențele literare-lectorale și cele dramatice.

Trenul de personaje solicită elevilor crearea expromptă a unui dialog între personajele pe care le reprezintă, creând astfel efectiv imaginea artistică a personajului.

Povestea. Elevii alcătuiesc împreună o poveste inventată. Fiecare contribuie la ea cu o propoziție. Toți trebuie să-l asculte pe cel care vorbește pentru a putea dezvolta subiectul în continuare. Dacă activitatea este practică pentru prima dată, animatorul poate începe povestea pentru a încuraja participării.

Pana. Elevii vor alcătui un text inventat. Fiecare elev va scrie câte o propoziție. Pentru a ocupa fiecare elev vom propune tuturor câte o pană/pix și o foaie. În felul acesta elevii încep povestirea (de ex., „La scăldat”) și completează de fiecare dată foaia care ajunge, în cerc, la el. Vom obține atâtea povestiri câți elevi sunt în echipă.

Desfășoară dialogul este procedeul prin care elevii învață să imagineze și să expună în scris o situație prin conversația dintre personaje, precum și să evalueze/autoevalueze reușita colegilor și pe a sa.

Tehnica Înghețat este considerată una avansată, deoarece dezvoltă abilitatea de a aprecia exprompt situația scenică și a relua jocul.

Tehnica Schimbarea cu rolurile solicită elevilor abilitatea de a se „reîncarna” instantaneu în alt rol, învățând astfel să joace întreaga piesă, adică să o perceapă-creeze integral, deci și să acceseze/dezvolte abilități complexe de comunicare literară și dramatică.

Oricare ar fi tehnicile în care se solicită de la elevi un efort de teatralizare la studierea limbii și literaturii române, bine gândite, copiii le vor trăi prin bucuria de „a face ca”, de a trăi o experiență care nu e a lor, se vor pune în locul altuia, se vor închipui un alt EU, contopindu-se cu personajul. Copiii vor trăi imaginar acte asemenea eroilor săi preferați, într-o lume în care virtuțile sunt răsplătite, iar ticăloșiile sunt pedepsite.

Design instructional (Demersul didactic). Elevilor li se propune sarcina: *Realizați (compuneți) câteva file pentru un „Album cu semne non-verbale”*. Acasă elevii selectează/copiază/desenează din realitatea înconjurătoare, din ziare, reviste vechi:

- a) semne convenționale;
- b) imagini ce conțin gesturi;
- c) imagini ce conțin fețe cu diverse tipuri de mimică.

Imaginile/fotografiile/desenele sunt aduse la următoarea oră și supuse discuției și analizei în conformitate cu competențele vizate. La discutarea albumului poate fi reluat jocul de rol când fiecărui elev/grup îi revine un semn și acesta îl analizează la persoana întâi. De ex.: „Sunt semaforul. Acesta este un aparat care reglează automat traficul rutier. Am trei culori: verde, galben, roșu. Culoarea verde...”. Elevii pot reda informația și în formă de poezie:

„Rosu vine de la foc,
Ne previne: stai pe loc!
Galbenul înseamnă: Mai așteaptă-un pic!
Verdele ne-ndeamnă: Treci, flăcău voinic!”

O altă sarcină pe care o propune învățătorul este: Timp de cinci minute, realizați un dialog între copil și semafor, unde veți discuta semnificația culorilor semaforului.

În rezultatul acestor activități elevii vor antrena următoarele abilități teatrale:

- își vor asuma rolul de fotograf, selectând cu precădere imaginile ce vizează sarcina;
- vor comunica, la persoana întâi, o informație;
- vor crea texte, argumente pe care să le expună unui public.

Tehnica Albumul cu fotografii al personajului.

Această metodă poate fi utilizată la studierea temei „Personajele literare pozitive și negative”.

Obiective:

- *Sesizarea trăsăturilor fizice și morale ale unor personaje, conform faptelor descrise.*
- *Exprimarea gândurilor, emoțiilor și a sentimentelor față de mesajul textelor citite sau a unor secvențe textuale.*
- *Reproducerea integrală a textului în succesiunea planului, folosind adecvat mijloacele expresive.*

Elevii vor avea de pregătit un album cu fotografii unde vor include personajele studiate. Materialele pot fi stocate din internet/desenate. Elevii pot lucra în echipă sau individual. Pentru pregătire li se indică o perioadă de timp concretă: trei zile, cinci zile, o săptămână. Durata este determinată de sarcina pe care o au de realizat.

Cerințe:

- Albumul va avea foaie de titlu.
- Personajele vor fi prezentate succint: nume, titlul operei din care face parte.

„Albumul cu fotografii al personajului” este prezentat în fața clasei. Învățătorul îi roagă pe elevi să facă schimb de lucrări. Urmează o altă sarcină care îi pune pe elevi să selecteze o imagine din album și să inițieze un dialog sau să povestească situația selectată. Sarcinile pot fi destul de diverse și creative.

De exemplu: Elevul, pus în situația personajului Nică din lucrarea „Amintiri din copilărie”, joacă rolul acestui personaj răspunzând la întrebările învățătorului sau ale clasei: *Cine ești.? Din ce lucrare faci parte? Cum se numește satul tău de baștină? Care este cea mai mare poznă făcută*

de tine? Care este atitudinea ta față de mătușa Mărioara? Ce visezi să devii în viață? Cum se numesc prietenii tăi? ș. a.

Rama. O altă metodă de studiere a secvenței de conținut din Curriculum poate fi *Rama*. Elevul desenează pentru fiecare personaj studiat/indicat câte o ramă ce-l reprezintă.

De exemplu:

Mama – ramă din flori.

Bunelul – ramă din vreascuri.

Nicu – fluturași, găzulițe.

Ramele elevilor sunt afișate pe perete, fără să fie indicată vreo sugestie cui aparțin. Un elev va trebui să ghicească cui aparține fiecare ramă, de ce este reprezentată prin desenul dat și ce sugerează el.

Această metodă poate fi aplicată și la operele lirice și se vor referi la diverse imagini ale poeziei: mama, codrul, izvorul, pasărea, iarna ș. a. De asemenea, elevii pot utiliza diverse culori pentru a reda stări de spirit, atmosferă, atitudinea față de personaj ș. a.

Următoarea etapă de lucru este completarea ramei. Învățătorul poate utiliza diverse sarcini pentru ca elevii să intre în detaliul imaginii sau analiza personajului.

- Elevii își selectează câte o imagine a unui personaj (pozitiv sau negativ), evitând să aleagă pe cele pregătite de ei personal;

- Se împart câte doi în grup;

- Vor scrie reciproc, comentând cu voce tare, câte o trăsătură/păreră cu referire la imaginea personajului cu care face pereche.

Drept exemplu pot servi poeziile: „Copilărie”, „Un copil e rodul sfânt”, „De ziua copilului” ș. a., precum și textele „Copil cuminte și babă frumoasă”, „Nu mai plânge, bunico!”, „Casa părintească” ș. a.

Completând rama ce vizează copilul din textul „Casa părintească”, celălalt coleg al său poate scrie:

- *Ești grav bolnav trebuie să te tratez;*
- *Tatăl tău va vinde totul pentru a te vedea bine;*
- *Dorul de casă este o boală mai gravă;*
- *Ești nerecunoscător că n-ai dat de veste mamei despre tine mult timp;*
- *Mă bucur că ai revenit acasă;*
- *Nu ai avut o copilărie fericită.*

În felul acesta, copiii completează ramele, vorbindu-și unul altuia pe rând orice părere, evidențiază trăsăturile morale și fizice ș. a. Această modalitate de analiză pe rol permite elevilor să se adune cu gândurile și să asculte părerea elevului-pereche cu referire la personajul său.

După ce ramele au fost completate, învățătorul selectează 2-3 elevi, în funcție de numărul imaginilor.

Activitatea va continua cu metoda **La muzeu**, unde elevii vor avea de creat muzeul personajelor. Învățătorul, de la început, le explică sarcina pentru fiecare:

Primul elev va avea de aranjat muzeul personajului pozitiv.

Al doilea elev – muzeul personajului negativ.

Al treilea elev – muzeul personajului fantastic ș. a.

Notă: Până va fi amenajat muzeul, învățătorul lucrează cu ceilalți. De ex., le propune următoarea sarcină: *Scrie o scrisoare părinților în care recunoști o faptă.*

Când muzeele sunt gata pregătite, persoana se transformă în ghid. Ea va trebui să prezinte clasei personajele selectate pentru muzeul său. În prezentare se vor utiliza lecturări din ramele personajelor făcute de colegi, având dreptul să facă o replică în caz că nu este de acord cu cele spuse despre personaj.

Această metodă permite elevului-ghid să facă o sinteză pentru categoria de personaje selectate.

Toate aceste metode au în comun pregătirea materialului de lecție. Elevul însuși se documentează și îl aranjează într-o ordine anume. În baza acestora se creează situațiile cu elemente teatrale: joacă rolul de fotograf, de ghid, vorbește în numele personajului, totodată utilizează interpretări de situații, caracterizări de personaje, își dezvoltă creativitatea.

Unele tehnici cu elemente de artă teatrală se pot utiliza pentru captarea atenției. Începutul lecției poate fi conceput sub formă de joc, ca mai apoi se continue cu desfășurarea scenariului de lecție propriu-zis.

Jocul Replica potrivită. Elevii se aranjează în cerc. Învățătorul prezintă condițiile jocului. Elevii transmit haotic de la unul la altul trei mingi de culori diferite, rostind câte o replică specifică la aruncarea fiecărei mingi. Replicile le selectează învățătorul din diverse fragmente de text. De ex., la modulul *Sărbătorile de iarnă*, în clasa a III-a, putem selecta replicile pe care le rostim la prinderea mingii:

Pentru mingea roșie – „Să trăiți, să-nfloriți...”.

Pentru mingea albastră – „Mâine anul se-noiește...”.

Pentru mingea galbenă – „Ha, ța, ța, căpriță, ța...”.

Dacă cineva greșește replica sau scapă mingea – iese din joc. Acest exercițiu se repetă și la alte teme, selectându-se diverse replici și complicând sarcinile. El are ca scop dezvoltarea atenției simultane a elevilor, coordonării vocii cu mișcarea, memorarea unor fraze-cheie din subiectul discutat.

O altă modalitate pentru acest joc este ca în locul frazelor de text să fie utilizate interjecții:

Pentru mingea roșie – *Uh!*

Pentru mingea albastră – *Ah!”*

Pentru mingea galbenă – *Of!*

Jocul *Mozaic* constituie o modalitate de rearanjare a acțiunilor într-un text literar. Se selectează unele momente dintr-un text literar. Ca exemplu, povestea „Bucle de aur” de Nicolae Batzaria.

- *Într-o țară rece și îndepărtată a fost odată un oraș trist cum nu-i găseai nicăieri perechea;*

- *Numai Cristina [...] se deosebea și ca îmbrăcăminte, și ca purtare...*

- *... Cristina născu o fetiță;*

- *Barza năzdrăvană era o barză bătrână, bătrână, care aducea câte un dar fiecărui copil nou-născut;*

- *Doresc să dai fetei mele păr de aur adevărat;*

- *Să știi însă că ai fost o nesocotită;*

- *Au trecut ani;*

- *Era tristă și plângea pe ascuns de mama sa;*

- *O, cât sunt de fericită că nu mai am păr de aur.*

Elevilor li se propune să alcătuiască o mică poveste utilizând momentele de mai sus.

Fragmentele sunt selectate astfel încât să constituie deja un colaj de poveste.

După citirea textului fișele se amestecă și elevul primește sarcina de a reconstitui momentele selectate în ordinea în care ele apar în lucrare, comentând logica aranjării lor.

Metodele ce solicită de la elevi elemente de teatralizare facilitează percepția operei de către elev, intensifică reflecția mesajului. Elevul intrat în rol recepționează frumosul, valoricul, esențialul operei literare cu un minim efort volitiv al silinței. Acești elevi savurează plăcerea lecturii și interpretează situațiile de subiect cu plăcere și ușurință.

Capacitatea stângace de a intra în miezul lucrurilor, fără prejudecăți, îl determină pe elev să se implice cu plăcere și bucurie; el se manifestă ca o ființă capabilă să inventeze acțiuni de o mare naivitate, la prima vedere, dar pline de substanță în conținutul lor. Prin acest spirit copilul se joacă, trăiește și se formează ca om. În cadrul *jocurilor teatralizate* copiii gesticulează sau vorbesc

cu personaje imaginare, adoptă ținute și intră cu ușurință în pielea personajelor. Ca exemplu putem selecta textele din modulul „Zâmbetul”: „Povestea găștelor” de George Coșbuc, „Boierul și Păcală”, precum și alte texte din „Cartea de lectură”: „Păcală și Tândală”, „Fricosul și vitele” ș. a.

Dramatizarea. În cadrul activităților lecției de limba și literatura română dramatizarea trebuie să fie văzută ca o activitate complementară și/sau mijloc de realizare a unei activități, în special, de educare a limbajului, a atitudinii față de frumos, a deprinderilor de viață. Dramatizarea urmărește dezvoltarea capacității de exprimare orală și de receptare a mesajului oral, exprimarea clară, corectă, expresivă, respectarea pauzelor gramaticale, logice sau psihologice din textele interpretate, dar și dezvoltarea capacității de exprimare a unor sentimente prin mișcare scenică, mimică și gestică.

Cadrul didactic trebuie să aleagă cu grijă textul ce urmează a fi pus în scenă ținând cont de particularitățile de vârstă dar și de cele individuale. Copiii receptează mesajul etic al textului literar cu o mare rapiditate, dar se exprimă mai greu din cauza lipsei de flexibilitate a vorbirii. De aceea dramatizările realizate în versuri scurte sunt ușor de memorat de către copii, dar și poveștile scurte, bine cunoscute au succes. De aceea vom selecta lucrări de acest tip. Spre exemplu, „Povestea pescarului și a peștișorului de aur” de A. Pușkin poate constitui un exercițiu.

Primul pas în realizarea dramatizării presupune audierea și/sau vizionarea poveștii. Această etapă are o importanță deosebită având funcții multiple: dezvoltarea atenției de lungă durată, cunoașterea în amănunt a poveștii, surprinderea exactă a momentelor subiectului, desprinderea trăsăturilor de caracter ale personajelor. Cadrul didactic poate duce completări și explicații suplimentare pentru o mai bună înțelegere a conținutului. În cadrul vizionărilor copiii dispun și de modele de interpretare. Acest moment poate fi urmat de convorbiri pe baza cărora se caracterizează, se clasifică personajele, se surprinde cadrul în care se desfășoară acțiunea și specificul costumelor.

Stabilirea și distribuirea rolurilor este un moment-cheie în care pot fi implicați și copiii punându-se în valoare și dezvoltând în același timp capacitățile acestora de a fi obiectivi și selectivi, dramatizarea oferindu-le satisfacții imediate, dar și exemple pozitive de comportament.

Exercițiile de mișcare scenică, sugerate de muzică sau de versuri, compunerea de expresii faciale sau comportamentale duc la dezvoltarea capacității de exprimare nonverbală a sentimentelor. Aceste exerciții însoțite de repetarea rolului până la memorare are alt beneficiu: stimularea memoriei de lungă durată, dar și a volumului acesteia (nu de puține ori suntem surprinși să constatăm că micii actori au memorat și rolurile celorlalți parteneri de scenă). După memorizarea versurilor sau textului epic, acești actori se adaptează ușor expresivității și jocului de scenă.

Dincolo de bucuria în sine a jocului, dramatizările, includ și preocupări privind decorul și costumația. La confecționarea decorului și a costumației îi putem implica și pe copii pentru a-și pune la încercare imaginația, simțul estetic și îndemânarea.

Printre activitățile cu caracter teatralizat identificăm *exercițiile și jocurile de rol* ce dezvoltă creativitatea elevilor la nivelul supratext. Una dintre aceste metode este **Trenul de personaje**.

1. Algoritm. Elevii selectează câte o imagine ce conține un personaj studiat sau cunoscut.
2. Se grupează câte 3-4 (împărțirea în echipe se face la dorința învățătorului sau după preferința elevilor).
3. După ce s-au grupat, sunt anunțați că vor călători imaginar într-un tren.
4. Timp de 5-7 minute echipele pregătesc replicile de dialog.
5. După care are loc prezentarea conversației din tren.

În felul acesta vor fi puse în situație să dialogheze Păcală cu Scufița Roșie și Rapunzel sau Balaurul cu Zâna Bună și Fetița Degețel ș. a.

La evaluarea activității au fost adresate întrebări gen: *Cât de reale sunt situațiile prezentate? Ce a fost mai dificil?* ș. a.

Un alt exercițiu de creativitate combinat cu jocul de rol este **Povestea**. Elevii alcătuiesc împreună o poveste inventată. Fiecare contribuie la ea cu o propoziție. Toți trebuie să-l asculte pe cel care vorbește pentru a putea dezvolta subiectul în continuare. Dacă activitatea este practică pentru prima dată, animatorul poate începe povestea pentru a încuraja participanții.

La evaluare, adresăm întrebări de felul: *A fost ușor sau greu să alcătuiți o propoziție sau s-o adăugați în poveste? De ce? V-a surprins sfârșitul poveștii? Prin ce se deosebește o poveste spusă de un singur om de o poveste pe care o spun mai mulți oameni?*

În felul acesta poate fi compusă o poveste (în scris) după metoda **Pana**. Elevii vor alcătui un text inventat. Fiecare elev va scrie câte o propoziție. Pentru a ocupa fiecare elev vom propune tuturor câte o pană/pix și o foaie. În felul acesta elevii încep povestirea (de ex., „La scăldat”) și completează de fiecare dată foaia care ajunge, în cerc, la el. Vom obține atâtea povestiri câți elevi sunt în echipă.

La evaluare pot fi discutate momentele ce au prezentat dificultate. De ce a fost greu. De ce depinde reușita unei astfel de activități.

Jocul de rol **Desfășoară dialogul**. Elevilor li se repartizează câte o foaie și o fișă. Sunt rugați să examineze desenul și să expună pe foaie ce situație este prezentată și să desfășoare conversația dintre personaje. La evaluare elevii își pot autoevalua activitatea și aprecia rezultatele cele mai reușite.

O tehnică mai avansată a jocului de rol este ***Înghețat***. În timpul scenetelor într-un moment de maximă implicare a participanților moderatorul strigă „înghețat”. Apoi roagă actorii să descrie emoțiile lor în acel moment.

O altă tehnică este **Schimbarea cu rolurile**. Jocul este oprit fără preîntâmpinare. Actorii sunt rugați să se schimbe cu rolurile și jocul continuă.

Oricare ar fi tehnicile în care se solicită de la elevi un efort de teatralizare la studierea limbii și literaturii române, bine gândite, copiii le vor trăi prin bucuria de „a face ca”, de a trăi o experiență care nu e a lor, se vor pune în locul altuia, se vor închipui un alt EU, contopindu-se cu personajul. Copiii vor trăi imaginar acte asemenea eroilor săi preferați, într-o lume în care virtuțile sunt răsplătite, iar ticăloșiile sunt pedepsite.

Anexa 13. Activități teatrale în cadrul lecțiilor de Educație moral-spirituală

Umbra personajului este o metodă prin care copilul este pus în situația să analizeze fapta unui personaj, să-și expună propriile păreri despre felul cum a acționat acesta, ce ar fi făcut în locul lui într-o asemenea situație. De ex., la studierea pildei biblice *Apa cea vie* (manualul *Educația moral-spirituală*, cl. IV) elevul va fi pus să aprecieze virtuțile de care fântânarul dă dovadă atunci când duce munca la bun sfârșit și cum au fost răsplătite insistența și răbdarea omului. Scopul este ca elevii să sesizeze ușor corectitudinea unui comportament și să devină părtași ai eroului pozitiv. Dar ne interesează și felul cum a acționat elevul-umbră într-o situație asemănătoare de viață, trăită de el, când a dat dovadă de aceleași calități ca ale fântânarului. Copilul își amintește o astfel de situație, devenind personajul propriei întâmplări. Și situația sa poate fi analizată de un alt coleg utilizând aceeași metodă.

O altă metodă, care poate fi aplicată, de ex., la studierea temei *Dezvoltarea de activități în beneficiul comunității* (cl. IV), este **Platforma comunitară**. Chiar și adulții cu experiență de viață, care știu ce e bine și ce e rău, găsesc o mulțime de motive ce evite prezența lor la o astfel de activitate. Elevii, distribuiți în echipe, vor primi sarcina să elaboreze o platformă pentru soluționarea celor mai stringente probleme comunitare. Paralel cu aceste echipe va activa și echipa de experți care vor cerceta în teren problemele comunității, apoi vor evalua platformele fiecărei echipe de lucru, domeniile introduse în platformă, soluțiile în rezolvarea acestora, precum și activitățile concrete deja realizate.

Este mai interesant ca această activitate să se desfășoare la nivelul tuturor claselor primare și, împreună cu învățătorii, colegii liceeni ce vor tutela activitatea, și părinții, să elaboreze această platformă și s-o înceapă a o implementa pe parcursul perioadei indicate în condiții. Pot fi desfășurate activități foarte diverse, care sunt în competența elevului de vârstă școlară mică: amenajarea unui teritoriu, strângerea gunoiului din parc, măturarea străzii, îngrijirea unei fântâni, a unui monument, a cimitirului, a unei râpi, a unui râuleț, lac, acordarea de ajutor celor bătrâni, invalizi, desfășurarea unor activități artistice cu caracter informativ, ecologic ș. a., elaborarea unui ziar în care să fie indicate rezultatele activităților realizate, afișarea unor anunțuri, citate tematice, concursuri de desene, de poezie cu genericul explorat etc.

Pentru evaluarea acestei activități poate fi organizată o masă rotundă, o conferință cu invitați din administrația instituției, administrația publică locală, centrul medicilor de familie ș. a., unde vor fi evaluate activitățile din *Platforma comunitară* a fiecărei echipe de lucru. O atenție deosebită se va acorda echipei de experți, care va analiza detaliat activitatea fiecărei echipe,

precum și a fiecărui membru luat aparte atât în cadrul activităților din platformă cât și în domeniul particular. De ex., elevii respectă cele expuse în platformă, dar își permit să se bată la recreație, să mănânce semințe în locuri publice, sunt brutali cu colegii ș. a.

EMS este disciplina care, în primul rând, îl învață pe copil cum să se comporte în familie, școală, societate, cum să aprecieze o faptă, un prieten, pe sine însuși. Se pare că copiii sunt înțelecători să deosebească cele bune de cele rele, cele permise de cele nepermise. De multe ori însă nu sunt mulțumiți de hotărârile pe care le iau adulții, de pedepsele pe care la aplică aceștia copiilor pentru, cum cred ei, niște neînsemnate întâmplări de viață. Pentru a permite copilului să intre în pielea părintelui și să aprecieze corect cele întâmplate cu alți ochi, vom utiliza bine cunoscutul *joc „De-a mama și tata”*. Condiția unică care ar trebui s-o urmărească copilul pus în situația părintelui este să nu permită copilului să facă una sau alta. Iar copilul în jocul său de rol va trebui să insiste să facă pe placul său. Pentru aceasta aducem ca material de studiu situații din viața reală, care s-au întâmplat cândva cu copiii. De ex.: părinții nu permit fiului să stea cât acesta dorește în fața calculatorului; copilul refuză să stea cu fratele mai mic cât lipsesc părinții sau aceștia sunt ocupați; refuză să strângă pumușoarele coapse, să-și curețe încălțăminte etc.

Simulăm prima situație: părinții nu-i permit fiului să stea la calculator atât cât dorește el.

Elevul ce joacă rolul părintelui va primi sarcina scrisă pe o fișă.

De ex.: *Ai un copil de 9 ani, neascultător, bolnav de inimă, ceea ce înseamnă că trebuie să te porți atent cu el. Ești preocupat de sănătatea lui, dar în ultima vreme observi că acesta este nervos, te minte, vine cu note proaste de la școală. Încearcă, fără să-l pedepsești, să-ți convingi fiul că excesul de timp în fața calculatorului îi dăunează sănătatea și reușita la învățătură.*

Elevul ce joacă rolul copilului va primi și el sarcina scrisă pe o fișă.

De ex.: *Ai 9 ani. E vârsta când trebuie să te joci. Îți place calculatorul și preferi să stai în fața lui ore întregi. Părinții nu sunt de acord și de fiecare dată te plictisesc cu povești de felul „e târziu”, „îți ajunge”, „nu este normal să...” ș. a. Pe lângă toate acestea, tu nu ești ca unii copii care stau toată ziua în stradă, țipând și făcând pozne de la o zi la alta. Ești liniștit, cuminte, dar să te lase să-ți organizezi timpul așa cum îți dorești.*

Ambele personaje vor strădui să-și joace rolul. La finele acestei metode fiecare își vor expune punctul său de vedere referitor la personajul jucat. La fel elevii vor aduce exemple asemănătoare din viața personală, care vor fi discutate.

Situațiile teatralizate, dramatizările, simularea, jocul de rol ș. a. metode ale educației teatrale facilitează integrarea socială a copilului care se crede corect, nedreptățit sau neglijat în situațiile de viață. Copilul încercând un rol conștientizează cealaltă parte a adevărului pe care în viață îi este dată părintelui, profesorului, maturului.

Anexa 14. Curriculum universitar la unitatea de curs *Activitatea teatralizată a copiilor*

Informații de identifi care a cursului Facultatea: Științe ale Educației, Psihologie și Arte

Catedra: Științe ale educației

Domeniul general de studiu: 14. Științe ale Educației

Domeniul de formare profesională: 142. Educația și formarea profesorilor

Denumirea specialității: Pedagogie; Pedagogie în învățământul primar.

ADMINISTRAREA UNITĂȚII DE CURS

Codul unității de curs	Credite ECTS	Total ore	Repartizarea orelor				Forma de evaluare	Limba de predare
			Curs	Sem.	Lab.	Luc. ind.		
Curs opțional	5	150	15	15	45	75	Examen	Română

INTEGRAREA CURSULUI ÎN PROGRAMUL DE STUDII

Cursul *Activitatea teatralizată a copiilor* este o disciplină de specialitate cu orientare spre masterat menită să formeze la studenți cunoștințe profunde din domeniul educației artistice, să-i cunoască cu un sistem de metode și procedee de educație artistică la general și educație teatrală în special, forme de lucru tradiționale și netradiționale necesare pentru formarea culturii teatrale la copii.

Totodată conținutul cursului precizează specificul, funcțiile și rolul măiestriei pedagogice în pregătirea cadrelor didactice pentru activitatea instructiv – educativă, evidențiind principalele aspecte ale profesiei de pedagog. Pentru a fi un cadru didactic bun, trebuie nu doar să ai cunoștințe în domeniu dar și să-ți formezi /dezvolți propria personalitate artistică, să poți avea emoții pozitive și adecvate, dar și să poți manipula cu acestea în direcția eficientizării actului pedagogic.

PRECONDIȚII

Pentru a se înscrie la cursul *Activitatea teatralizată a copiilor* studentul trebuie să posede cunoștințe dobândite în cadrul cursurilor *Psihologia. Practica de inițiere, Pedagogia. Practica de inițiere, Pedagogie preșcolară, Didactica generală*.

COMPETENȚE DEZVOLTATE ÎN CADRUL CURSULUI

- Aplicarea conceptelor, categoriilor, teoriilor, modelelor și principiilor de bază ale procesului educațional pentru rezolvarea de probleme / situații psihopedagogice în învățământul primar și preșcolar;

- Explicarea și interpretarea etapelor de realizare a demersului investigational;
- Aplicarea algoritmului de elaborare a finalităților educaționale specifice învățământului primar și preșcolar prin respectarea structurii și regulilor de formulare a lor;
- Explicarea și interpretarea tipologiei , operațiilor, strategiilor, tehnologiei evaluării procesului și produsului activității educaționale în treapta primară și preșcolară;
- Explicarea și interpretarea conceptelor, modelelor și principiilor de organizare și monitorizare eficientă a procesului educațional în învățământul primar și preșcolar, ținând cont de variate contexte socio-umane și identitar-culturale;

FINALITĂȚILE CURSULUI

La nivel de cunoaștere:

- Să argumenteze necesitatea organizării activității teatralizate la copii;
- Să analizeze conceptele de bază la curs;
- Să demonstreze impactul educativ al activităților teatralizate la copii;
- Să caracterizeze tipurile de jocuri teatrale;
- Să numească subiecte din literatura pentru copii;
- Să metodologia de lucru cu jocurile teatrale, cu jocurile – dramatizări cu copiii;

La nivel de aplicare:

- Să selecteze metode și forme specifice optime de organizare a activităților teatralizate cu copiii;
- Să selecteze conținuturi adecvate (optime) din literatura pentru copii pentru lucrul cu copiii;
- Să elaboreze scenarii, activități, lecții, activități extradidactice cu conținut teatralizat ;
- Să dirijeze activitățile teatralizate cu copiii în diverse grupe de vîrstă;
- Să organizeze activități extradidactice cu copiii.
- Să antreneze capacitățile de confecționare a materialelor didactice/recuzitei pentru realizarea activităților teatrale;

La nivel de integrare:

- Să realizeze obiectivele culturii teatrale;
- Să estimeze condițiile psihopedagogice de aplicare a unor forme de realizare a activităților teatrale cu copiii;
- Să inventeze scenarii cu diverse tematici;
- Să selecteze piese din repertoriul național;
- Să aprecieze importanța activității teatrale în formarea copilului ca personalitate;
- Să-și antreneze ținuta scenică, vorbirea expresivă și mișcările scenice;

- Să cunoască specificul de lucru cu copiii de vîrstă diferită la compartimentul activitatea teatralizată.

CONȚINUTURI

Nr.	Conținutul tematic	Numărul de ore					
		Zi			Redusă		
		C	S	L	C	S	L
1	Noțiune de cultură teatrală. Importanța teatrului în viața omului. Elemente de semiotică teatrală. Funcțiile teatrului. Noțiune de cultură teatrală.	2					
2.	Activitatea teatralizată a copiilor. Activitatea teatralizată a copiilor. Noțiuni generale. Necesitatea organizării activităților teatralizate cu copiii. Impactul educativ al activității teatralizate.		2	2	2		2
3.	Din istoria teatrului de păpuși. Tipuri de teatru de păpuși. Confectionarea păpușilor. Reguli de dirijare cu păpușile. Traseul metodic în elaborarea scenariilor pentru spectacolele teatrului de păpuși. Repertoriul teatral pentru ciclul preșcolar. Analiza repertoriului cu elaborarea unor recomandări la punerea în scenă a unei piese pentru copii.	2		4			
4.	Activitatea teatralizată în grădinița de copii. Tipurile de activități și formele teatrelor de organizare a activităților teatrale în grădinița de copii. Tipurile, specificul și conținutul activității teatrale la vîrsta preșcolară în diferite grupe de vîrstă.	2		4	2		
5.	Rolul pedagogului la organizarea activităților teatrale în grădinița de copii. Recomandări metodice cu privire la organizarea activităților teatrale. Familiarizarea copiilor de vîrstă preșcolară cu activitățile teatrale.		2				2
6.	Jocurile teatrale. Caracteristica. Tipurile și clasificarea jocurilor teatrale. Metodica dirijării cu jocurile teatrale.	2		2		2	
7.	Specificul și conținutul activității teatrale la vîrsta școlară mică. Jocuri-dramatizări, teatrul parodiilor, teatru-improvizație, concursuri teatrale, etc.		2	2	2		2
8.	Modalități de formare a tehnicii vorbirii expresive la preșcolari. Caracteristica expresivității vorbirii la copii. Formarea elementelor principale ale vorbirii expresive la copii: respirația și dicția, respirația, intonația și componentele ei.		2	4		2	2
9.	Antrenamentul actorului. Exerciții de respirație. Exerciții fizice. Exerciții plastice. Tehnica vocii.			4			2
8.	Aptitudini artistice. Noțiune de aptitudine artistică. Determinarea aptitudinilor teatrale la copii. Dezvoltarea aptitudinilor teatrale la preșcolari: tehnici și procedee. Organizarea activităților teatrale individuale și dezvoltarea activizmului creativ a preșcolarilor. Dezvoltarea imaginației preșcolarilor prin intermediul artei teatrale. Dezvoltarea creativității copiilor în cadrul activităților teatralizate.	2	2	4		2	
9.	Activitatea teatralizată și parteneriatul cu familia. Activitatea teatralizată extracurriculară și parteneriatul cu familia.		2	2			2

	Confecționarea păpușilor.Scena, ecranul, paravanul teatrului pentru copii. Dezvoltarea motricității – necesitate a activității teatralizate.						
10.	Pedagogia teatrului pentru copii. Tipurile de teatru în grădiniță (teatrul de jucării,teatrul de carton, teatrul de umbre). Teoria și practica punerii în scenă. Alegerea pieselor. Studiul pieselor.Cristalizarea viziunii scenice. Specificul organizării spectacolului cu copiii de vîrstă preșcolară. Organizarea ungherașului activității teatrale.	2	2	8			2
11.	Dramatizările în baza textelor cunoscute. Structura organizatorico-didactică. Arta actorului. Procesul scenic.			4			2
12.	Montarea unei piese din repertoriul ciclul primar. Selectarea piesei. Analiza piesei. Pregătirea estetică pentru montare. Discutarea, redactarea scenariului. Pregătirea recuzitelor pentru scenă.Repartizarea personajelor. Repetiția. Prezentarea piesei pe scenă.	2		5			2
13.	Parteneriatul grădiniță-familie în activitatea teatralizată extracurriculară. Dezvoltarea motricității – necesitate a activității teatralizate. Rolul familiei în educația literar-artistică a copilului.	1	1				
	Total	15	15	45	6	6	18

ACTIVITĂȚI DE LUCRU INDIVIDUAL

Nr.	Tipul, forma activității	Numărul de ore		Criterii de evaluare
		ZI	FR	
1.	Studiul notițelor de curs, suportului de curs, manualelor.	6	10	-însușirea principalelor noțiuni, idei, teorii - cunoașterea problemelor de bază din domeniu;
2.	Documentarea suplimentară în bibliotecă, pe internet, pe teren etc. în baza bibliografiei recomandate.	15	40	- dezvoltarea listei bibliografice. - mod personal de abordare și interpretare. - lecturarea critică, profund argumentată
3.	Elaborarea referatului „Experiențe în organizarea activității teatrale în grădinița de copii”	6	6	-subiect acoperit în profunzime -structură logică (introducere, tratare structurată, concluzii, surse bibliografice) -utilizarea coerent-analitică a conceptelor -identificarea și analiza principalelor aspecte ale temei. -originilitate și creativitate -surse adecvate și citare corectă
4.	Elaborarea unui glosar explicativ al termenilor-cheie	2		- numărul de termeni (cel puțin 50); - corectitudine;
5.	Alcătuiri un catalog (nomenclator) de literatură metodică, articole la tema dată din ultimii 7 ani.	2	2	-aspectul formal la alegere,să cuprindă toate datele necesare; -număr maximal de articole

6.	Alcătuiești careuri de cuvinte, rebusuri la tema <i>Teatrul pentru copii</i> .	-	4	- să fie elaborate corect, după structura corespunzătoare; -să corespundă vârstei;
7.	Alcătuiești un plan al discuției/convorbirii cu părinții la tema „Rolul părinților la pregătirea copiilor către activitățile teatrale din grădiniță și acasă”.	4	4	-Să fie evidențiat scopul convorbirii; -să cuprindă cel puțin 3 pași;
8.	Duceți observări în grădiniță. Numiți ce jocuri teatrale ați observat că se organizează.	4	4	
	Conspectați din literatură despre una din tipurile de activități teatrale organizate în grădinița de copii.	4	4	-mod personal de abordare și interpretare. - lecturarea critică, profund argumentată
9.	Elaborarea hărții conceptuale la tema Nr. 4	2	4	- identifică totalul noțiunilor corecte; - ordonează logic, corect conceptele cheie; -stabilește conexiuni și relații între toate noțiunile; -exemplifică conceptele.
10.	Elaborați un eseu la tema „Sunt conducătorul unui colectiv teatral pentru copii”	8	8	Claritatea Argumentare Coerența logică Aspectul general al eseului Originalitate, creativitate, inovație Interacțiunea cu materialul bibliografic
11.	Asistați la o activitate teatrală în grădiniță sau școală. Analizați activitatea după criteriile studiate la curs.	10	10	Claritatea Argumentare Coerența logică Aspectul general Originalitate, creativitate, inovație Analiză critică
12.	Elaborați o tabelă la tema „Particularitățile organizării activității teatrale în grădinița de copii și în școală” ”Particularitățile organizării activității teatrale în grădinița de copii în diferite grupe de vârstă”	4	10	-structura -folosească doar noțiuni – cheie -să reflecte specificul particularităților de vârstă
13.	Construiți o schiță a ungherașului activității teatrale din grădiniță.	4	4	-schița să fie redată sub formă de schemă; -să conțină toate atributele necesare; -să argumenteze componența ungherașului și poziția obiectelor,
14.	Confecționați o păpușă teatrală (la dorință)	4	10	-aspect estetic; - funcționalitatea; -corespundă realității; -gradul de implicare a copilului
Total		75	120	

EVALUARE

În procesul de evaluare a studenților se aplică *Regulamentul cu privire la evaluarea rezultatelor academice ale studenților în Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți* aprobat prin Hotărârea Senatului, procesul-verbal nr. 9 din 16.03.2011.

În scopul formării competențelor de domeniu prezența la curs este obligatorie în proporție de minim 70% și ea condiționează prezentarea studentului la examen. Studenții devin responsabili de studierea conținutului, realizarea sarcinilor și lucrărilor de laborator în cazul absențelor motivate și nemotivate.

Nota finală la disciplină (de regulă cifră întreagă fără zecimale) însumează rezultatul evaluării curente (activitatea în cadrul cursului, seminarelor, lucrărilor de laborator, rezultatul lucrului individual) și nota obținută la examen. Rezultatul evaluării curente, în cadrul studiilor de licență/masterat, constituie 60 % din nota finală, iar nota de la examen – 40 %. Nu este admis la evaluarea finală studentul care:

- nu a realizat obiectivele curriculare;
- nu a obținut o notă medie de promovare în cadrul evaluării curente;
- a absentat nemotivat la mai mult de 30% din activitățile auditoriale;
- nu a susținut teza/proiectul anual la unitatea de curs respectivă;
- nu a realizat sarcinile ce presupun activitatea de învățare individuală)pentru studenții care au absentat motivat).

RESURSE INFORMAȚIONALE ALE CURSULUI

1. Antonesei L. Paideia. Fundamente culturale ale educației. Iași: Polirom, 1996.
2. Bebu A., Cum să fac un teatru de păpuși: clasa a III-a. București: Aramis Print, 2010.
3. Calamanciuc Gh., Salvați capra lui Creangă! (Piese). Chișinău: Editura Prut Internațional, 2007.
4. Cemortan, S. Activitatea teatralizată în grădinița de copii. Chișinău 2010
5. Ciubotaru A., Mihailovi E. Teatrul și comunicarea didactică. Iași: Spiru Haret, 2002.
6. Crișan S. Teatru și cunoaștere. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2008.
7. Dănilă, Natalia. Magia lumii de spectacol (măști, păpuși, actori, marionete). Editura: Junimea. Iași, 2003. ISBN 973-37-0874-7
8. Dumitru A., Dumitru V. Activități transdisciplinare pentru grădiniță și ciclul primar: jocuri didactice. Pitești: Paralela 45, 2009.
9. Enăchescu E. Creativitatea copiilor: o abordare psihopedagogică. București: Editura Universitară, 2015.
10. Gherghina, Florica. Folosirea teatrului de păpuși și a dramatizărilor în scopul educării estetice a preșcolarilor și a dezvoltării spiritului lor creativ. Editura Didactică PRES. 2005. 105 p.

11. Hogeia T. Arta actorului în teatrul pentru copii. Iași: Sedcom Libris, 2007.
12. Letiția, L. Din istoria mai veche a teatrului de păpuși din România. București. 1968
13. Molnar, Erzesebet R. Păpuși pe degete. București. 1990.
14. Niculescu, M. Despre teatrul de păpuși. Editura de Stat Didactică și Pedagogică, 1957, 161 p.
15. Pătrintaș S., Leonte R. Opționalul Teatrul de păpuși. Ghidul opționalului. Bacău: Rovimed Publishers, 2009.
16. Peneș M. Hai să facem un spectacol: teatru școlar pentru clasele I-IV. București: Editura Ana.
17. Popa, Ion. Scrieri despre teatru. Editura Meridiane. București, 1969. 483 p.
18. Popescu O. Teatrul și bucuria comunicării. Iași: Eminescu, 1990.
19. Py Olivier, O mie și una de definiții ale teatrului. Traducere de Edith Negulici. București: Tracus Arte, 2015.
20. Rațiu Iu., Alo, la telefon... soarele! (Piese, scenarii, fantezii dramatice, scenete, momente, dialoguri, monologuri). Chișinău: Editura Prut Internațional, 2007.
21. Rusu N., Facă-se voia noastră! (Piese, scenarii, dialoguri). Chișinău: Editura Prut Internațional, 2008.
22. Saussard B. Scenete și jocuri de mimă (3-8 ani). Traducere de Aura Gâgă. București: Editura CD PRESS, 2009.
23. Stoicescu P., Șoricelul mofturos. (Teatru pentru preșcolari și școlari mici, scenete, scenarii, dialoguri). Chișinău: Editura Prut Internațional, 2010.
24. Teatrul de păpuși. Pentru grădinițe de copii, învățământ primar și familie. Editat de Inge Borde – Klein. Traducere de Horia Stanca. EDP, București, 1980. 178 p
25. Teatrul și comunicarea didactică. Coord.: Anca Doina Ciobotaru, A. D.; Mihailovici, E.; Iași: Editura SPIRU HARET, 2002.
26. Vatamanu – Matei V. Psihologie și expresivitate scenică. București: Editura Universității Naționale de Muzică, 2010.
27. Чурилова Э. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников. Москва: Эксмо-Пресс, 2001.

Anexa 15. Determinarea valorii empirice a *Criteriului Q a lui Rosenbaum*

Pentru a demonstra că eșantionul experimental și cel de control au niveluri de pregătire apropiate au fost aplicate două criterii statistice: criteriul Q al lui Rosenbaum și criteriul U al lui Mann-Whitney.

Criteriul Q al lui Rosenbaum este un criteriu statistic non-parametric, folosit pentru evaluarea diferențelor dintre eșantioane după o anumită caracteristică (cantitativă). Informația despre nivelul de formare a competențelor s-a notat cu 4 – dacă este prezentă, 2 – dacă este parțială și cu 0 – lipsa competenței. Pentru fiecare elev a fost calculată o sumă a nivelelor celor 4 competențe. Această sumă a servit drept caracteristică/indicator pentru aplicarea testelor statistice. Criteriul Q poate fi aplicat la eșantioanele cu un volum mai mare sau egal cu 11. În cercetare ambele eșantioane au un volum mai mare decât 11 (eșantionul experimental – 49 elevi și eșantionul de control – 52 elevi).

Pentru a fixa ideile, în continuare, eșantionul în care valoarea criteriului este mai mare va fi considerat eșantionul 1. Pentru testul Q au fost formulate ipotezele statistice: H_0 : Nivelul criteriului în eșantionul 1 nu depășește nivelul criteriului în eșantionul 2; H_1 : Nivelul criteriului în eșantionul 1 depășește nivelul criteriului în eșantionul 2.

Conform criteriul Q a fost calculată valoarea empirică Q_{emp} a criteriului care s-a dovedit a fi egală cu 1 (anexa nr. 1). Folosind tabelul asociat testului au fost determinate valorile critice ale criteriului cu diferite nivele de semnificație: $Q_{cr} = 8$ (pentru $p = 0,05$) și $Q_{cr} = 10$ (pentru $p = 0,01$) [Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2004. 350 с. ISBN: 5-9268-0010-2].

Deoarece $Q_{emp} < Q_{cr}$, atunci conform criteriul lui Rosenbaum se acceptă ipoteza H_0 (atât la nivelul de semnificație $p = 0,05$, cât și la nivelul $p = 0,01$). Prin urmare, chiar dacă între nivelurile de formare a competențelor din fiecare eșantion există diferențe, ele sunt nesemnificative.

Criteriul U al lui Mann-Whitney este un criteriu statistic non-parametric, folosit pentru evaluarea diferențelor dintre eșantioane independente după o anumită caracteristică (cantitativă).

Pentru testul U au fost formulate ipotezele statistice: H_0 : Nivelul criteriului în eșantionul 2 nu este mai mic decât nivelul criteriului în eșantionul 1; H_1 : Nivelul criteriului în eșantionul 2 este mai mic decât nivelul criteriului în eșantionul 1.

Conform criteriului U valoarea empirică calculată a fost $U_{emp} = 1282,5$ (anexa nr. 2). Folosind tabelul asociat testului, valorile critice ale criteriului sunt $U_{cr 0,05} = 1031$ și $U_{cr 0,01} = 931$ [262].

Dat fiind faptul că $U_{cr} < U_{emp}$, putem concluziona că se acceptă ipoteza H_0 (atât la nivelul de semnificație $p = 0,05$, cât și la nivelul $p = 0,01$). Ambele criterii statistice indică diferențe nesemnificative între nivelurile culturii teatrale din ambele eșantioane.

Determinarea valorii empirice a criteriului Q a lui Rosenbaum

Tabelul conține toate valorile eșantioanelor ordonate în descreșterea sumei nivelurilor obținute

Eșantionul de control Eșantionul 1		Eșantionul experimental Eșantionul 2	
Andrei M.	16	Miralena G.	16
Ludmila N.	16	Valeria M.	16
		Dumitru I.	16
		Elena O.	16
		Radu C.	16
		Andrei V.	16
		Gheorghe C.	16
		Ionela A.	16
		Valetinan S.	16
Maxim R.	14	Dana Ch.	14
Victor T.	14	Ion T.	14
Andriana G.	14		
Andrei D.	14		
Sabina C.	12	Marinela R.	12
Alin Ț.	12	Mirela C.	12
Ina B.	12		
Ghenadie B.	12		
Ioana D.	10	Laura B.	10
Iosif C.	10	Vasile G.	10
Iulian A.	10	Marilena C.	10
Cornelia G.	10	Stas C.	10
Arina B.	10	Roma D.	10
Cristian F.	10		
Alina D.	10		
Alexandru V.	10		
Maria D.	10		
Lia C.	8	Victoria C.	8
Ana F.	8	Vlad V.	8
Ion P.	8	Mihaiela C.	8
Marina H.	8	Dana T.	8
		Cătălin P.	8
		Ana V.	8
		Ion A.	8
Nicolae Ț.	6	Cristi Z.	6
Dan I.	6	Daniel S.	6
Mariana U.	6	Irina G.	6
Cătălina P.	6	Arsentii B.	6
Ilie C.	6	Radion C.	6
Eugen A.	6	Mirela Ș.	6
Tudor E.	6	Vasile C.	6

Anastasia B.	6	Ruxandra D.	6
Anatol C.	6		
Alina M.	6		
Radu Ț.	4	Madalina R.	4
Alin M.	4	Ion C.	4
Andrea T.	4	Dan M.	4
Dan B.	4	Evelina C.	4
Luminița A.	4	Ion F.	4
Anastasia V.	4	Pavel C.	4
Iilian Ț.	4	Valeria G.	4
Angela B.	4	Eduard G.	4
Ana S.	4	Cătălina P.	4
Violen D.	4	Maxim Ș.	4
Silviu Ș.	4		
Laura P.	2	Grigore B.	2
Stas B.	2	Gheorghe P.	2
Andrei B.	2	Gabriela P.	2
Ion N.	2	Mădălin I.	2
Crina V.	2	Liviu D.	2
		Vasile D.	2
		Marian C.	2
		Madalina J.	2
	S ₂	Marina P.	0

Valoarea criteriul Qemp se determină după formula: $Q_{emp} = S_1 + S_2 = 0 + 1 = 1$

Anexa 16. Niveluri statistice la eșantionul experimental

(Analiza integrală a datelor)

Specificații:

- superior
- mediu
- Inferior

Tabelul 16.1. Analiza integră a datelor obținute în clasa III-a „A” E.e. (27 elevi)

NP elevului	Proba 1	Proba 2	Proba 3	Proba 4
Maxim R.	•	•	•	•
Lia C.	•	•	•	•
Nicolae Ț.	•	•	•	•
Ana F.	•	•	•	•
Radu Ț.	•	•	•	•
Laura P.	•	•	•	•
Victor T.	•	•	•	•
Dan I.	•	•	•	•
Andriana G.	•	•	•	•
Ioana D.	•	•	•	•
Mariana U.	•	•	•	•
Andrei D.	•	•	•	•
Alin M.	•	•	•	•
Ion P.	•	•	•	•
Cătălina P.	•	•	•	•
Andrea T.	•	•	•	•
Iosif C.	•	•	•	•
Iulian A.	•	•	•	•
Ilie C.	•	•	•	•
Dan B.	•	•	•	•
Luminița A.	•	•	•	•
Cornelia G.	•	•	•	•
Arina B.	•	•	•	•
Anastasia V.	•	•	•	•
Sabina C.	•	•	•	•
Iilian Ț.	•	•	•	•
Stas B.	•	•	•	•

Tabelul 16.2. Analiza integră a datelor obținute în clasa III-a „B” E.e (22 elevi)

NP elevului	Proba 1	Proba 2	Proba 3	Proba 4
Cristian F.	•	•	•	•
Alin Ț.	•	•	•	•
Ina B.	•	•	•	•
Alina D.	•	•	•	•
Eugen A.	•	•	•	•
Ghenadie B.	•	•	•	•
Tudor E.	•	•	•	•
Andrei M.	•	•	•	•
Anastasia B.	•	•	•	•

Alexandru V.	●	●	●	●
Anatol C.	●	●	●	●
Ludmila N.	●	●	●	●
Angela B.	●	●	●	●
Ana S.	●	●	●	●
Violen D.	●	●	●	●
Silviu Ş.	●	●	●	●
Marina H.	●	●	●	●
Andrei B.	●	●	●	●
Ion N.	●	●	●	●
Crina V.	●	●	●	●
Alina M.	●	●	●	●
Maria D.	●	●	●	●

Anexa 17. Niveluri statistice la eșantionul de control (Analiza integrală a datelor)

Tabelul 17.1. Analiza integră a datelor obținute în clasa III-a „A” E.c (24 elevi)

NP elevului	Proba 1	Proba 2	Proba 3	Proba 4
Marinela R.	●	●	●	●
Dana Ch.	●	●	●	●
Madalina R.	●	●	●	●
Ion C.	●	●	●	●
Laura B.	●	●	●	●
Victoria C.	●	●	●	●
Cristi Z.	●	●	●	●
Dan M.	●	●	●	●
Daniel S.	●	●	●	●
Miralena G.	●	●	●	●
Grigore B.	●	●	●	●
Irina G.	●	●	●	●
Vlad V.	●	●	●	●
Evelina C.	●	●	●	●
Valeria M.	●	●	●	●
Gheorghe P.	●	●	●	●
Ion F.	●	●	●	●
Arsentii B.	●	●	●	●
Pavel C.	●	●	●	●
Radion C.	●	●	●	●
Valeria G.	●	●	●	●
Eduard G.	●	●	●	●
Vasile G.	●	●	●	●
Dumitru I.	●	●	●	●

Tabelul 17.2. Analiza integră a datelor obținute în clasa IV-a „A” E.e (28 elevi)

NP elevului	Proba 1	Proba 2	Proba 3	Proba 4
Mihaiela C.	●	●	●	●
Dana T.	●	●	●	●
Gabriela P.	●	●	●	●
Elena O.	●	●	●	●
Mirela Ș.	●	●	●	●
Marilena C.	●	●	●	●
Stas C.	●	●	●	●
Mădălin I.	●	●	●	●
Radu C.	●	●	●	●
Roma D.	●	●	●	●
Cătălina P.	●	●	●	●
Marina P.	●	●	●	●
Andrei V.	●	●	●	●
Vasile C.	●	●	●	●
Gheorghe C.	●	●	●	●
Maxim Ș.	●	●	●	●
Ion T.	●	●	●	●
Mirela C.	●	●	●	●

Ionela A.	•	•	•	•
Cătălin P.	•	•	•	•
Liviu D.	•	•	•	•
Vasile D.	•	•	•	•
Ana V.	•	•	•	•
Ion A.	•	•	•	•
Marian C.	•	•	•	•
Madalina J.	•	•	•	•
Ruxandra D.	•	•	•	•
Valetinan S.	•	•	•	•

Anexa 18. Analiza statistică: valoarea empirică a criteriului Q și a criteriului U

Tabelul pentru determinarea valorii empirice a criteriului Q a lui Rosenbaum (la începutul experimentului). Tabelul conține toate valorile eșantioanelor ordonate în descrescerea sumei nivelurilor culturii teatrale.

Tabelul 18.1. Tabelul pentru determinarea valorii empirice a criteriului Q a lui Rosenbaum (la începutul experimentului).

Eșantionul de control Eșantionul 1		Eșantionul experimental Eșantionul 2	
Andrei M.	16	Miralena G.	16
Ludmila N.	16	Valeria M.	16
		Dumitru I.	16
		Elena O.	16
		Radu C.	16
		Andrei V.	16
		Gheorghe C.	16
		Ionela A.	16
		Valetinan S.	16
Maxim R.	14	Dana Ch.	14
Victor T.	14	Ion T.	14
Andriana G.	14		
Andrei D.	14		
Sabina C.	12	Marinela R.	12
Alin Ț.	12	Mirela C.	12
Ina B.	12		
Ghenadie B.	12		
Ioana D.	10	Laura B.	10
Iosif C.	10	Vasile G.	10
Iulian A.	10	Marilena C.	10
Cornelia G.	10	Stas C.	10
Arina B.	10	Roma D.	10
Cristian F.	10		
Alina D.	10		
Alexandru V.	10		
Maria D.	10		
Lia C.	8	Victoria C.	8
Ana F.	8	Vlad V.	8
Ion P.	8	Mihaiela C.	8
Marina H.	8	Dana T.	8
		Cătălin P.	8
		Ana V.	8
		Ion A.	8
Nicolae Ț.	6	Cristi Z.	6
Dan I.	6	Daniel S.	6
Mariana U.	6	Irina G.	6
Cătălina P.	6	Arsentii B.	6
Ilie C.	6	Radion C.	6
Eugen A.	6	Mirela Ș.	6
Tudor E.	6	Vasile C.	6
Anastasia B.	6	Ruxandra D.	6

Anatol C.	6		
Alina M.	6		
Radu T.	4	Madalina R.	4
Alin M.	4	Ion C.	4
Andrea T.	4	Dan M.	4
Dan B.	4	Evelina C.	4
Luminița A.	4	Ion F.	4
Anastasia V.	4	Pavel C.	4
Ilian T.	4	Valeria G.	4
Angela B.	4	Eduard G.	4
Ana S.	4	Cătălina P.	4
Violen D.	4	Maxim Ș.	4
Silviu Ș.	4		
Laura P.	2	Grigore B.	2
Stas B.	2	Gheorghe P.	2
Andrei B.	2	Gabriela P.	2
Ion N.	2	Mădălin I.	2
Crina V.	2	Liviu D.	2
		Vasile D.	2
		Marian C.	2
		Madalina J.	2
	S ₂	Marina P.	0

Valoarea criteriul Qemp se determină după formula: $Q_{emp} = S_1 + S_2 = 0 + 1 = 1$

Statistică

Tabelul 18.2. Tabelul pentru determinarea valorii empirice a criteriului U al lui Mann-Whitney.

Eșantionul de control Eșantionul 1		Eșantionul experimental Eșantionul 2	
Nume	Rang	Nume	Rang
Andrei M.	96	Miralena G.	96
Ludmila N.	96	Valeria M.	96
		Dumitru I.	96
		Elena O.	96
		Radu C.	96
		Andrei V.	96
		Gheorghe C.	96
		Ionela A.	96
		Valetinan S.	96
Maxim R.	87,5	Dana Ch.	87,5
Victor T.	87,5	Ion T.	87,5
Andriana G.	87,5		
Andrei D.	87,5		
Sabina C.	81,5	Marinela R.	81,5
Alin T.	81,5	Mirela C.	81,5
Ina B.	81,5		
Ghenadie B.	81,5		
Ioana D.	71,5	Laura B.	71,5
Iosif C.	71,5	Vasile G.	71,5
Iulian A.	71,5	Marilena C.	71,5
Cornelia G.	71,5	Stas C.	71,5

Arina B.	71,5	Roma D.	71,5
Cristian F.	71,5		
Alina D.	71,5		
Alexandru V.	71,5		
Maria D.	71,5		
Lia C.	59	Victoria C.	59
Ana F.	59	Vlad V.	59
Ion P.	59	Mihaiela C.	59
Marina H.	59	Dana T.	59
		Cătălin P.	59
		Ana V.	59
		Ion A.	59
Nicolae Ț.	44,5	Cristi Z.	44,5
Dan I.	44,5	Daniel S.	44,5
Mariana U.	44,5	Irina G.	44,5
Cătălina P.	44,5	Arsentii B.	44,5
Ilie C.	44,5	Radion C.	44,5
Eugen A.	44,5	Mirela Ș.	44,5
Tudor E.	44,5	Vasile C.	44,5
Anastasia B.	44,5	Ruxandra D.	44,5
Anatol C.	44,5		
Alina M.	44,5		
Radu Ț.	25	Madalina R.	25
Alin M.	25	Ion C.	25
Andrea T.	25	Dan M.	25
Dan B.	25	Evelina C.	25
Luminița A.	25	Ion F.	25
Anastasia V.	25	Pavel C.	25
Ilian Ț.	25	Valeria G.	25
Angela B.	25	Eduard G.	25
Ana S.	25	Cătălina P.	25
Violen D.	25	Maxim Ș.	25
Silviu Ș.	25		
Laura P.	8	Grigore B.	8
Stas B.	8	Gheorghe P.	8
Andrei B.	8	Gabriela P.	8
Ion N.	8	Mădălin I.	8
Crina V.	8	Liviu D.	8
		Vasile D.	8
		Marian C.	8
		Madalina J.	8
		Marina P.	1
Suma	2507,5	Suma	2643,5

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, declar pe răspundere persoană că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Semnătura

Bejan Angela

Data

CURRICULUM VITAE

Numele: Bejan
Prenumele: Angela
Data și locul nașterii: 10.09.1977, satul Catranâc,
 Raionul Fălești
Cetățenia: Republica Moldova



STUDII, CALIFICĂRI

Luna și anul înmatriculării	Luna și anul absolvirii	Studii, calificări, instituția de învățământ
09. 1994	06. 1999	Diplomă de licență, Licențiat în psihopedagogie, specializarea Pedagogia învățământului primar și pedagogia preșcolară, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
09. 2000	09. 2001	Diplomă de magistru în Pedagogie și Psihologie, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
12. 2009	11.2012	Studii de doctorat, Specialitatea 532.02 – Didactica școlară (învățământ primar) Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

STAGII, DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

Perioada	Stagii, vizite de studiu
ianuarie-mai, 2012	Beneficiar al cursurilor de artă teatrală (108 ore), Organizația Obștească pentru Copii și Tineret „Maștenitorii”, mun Bălți
14-16 octombrie, 2015	beneficiar al modului de instruire <i>Audit Intern – instrument pentru eficiența oricărui manager</i> cu 21 ore, CONSULTING, TRAINING AND INTERNAL AUDIT COMPANY, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
ianuarie – martie, 2017	beneficiar la Cursul de perfecționare (48 ore) „Promovarea înțelegerii comune a calității în educație”, Fundația LED – servicii de dezvoltare din Liechtenstein, centrul metodic al Programul educațional Pas cu Pas, mun Chișinău
25 mai – 28 iunie, 2018	beneficiar la cursurile de formare profesională continuă a cadrelor didactice universitare (10 ECTS), cu suportul Proiectului TEACH ME, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
18-29 iunie, 2018	beneficiar la Cursul de formare continuă în domeniul educației incluzive (150 ore), Fundația LUMOS Moldova, Chișinău, IȘE
16.04 – 31.05. 2019	beneficiar al cursurilor de formare continuă la specialitatea Educație incluzivă (300 ore), Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

ACTIVITATE PROFESIONALĂ

Perioada de activitate	Funcția (instituția, organizația, departamentul)
1997-1998	Educator, grădinița nr. 35, mun. Bălți
1999-2005	Psiholog școlar, Școala medie nr. 18, str. Cahul, 46, mun. Bălți, Republica Moldova
2005-2006	Director adjunct pentru educație, Școala medie nr. 18, str. Cahul, 46, mun. Bălți, Republica Moldova
2006 – prezent	lector universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

DOMENIILE DE ACTIVITATE ȘTIINȚIFICĂ:

Managementul activităților teatrale; Didactica educației plastice; Didactica cunoașterii cu mediul ambiant; Educație ecologică; Design educațional.

PARTICIPĂRI ÎN PROIECTE ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE:

- *Formator local* în cadrul proiectului *Un start bun pentru copiii din mediul rural din Moldova*, UNICEF în parteneriat cu Fundația LED – Servicii de Dezvoltare din Liechtenstein, 2013-14;
- *Cercetător stagiar* în cadrul Proiectului național *Dicționar de frazeologisme somatice din limbile română, rusă, franceză și engleză*. Cifrul: 15.819.06.15A Denumirea: Elaborarea unui dicționar plurilingv de frazeologisme ale defectelor omenești. 01-1-2016-31-12-2016, 2013;
- *Membru* al proiectului de cercetări cu Cifrul: 15.819.06.15A *Elaborarea unui dicționar plurilingv de frazeologisme ale defectelor omenești*, 2016;
- *Formator local* în cadrul proiectului *Promovarea înțelegerii comune a calității în educație* (48 ore), Fundația LED – servicii de dezvoltare din Liechtenstein, centrul metodic al Programul educațional Pas cu Pas, mun Chișinău, 2018;
- *Cercetător stagiar* în cadrul Proiectului instituțional de cercetare „Modelul de integralizare teoretico-metodologică a domeniilor educației artistice din perspectiva inteligenței spirituale a personalității”, cu cifrul 15.817.06.23A, 2018-19;

PARTICIPĂRI LA MANIFESTĂRI ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE:

Participare cu comunicări la conferințe naționale și internaționale, seminare, workshop-uri cu problematică în domeniul învățămîntului:

- Conferința COLLOQUIA PROFESSORUM, *Tradiție și inovare în cercetarea științifică*, Editia a II-a organizată de Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți; 15 octombrie, 2011;
- Colocviului Științific *Orientări actuale în cercetarea doctorală*, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, 16 decembrie, 2011;
- Conferința internațională *Cercetări comparative și studii în politicile europene privind educația artistică și interculturală*, Iași, 17-18 noiembrie, 2012;

- Colocviul Internațional *Filologia secolului al XXI-lea*, ed. V. *Creativitatea lingvală: de la semn la text*, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Balți, 29-30 decembrie, 2012;
- Conferința științifică internațională *Perspective și tendințe actuale de dezvoltare a învățământului preșcolar și primar*, Bălți, 30-31 octombrie, 2013;
- Conferința internațională *Cultura europeană între Orient și Occident – tradiție și modernitate*, Universitatea de Arte „George Enescu” Iași, 22-24 noiembrie, 2013;
- Simpozionul Științific Internațional *Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale*. Universitatea de Stat Ion Creangă, mun. Chișinău, 16-17 mai, 2013;
- Conferința COLLOQUIA PROFESSORUM, *Tradiție și inovare în cercetarea științifică*, Editia a IV-a organizată de Universitatea de Stat „Alec Russo” din Balți; octombrie, 2013;
- Conferința științifico-practică *Probleme și soluții actuale ale parteneriatului familie-comunitate în contextul fenomenului rezistenței educației*, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Balți, 2013;
- Conferința științifică internațională consacrată aniversării a 60 de ani ai savantului Ion Gagim, Academia de Științe a Republicii Moldova, Chișinău, 5 iunie, 2014;
- Conferința științifică internațională consacrată aniversării a 55-a de la fondarea Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte: *Tradiții și valori în formarea profesională a cadrelor didactice în învățământul preșcolar și primar*, 29 octombrie, 2015;
- Conferința științifico-practică internațională *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții*. Universitatea de Stat „Alec Russo” din Balți, 25 septembrie, 2015;
- Conferința Științifică Internațională *Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor*. Consacrată celor 70 de ani de la fondarea universității bălțele, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Balți, 8 octombrie, 2015;
- Colloquia Professorum *Tradiție și inovare în cercetarea științifică*, Ediția VI-a, dedicată Anului Profesorul Nicolae FILIP. Universitatea de Stat „Alec Russo” din Balți, 29 septembrie, 2016;
- Conferința științifico-practică *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții*, Ediția a II-a, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Balți, 07 octombrie, 2016;
- Conferinței Internaționale *Mitologie și Folclor*, Universitatea din București, Facultatea de Limbi și literaturi străine, București, 15-16 octombrie, 2016;
- Colocviului Științific *Orientări actuale în cercetarea doctorală*. Ediția a VII-a, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Balți, 7 decembrie, 2017;
- Conferinței științifico-practice internaționale, ediția I-a *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Balți, 27 aprilie, 2017;
- Conferința științifico-practică cu participare internațională *Tradiție și inovare în cercetarea științifică*, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Balți, 12.10. 2017;
- Conferința Națională *Educație pentru mass-media în Republica Moldova: Realizări și perspective*, DW Akademie & UPSC, UPSC, 27.10. 2017;
- Conferința națională *Bune practici și perspective în implementarea educației incluzive*, Institutul Muncii, Chișinău, 16-17 noiembrie, 2017;

- Conferința științifico-practică internațională, ediția a II-a *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți 27 aprilie, 2018;
- Conferinței științifico-practice internaționale *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții*. Ediția a IV-a, 19 octombrie, 2018;
- Colloquia professorum *Tradiție și inovare în cercetarea științifică*, ediția a VIII – a, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 12.10.18;
- Simpozionului Științific Internațional *Integralizarea domeniilor de educație artistică: repere teoretico-metodologice, provocări și perspective*, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți 18-20 octombrie, 2018;
- Interviu Focus grup în cadrul proiectului *Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice*, Centrul Educațional Pro Didactica, 03.12.2018;

LUCRĂRI ȘTIINȚIFICE ȘI ȘTIINȚIFICO-METODICE PUBLICATE:

1 dicționar, 1 capitol în ghid, 4 articole în reviste științifice de profil, 14 articole la manifestări științifice internaționale și naționale

Dicționar:

LĂCUSTĂ, Elena; BEJAN, Angela; OCINSCHI, Violina; COJOCAR, Natalia, *Dicționar poliglot de frazeologisme somatice (română, rusă, franceză și engleză)*, Tipografia din Bălți, 2013, 540 p., ISBN 978-9975-4487-0-3.

Capitol în ghid metodologic:

BEJAN, A. Educația teatrală. În: MORARI, M. (coord.), PÂSLARU, Vl. (coord.), ALEKSEEVA, L., BEJAN, A. ș. a. *Educația artistică în preșcolaritate. Ghid teoretico-metodologic*. Chișinău: Pontos, 2016, p. 43-77, ISBN 978-9975-51-787-4

Articole în reviste științifice de profil:

1. BEJAN, A. Valorificarea conținutului ontic al culturalității în contextul procesului de formare a elementelor de cultură teatrală. *Artă și educație artistică: Revistă de cultură, știință și practică educațională*. 2011 nr. 2-3 (17-18). P. 100-105; ISSN 1857-0445
2. BEJAN, A. Dezvoltarea culturii teatrale la orele de limbă și literatură română în clasele primare. *Artă și educație artistică: Revistă de cultură, știință și practică educațională*. 2014 nr. 21. P.74-80 100-105; ISSN 1857-0445
3. BEJAN, A. The formation of the elements of theatrical culture at students: between semiotics of signification and communication. *Review of artistic education*. 2013 nr. 5-6, Iași. P.69-79. ISSN 2069-7554
4. BEJAN, A. The development of creativity through theatrical techniques. *Review of artistic education*. 2014 nr. 7-8, Iași. P.159-164. ISSN 2069-7554

Articole la conferințe internaționale:

1. BEJAN, A. Premise antropologice ale activității teatrale. În: *Mat. Conferinței Șt. - practice Internaționale „Aspecte psihosociopedagogice ale procesului educațional: tradiții, valori, perspective, consacrat aniversării a 50 de ani de la fondarea Facultății de Pedagogie, Psihologie și Asistență socială”*, 27 mai 2011. Bălți, 2011, p.36-39. ISBN 978-9975-4278-0-7

2. BEJAN, A. Avantajele abordării semiotice ale formării culturii teatrale În: *Cultura profesională acadelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simpozionului Științific Internațional, 16-17 mai. 2013*, ISBN 978-9975-46-149-8
3. BEJAN, A. Teatrul pentru copii ca act educațional terapeutic în lucrul cu copiii ce opun rezistență la educație. În: *Probleme și soluții actuale ale parteneriatului familie-comunitate în contextul fenomenului rezistenței educației*. Bălți, 2013. ISBN 978-9975-4252-8-5
4. BEJAN, A. Pentru o fundamentare ontologică a artei și culturii teatrale (studiu bazat pe teoriile lui Ion Gagim) În: *Ion Gagim și universul muzicii. Coordonatori: Dănilă A., Tetelea M., Eugenia Maria Pașca. Mat. conferinței științifice internaționale consacrate aniversării a 60 de ani ai savantului Ademia de Științe a Republicii Moldova. Chișinău, 5 iunie 2014. Universitatea de Arte George Enescu. Iași: Editura Artes, 2014. p. 231-237. ISBN 978-606-547-192-4*
5. BEJAN A., Dezvoltarea creativității la copii talentați prin tehnici teatrale p. 150-155 p. **EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: DIMENSIUNI, PROVOCĂRI, SOLUȚII**. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, 25 septembrie 2015, Bălți : S. n., 2015 (Tipografia din Bălți). – 310 p. ISBN 978-9975-132-49-7;
6. BEJAN, A. Procesul de formare a elementelor de cultură tetrală la elevi: între semiotica semnificării și cea a comunicării în Tradiții și valori în formarea profesională a cadrelor didactice în învățământul preșcolar și primar. Materialele conferinței științifice internaționale consacrată aniversării a 55-a de la fndarea Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, 29 octombrie 2015. ISBN 978-9975-132-45-9. 320 p. Pp. 74-85;
7. BEJAN, A. Formarea competențelor profesionale la studenții-pedagogi în cadrul activității teatralizate. În: *Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor. Materialele conferinței științifice internaționale consacrată celor 70 de ani da la fondarea universității bălțene, Vol. II, Bălți, 8 octombrie 2015. Bălți: S. n., 2016. 206 p. pp. 17-20. ISBN 978-9975-50-177-4*
8. LACUSTA, E., BEJAN, A., Educarea copiilor cu nevoi speciale – o chestiune de mental românesc (studiu în baza frazeologiei). În cadrul Conferinței științifico-practică **EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: DIMENSIUNI, PROVOCĂRI, SOLUȚII**, Ediția a II-a, Bălți, 07 octombrie, 2016;
9. BEJAN, A. Manifestarea elementelor de cultură teatrală la elevii claselor primare, În *Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, ediția I-a Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare, 27 aprilie 2017*, ISBN 978-9975-132-97-8. 364 pag., p. 113-122
10. BEJAN A., PLEȘCA N. Educația ecologică a copiilor, În *Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, ediția a II-a Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare, 27 aprilie 2018*, ISBN 978-9975-3260-0-1 477 pag., p. 285-290
11. BEJAN, A. Socializarea copiilor cu cerințe educaționale speciale prin tehnici teatrale , În: *Mat. Conferinței științifico-practice internaționale Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții. Ediția a IV-a, 19 octombrie 2018, Bălți, 449 p., p. 93-98; ISBN 978-9975-3276-1-9.*
12. BEJAN, A., PETRARI, L. Dezvoltarea limbajului la copiii cu cerințe educaționale speciale prin tehnici ludice, În *Materialele Conferinței științifico-practice internaționale Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții. Ediția a IV-a, 19 octombrie 2018, Bălți, 449 p. ISBN 978-9975-3276-1-9. p. 88-93*

13. BEJAN, A. Aspecte metodologice de formare a culturii teatrale la elevii mici. În: *Orientări actuale în cercetarea doctorală, Materialele Colocviilor științifice ale doctoranzilor din 16 decembrie 2011 și 14 decembrie, 2012*. Bălți, 2013, p. 52-58. ISBN 978-9975-4252-6-1

14. BEJAN, A. De la dimensiunea teatrală la cultura teatrală. Rezumat în Programul și culegere de abstracte a Colocviului Științific Orientări actuale în cercetarea doctorală. Ediția a VII-a, Bălți, 7 decembrie, 2017, 80 pag. pp. 15

CUNOAȘTEREA LIMBILOR:

Română – maternă.

Rusă – utilizator experimentat (C2).

Franceza – utilizator independent (B2).

DATE DE CONTACT: Republica Moldova, or. Bălți
tel. 069452426; e-mail: bejanangela9@gmail.com