

Artă

În școală

Concepte și practici



Co-finanțat prin
Programul Erasmus+
al Uniunii Europene



Institutul de Științe ale Educației

Coordonatori:
Mihai Iacob
Angelica Mihăilescu

Arta în școală

Concepte și practici



EDITURA UNIVERSITARĂ
București, 2016

Redactor: Gheorghe Iovan
Tehnoredactor: Ameluța Vișan
Coperta: Monica Balaban

Editură recunoscută de Consiliul Național al Cercetării Științifice (C.N.C.S.) și inclusă de Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare (C.N.A.T.D.C.U.) în categoria editurilor de prestigiu recunoscut.

ISBN: 978-606-28-0532-6

DOI: (Digital Object Identifier): 10.5682/9786062805326

Centrul Național Euroguidance Romania
Știrbei Vodă, 37, Sector 3, București
euroguidance@ise.ro
www.euroguidance.ise.ro



Lucrarea a fost finanțată prin proiectul Euroguidance (2016) cu sprijinul Comisiei Europene. Această publicație reflectă numai punctul de vedere al autorilor, iar Comisia nu este responsabilă pentru eventuala utilizare a informațiilor pe care le conține.

© Toate drepturile asupra acestei lucrări sunt rezervate, nicio parte din această lucrare nu poate fi copiată fără acordul Institutului de Științe ale Educației

Copyright © 2016
Institutului de Științe ale Educației
Știrbei Vodă, 37, Sector 3, București
www.ise.ro

Publicată de:
Editura Universitară
Editor: Vasile Muscalu
B-dul. N. Bălcescu nr. 27-33, Sector 1, București
Tel.: 021 – 315.32.47 / 319.67.27
www.editurauniversitara.ro
e-mail: redactia@editurauniversitara.ro

Distribuție: tel.: 021-315.32.47 / 319.67.27 / 0744 EDITOR / 07217 CARTE
comenzi@editurauniversitara.ro
O.P. 15, C.P. 35, București
www.editurauniversitara.ro

Coordonatori:

Mihai Iacob
Angelica Mihăilescu

Autori:

Otilia Constanța Apostu
Nicoleta Bercu
Carmen-Gabriela Bostan
Petre Feodorian Botnariuc
Mihai Iacob
Angelica Mihăilescu
Lucian Voinea

Consultanți:

Delia Goia
Cornelia Novak

Mulțumiri

Studiul de față nu ar fi fost posibil fără sprijinul colegilor noștri de la Institutul de Științe ale Educației Magdalena Balica, Dan Badea, Romiță Iucu și Tiberiu Marcian Mihail care ne-au oferit sugestii și informații pe tot parcursul cercetării. De asemenea, dorim să le mulțumim colegelor noastre Laura Elena Căpiță, Simona Luciana Velea, Cătălina Ulrich și Ana-Maria Dalu pentru feedbackul amănunțit asupra raportului de cercetare și pentru sugestiile de îmbunătățire. Nu în ultimul rând, le mulțumim tuturor celor care ne-au sprijinit, cu timpul și experiența lor, prin completarea chestionarelor sau participarea la interviuri.

Echipa de cercetare

CUPRINS

Rezumat	9
---------------	---

Partea I. Cadrul formal al pătrunderii artelor în școală

Capitolul 1. Introducere.....	9
Capitolul 2. Concepte, definiții, politici publice	15
2.1. Concepte și definiții.....	15
2.1.1. Educația artistică.....	15
2.1.2. Educație culturală	17
2.1.3. Educație estetică	18
2.2. Documente de politici privind integrarea artelor în educație	20
Capitolul 3. Artele în contextul educativ din România.....	27
3.1. Dezvoltarea educației artistice prin intermediul curriculumului școlar	28
3.2. Potențialul de dezvoltare a activităților artistice la nivelul școlii	30
3.3. Mecanismele de dezvoltare a ofertelor de educație artistică și culturală.....	35
Capitolul 4. Evaluarea activităților și programelor de educație prin artă.....	38
4.1. Nevoia de a evalua educația prin artă	38
4.2. Studii și analize	39
4.3. Metode și instrumente de evaluare.....	42

Partea a II-a. Concepte și practici în școala românească

Capitolul 5. Metodologia cercetării.....	47
Capitolul 6. Activitățile cu o dimensiune artistică în școlile din România.....	53
6.1. Conceptualizarea artei în educație	53
6.2. Contextul de desfășurare.....	58
6.3. Implementare.....	65
6.4. Impactul activităților cu o dimensiune artistică	69
6.5. Mecanisme de feedback și ajustare.....	75

Partea a III-a. Educația prin arhitectură (studiu de caz)

Capitolul 7. Educația prin arhitectură	84
7.1. Actori cheie	84
7.2. Programe de educație prin arhitectură.....	86
7.3. Beneficii presupuse ale educației prin arhitectură.....	89
7.4. Competențe vizate de programe de educație prin arhitectură	91
Capitolul 8. Studiu explorativ	96
8.1. Metodologie	96
8.2. Rezultate	98
Capitolul 9. Note la un model de evaluare a competențelor dezvoltate de educația prin arhitectură	115

Partea a IV-a. Concluzii și recomandări

Capitolul 10. Concluzii.....	122
Capitolul 11. Recomandări.....	130
Referințe bibliografice.....	135

REZUMAT

Chiar dacă poate fi argumentat că artele și educația conlucrează prin însăși natura lor, preocuparea pentru valorificarea sistematică a beneficiilor potențiale ale punerii lor împreună este de dată relativ recentă, atât la nivel mondial, cât și în România. Ultimele două decenii au adus în atenția decidenților din sfera educației o serie de argumente riguros documentate, care pun în evidență potențialul conlucrării lor.

În acest context, ni s-a părut utilă o privire de ansamblu asupra modului în care sistemul educațional formal din România se raportează la arte și patrimoniu, precum și la modul în care colaborarea dintre cele două sfere poate fi încurajată și cum pot fi documentate beneficiile ei. Publicația de față reunește eforturile aferente a două demersuri de cercetare care și-au propus să ofere o imagine de actualitate a contribuției artelor în procesul formativ gestionat de sistemul formal de educație. Pe parcursul anului 2014, am întreprins o serie de demersuri investigative menite să cartografieze relația dintre dimensiunea conceptuală și cea practică a artelor prezente în mediul școlar și în imediata lui proximitate, pentru ca apoi, în prima jumătate a anului 2015, să urmărim mai în profunzime un decupaj din acest spectru, reprezentat de educația prin arhitectură.

Premisa de la care am pornit a fost că, la fel cum educația făcută de profesioniști are o valoare adăugată, la fel și arta dezvoltată prin intermediul profesioniștilor în domeniu are o altă influență decât arta amatorilor sau arta făcută de specialiști în educație. Din acest motiv, ne-am centrat atenția pe activități și inițiative care mențin o legătură deschisă și directă între sistemul formal de educației și domeniul artelor, atât în cadru curricular, cât și extracurricular. Am făcut acest lucru fără a ignora educația artistică oferită de școală, pe care am folosit-o, în principal, ca reper pentru ceea ce sistemul educațional a asimilat și reprezintă o componentă a cărei valoare și importanță a fost deja validată.

Primul studiu s-a conturat în contextul în care, odată cu creșterea ofertelor operatorilor culturali îndreptate spre elevi, sistemul educațional din România încearcă să își asume din ce în ce mai mult postura de facilitator pentru activitățile legate de arte, cultură și patrimoniu cu care elevii intră în contact de-a lungul anilor petrecuți în școală. De la ateliere de câteva ore desfășurate într-o singură clasă, la programe cu desfășurare la nivel național întinse pe mai multe luni și ani, școala este pusă în postura de a acomoda o varietate de intervenții cu o dimensiune artistică, ce își revendică și o influență în plan educațional.

Dinamismul cu care sunt asociate activitățile de educație prin arte a făcut ca ele să fie deosebit de apreciate de pedagogi într-o multitudine de contexte, dar o analiză sistematică a beneficiilor create de ele a început să constituie preocuparea cercetătorilor doar în ultimele două decenii. Constatăm că în ultimii ani au apărut mai multe compendii de studii explorative, experimentale și de politici în domeniul artelor cu impact educațional care au cartografiat nivelul actual al cunoștințelor din domeniu.

O primă dificultate întâmpinată în procesul de a înțelege domeniul artelor folosite cu scop educațional a fost să navigăm prin varietatea foarte mare de concepte și definiții care încearcă să cartografieze domeniul. În documentele și studiile consultate ne-am confruntat cu un fenomen extins de sinonimie parțială și sinonimie contextuală a termenilor și sintagmelor folosite, de aceea am dedicat un efort semnificativ clarificării conceptelor de „educație artistică”, „educație culturală” și „educație estetică”.

Dacă cercetătorilor și oamenilor de politici educaționale le este greu să se orienteze în labirintul conceptual existent, cu atât mai mult ne așteptăm ca cei care implementează programe și cei care beneficiază de ele să întâmpine dificultăți în acest sens. Acesta este motivul pentru care ne-am asumat încă de la început opțiunea pentru conceptul de **artă în școală**, sub umbrela căruia am reunit toate tipurile de interacțiune întâlnite. De asemenea, pentru a evita polemicile conceptuale asupra a ceea ce reprezintă arta, pe parcursul investigațiilor noastre am operaționalizat conceptul de artă prin raportare la un set de domenii de exprimare artistică (arhitectura, sculptură, muzică, dans, etc.). Suntem conștienți că aceste opțiuni pot da naștere unor dezbateri, însă considerăm că au fost necesare pentru a ne putea apropia prin instrumente de cercetare de o serie de grupuri țintă cu caracteristici foarte diferite.

Referitor la prezența artei la nivel legislativ, am considerat potrivit să trecem în revistă principalele documente de politici educaționale la nivel internațional pentru a identifica tendințele în care se înscriu eforturile de a aduce arta în școală. Ni s-a părut simptomatică utilizarea într-o manieră neunitară a diferitelor noțiuni legate de acest domeniu.

Pentru a contextualiza aspectele menționate mai sus am urmat două piste de investigare. Una a fost reprezentată de o trecere în revistă a mecanismelor prin care sistemul de educație se deschide către sfera artelor, iar cea de-a doua s-a îndreptat către cei implicați în mod direct în acest proces (elevi; cadre didactice și decidenți locali; părinți; artiști și operatori culturali), pentru a înțelege practicile care aduc împreună arta și educația.

Rezultatele studiului s-au concretizat într-un portret descriptiv al conceptelor și practicilor care se regăsesc în școala românească, tratat pe cinci paliere: 1) conceptele cu care operează actorii implicați, 2) contextele de desfășurare, 3) practicile legate de implementare, 4) impactul atribuit implicării în activități artistice cu o dimensiune educațională și 5) mecanismele de feedback și ajustare pe care le-am întâlnit.

Cel de al doilea studiu a urmărit să sistematizeze și să sintetizeze informații și date care au fost colectate în vederea pregătirii unei cercetări experimentale privind posibila contribuție a educației prin arhitectură la formarea de competențe cheie la elevii de ciclu primar.

Trebuie să menționăm că în ciuda unor eforturi semnificative, nu am putut identifica studii experimentale dedicate potențialului impact al educației prin arhitectură. Descoperirea a fost cu atât mai surprinzătoare, cu cât la nivel internațional am constatat că există o multitudine de proiecte și programe care pun arhitectura și spațiul construit în centrul intervenției pe care o propun și ne așteptam să identificăm experiențe de tip reflexiv în acest context.

În cazul de față, pentru a avea un punct de plecare în configurarea acestui studiu, am recurs la informații atât din documentele programatice, cât și din experiențele practicienilor în zona educației prin arhitectură. La nivel conceptual, am pus în paralel competențele cheie, cu beneficiile presupuse ale educației prin arhitectură, așa cum au fost descrise de Uniunea Internațională a Arhitecților, și cele urmărite de un opțional de educație prin arhitectură. La nivelul practicilor, am consultat un grup de arhitecți voluntari și de cadre didactice din ciclul primar, care au implementat un opțional de educație prin arhitectură la clasele a III-a și a IV-a, în legătură cu competențele care consideră ei că ar putea fi dezvoltate într-un asemenea cadru. Rezultatele sunt discutate din perspectiva construirii unui cadru experimental care să urmărească un set de competențe identificate ca fiind posibil de dezvoltat prin educația prin arhitectură.

În final, am venit cu o serie de concluzii și recomandări care ni s-au părut că ar putea contribui la consolidarea domeniului.

În raport cu această realitate (și în perspectiva unei educații de calitate), considerăm că școala trebuie să acționeze pe trei paliere: a) să-și definească propria ofertă în sfera artelor, culturii și patrimoniului; b) să exploreze și să integreze beneficiile derivate din ofertele profesioniștilor din domeniul artelor, culturii și patrimoniului; c) să-și construiască o serie de instrumente și mecanisme pentru facilitarea colaborării cu profesioniștii din domeniul artei și patrimoniului. Pornind de la o reprezentare a școlii văzută ca făcând parte dintr-o comunitate care are resurse și expertize valoroase, prin studiul de față, am urmărit să facem vizibil în mod special acest al treilea palier, cel al zonei de contact dintre școală și cei care propun activități artistice cu o dimensiune educațională. Credem că școala ar putea să valorifice aceste resurse și expertize în activitățile sale dedicate creșterii calității educației, pentru a-și îndeplini mai bine misiunea.

PARTEA I

CADRUL FORMAL AL PĂTRUNDERII ARTELOR ÎN ȘCOALĂ

CAPITOLUL 1

INTRODUCERE

În ultimele decenii, s-a înregistrat o schimbare a idealului educațional, de la unul eminent academic, în care fiecare elev era tratat ca un potențial profesor universitar, la unul conectat la realitatea economică, în care succesul este măsurat prin rapiditatea cu care absolvenții se inserează pe piața muncii, la un nivel potrivit calificării dobândite. Această schimbare venită dinspre nivelul politicilor, în special în ceea ce privește modul de direcționare a resurselor financiare, încă se luptă să se impună la nivelul mentalului sistemului educațional. Probabil va mai trece o bună perioadă de timp până când profesorii se vor lăuda cu numărul de elevi care și-au găsit locuri de muncă în acord cu propriile capacități și aspirații, mai degrabă decât cu cazurile de elevi cu performanțe academice excepționale sau care au ajuns în poziții de prestigiu.

Din a doua jumătate a secolului XIX și, până târziu, în secolul XX, programele educaționale bazate pe elemente artistice au fost fundamentate în special pe autoritatea susținătorilor lor și pe dovezi anecdotice, fără a beneficia de aportul unor studii științifice. Analiza sistematică a impactului artelor în contexte educaționale nu a început să fie pusă în practică decât în ultimele decenii ale secolului trecut, fără să ajungă totuși să ne ofere o imagine comprehensivă a schimbărilor produse de utilizarea artelor în scop educațional. Cu toate acestea, studiile și meta-analizele pe care le avem la dispoziție în acest moment reușesc să reliefeze ceea ce ar putea constitui o schiță utilă a interacțiunii dintre cele două domenii.

Principii

De ce artă în educație? În justificarea asumării acestei teme de investigație, ne raliem la două idei care s-au conturat în ultimele decenii: pe de o parte, considerăm că este nevoie de dovezi și probe în fundamentarea oricărui program educațional, iar pe de alta, credem că utilizarea artei se justifică prin beneficiile directe pe care le creează (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013).

Intersecția dintre artă și educație ia multe forme, fiecare cu o identitate distinctă, cu mijloace de acțiune specifice și cu beneficii diferite (demonstrate sau presupuse). Zona instituțiilor culturale

promovează educația pentru artă, prin intermediul căreia se urmărește orientare culturală și facilitarea accesului la produse culturale a unor categorii cât mai largi de public. Instituțiile din sfera educației promovează educația artistică și educația prin artă în diferite contexte și cu diferite modalități de recunoaștere a învățării. Actorii din sfera socială utilizează artele în scop terapeutic și pentru a genera schimbare socială.

Tabel 1. Tipuri de programe educaționale cu o dimensiune artistică

Domeniul cultural		Domeniul educațional		Domeniul social	
Orientare culturală	Dezvoltarea de noi categorii de public	Educație artistică	Educație prin arte	Intervenție artistică/culturală	Terapie prin arte

Dovezile aduse de cercetările ce s-au centrat pe efectele utilizării artelor în contexte educaționale au semnalat o multitudine de beneficii generate pe diferite paliere (social, emoțional, al abilităților, etc.), dar de multe ori temele urmărite (de exemplu, efectele utilizării muzicii în predarea matematicii) au pus în evidență instrumentalizarea artelor și reducerea lor la un statut de mijloc auxiliar al educației. Credem că această modalitate de a privi rolul artelor în educație este una limitativă și cu un potențial negativ în ceea ce privește susținerea artelor în a crea o serie de beneficii care depășesc simpla facilitare a transmiterii cunoștințelor de un anumit gen.

Principalul efect cu care credităm prezența artelor în educație se întemeiază pe crearea unui capital cultural, cu toate efectele pozitive asociate, și doar în mod secundar ar trebui urmărite beneficiile colaterale (eng. *spill-overs*) pe care prezența artelor le poate avea asupra învățării, predării și evaluării anumitor discipline școlare. Chiar dacă există diferențe în ceea ce privește efectele ce pot fi puse în evidență în urma programelor educaționale cu o dimensiune artistică (Greene, Kisida & Bowen, 2014), ele contribuie, în manieră semnificativă, la formarea unor comportamente de consumatori culturali și a unei piețe de capital cultural.

Demersul analizei pe care o propunem se înscrie într-un curent mai larg prin care la nivel european și global se încearcă valorizarea artei în contexte educaționale. În anul 2009, Uniunea Europeană, prin intermediul rețelei Eurydice, a strâns date referitoare la prezența artelor în sistemele de educație din statele membre și asociate (EACEA, 2009). Un alt exemplu este Anglia, unde s-a derulat o evaluare a implementării muzicii în școală (Henley, 2011), urmată de un studiu privind educația culturală (Henley, 2014).

Recent, industriile creative și-au construit o poziție cu multiple valențe față de sistemul educațional, în același timp contribuind la creșterea capitalului cultural al elevilor, promovând exprimarea artistică în cadrul sistemelor educaționale și oferind perspective concrete de angajare care să țină cont de aspirații și de nevoile de exprimare creativă. Inițial, motivația pentru dezvoltarea unei relații cu sistemul

educațional a fost una de natură pragmatică, vizând în special creșterea unor noi generații de tineri înalt calificați, care să ocupe locuri de muncă în acest sector, dar în timp ea a devenit una complexă. Contribuția industriilor creative la dezvoltarea economică este ușor de observat în statisticile naționale și internaționale (Van der Pol, 2008; Oxford Economics, 2014). În acest context, nu este de mirare că statele care depind economic de un puternic sector de industrii creative au sprijinit pătrunderea dimensiunii artistice în școli, atât la nivel nonformal, dar din ce în ce mai des și la nivelul formal al curriculumului. Un exemplu sugestiv în acest sens este Marea Britanie unde designul este asociat cu arta în curriculum (Henley, 2014).

Artele în curriculumul școlar românesc

În ceea ce privește prezența artelor în școlile din România, studiile disponibile conțin o cantitate limitată de informații. Studiul Eurydice menționat anterior (EACEA, 2009) arată că România nu este foarte bine situată în ceea ce privește integrarea artelor în școală, în raport cu țările participante la studiu. În afară de muzică și desen, nici o altă artă nu a fost identificată ca fiind prezentă la nivel curricular – în condițiile în care materiile de tipul „limba și literatură” nu au fost luate în considerare, ele având un statut special. Capitolul 3.1 va trata mai în detaliu această situație.

Din perspectiva deschiderii către comunicare și parteneriat cu comunitatea, în ultimii ani, școala românească a făcut unii pași în a cartografia oferta artiștilor și operatorilor culturali, pentru a asigura o mai bună întâlnire a zonei educaționale cu cea artistică. Remarcăm posibilitatea de înregistrare într-o bază de date, accesibilă școlilor, a celor care doresc să propună activități în cadrul programului „Școala altfel”. Cei interesați pot alege din oferta respectivă ceea ce cred că ar fi potrivit pentru contextul lor. Există inițiative mai mult sau mai puțin extinse, cum ar fi, spre exemplu, identificarea de către Inspectoratul Școlar al Municipiului București a tuturor cercurilor artistice care-și desfășoară activitatea în instituțiile din subordine și încărcarea listei pe site-ul propriu¹ pentru a putea fi consultată de oricine ar fi interesat. Pentru documentarea necesară studiului de față, am parcurs ofertele artiștilor și operatorilor culturali înscrise în această bază de date, însă ne-am limitat intențiile de analiză aprofundată a acestora, deoarece am considerat că aceasta se pretează la un alt demers decât cel pe care ni l-am asumat noi, fiind mai potrivită o abordare administrativă de inventariere a ofertelor și agregatoarelor de oferte.

Datorită poziției speciale pe care o au școlile de artă față de prezența artelor în educație am ales să nu le includem, decât marginal, în analiza noastră. Atunci când am discutat de opțiunile profesorilor, am reușit să includem totuși un studiu privind percepțiile și experiențele profesorilor din cadrul unui liceu de arte. De asemenea, în cercetarea percepțiilor și a experiențelor profesorilor și elevilor, am avut ocazia să explorăm și dimensiunile artei în sistemul educațional alternativ Waldorf (pentru care arta este puternic ancorată în definirea misiunii sale formative).

¹Vezi <http://ismb.edu.ro/documente/proiecte/Baza%20de%20date%20online%20pentru%20educatie%20formala%20si%20nonformala.pdf>

România se află, în prezent, în proces de reformă curriculară din perspectiva integrării competențelor cheie, din care face și competența „sensibilizarea și exprimarea culturală”. Din cercetări anterioare, rezultă că „sensibilizarea și exprimarea culturală” era reprezentată doar în mod implicit în cadrul programelor școlare și doar la anumite discipline (Costea, 2009). De asemenea, în reprezentările profesorilor și ale elevilor privind formarea acestei competențe prin activitatea școlară, domeniul ocupa unul dintre ultimele locuri, ceea ce poate să releve faptul că nu sunt bine cunoscute posibilitățile de dezvoltare oferite de acest domeniu de competențe în școală (Costea, 2010; Bercu, 2012).

Învățarea nonformală și recunoașterea ei

O serie de studii la nivel național au relevat complementaritatea dintre educația nonformală și cea formală, ele permițându-ne o explorare a posibilităților de integrare a experiențelor de învățare ale elevilor și de identificare a impactului unor mecanisme sau instrumente utilizate în acest sens, având astfel câteva informații prealabile despre experiențe/proiecte/practici privind formele de expresie artistică (Căpiță, 2011; Măntăluță & Velea, 2013).

Un aspect problematic îl reprezintă modalitățile de recunoaștere a competențelor dobândite de către elevi în afara educației formale. Activitățile educaționale care implică artele se desfășoară atât în cadrul cât și în afara orelor de curs, conducând la apariția unei probleme semnificative referitoare la modul în care oferim recunoaștere pentru competențele dobândite prin intermediul acestor experiențe de învățare (Căpiță, 2011). De-a lungul timpului, au existat mai multe inițiative atât la nivel național, cât și la nivel european care au vizat sprijinirea procesului de recunoaștere a competențelor dobândite în alte cadre decât cel formal. La nivel național, a fost introdus în urmă cu circa un deceniu „Portofoliul de educație permanentă”, un instrument menit să-l însoțească pe elev pe tot parcursul său educațional formal și care să-l ajute în special la trecerea dintre ciclurile de învățământ, iar apoi în tranziția la piața muncii. Din păcate, în lipsa unei metodologii de implementare și a unei formări a cadrelor didactice responsabile, el a devenit doar un document birocratic, a cărui completare cade cel mai adesea în sarcina personalului administrativ al școlii. În perioada 2009-2011, Institutul de Științe ale Educației a explorat, printr-o serie de teme de cercetare, problema recunoașterii competențelor dobândite în contexte informale și nonformale și a instrumentelor care pot sprijini acest proces (Țibu & Botnariuc, 2010; Botnariuc, 2011). Din păcate, efectul acestor studii s-a limitat la creșterea gradului de conștientizare în rândul profesorilor și decidenților a nevoii de a avea instrumente specializate pentru recunoașterea competențelor indiferent de contextul în care au fost dobândite, fără a crea un instrument funcțional pe care să-l ofere experților în educație.

Formarea profesioniștilor

O premisă importantă pentru pătrunderea artelor în școală ține de existența unor oportunități de pregătire profesională a celor implicați în derularea activităților de educație prin artă. La nivelul studiilor de licență, o trecere în revistă a programelor care să îmbine dimensiunea artistică cu cea pedagogică a pus în

evidență o ofertă extrem de limitată sau care se adresează unui grup foarte restrâns. Spre exemplu, chiar dacă la Universitatea Națională de Arte din București (UNARTE) există un astfel de program, la concursul din septembrie 2014 au fost admiși 9 candidați. În mod evident, acest număr nu este suficient pentru a acoperi nevoile unui sistem educațional de dimensiunile celui românesc.

O poziție interesantă în spectrul opțiunilor de formare ar fi putut-o ocupa masteratul didactic propus prin *Legea educației naționale nr. 1/2011*, dar care nu a fost implementat până la momentul redactării raportului de față. Acest masterat ar fi putut oferi o opțiune viabilă pentru orice absolvent de facultate cu profil artistic care ar intenționa să-și asume rolul de profesor în sistemul de educație preuniversitar. De asemenea, acesta ar fi constituit o oportunitate de a integra elemente din sfera artelor în pregătirea viitorilor profesori, indiferent de formarea inițială avută.

Totuși, la nivelul studiilor aprofundate, există câteva oportunități de integrare a artelor în educație. UNARTE, prin Departamentul de Pedagogia Artei, a propus încă de la începutul anilor '90 programe de formare cu dublă specializare: arte și pedagogie. Principalul program implementat în acest moment este Masteratul de Educație prin Arte Vizuale, care pune în valoare dimensiunea nonformală a artei în educație. Universitatea Națională de Artă Teatrală și Cinematografie (UNATC) vine cu o altă abordare, care îl are în centru pe artistul pedagog, concretizată în masteratul de pedagogie teatrală. În sfârșit, Facultatea de Psihologie și Științele Educației din Universitatea București, în parteneriat cu UNATC, propune un masterat în care un loc important îl are pedagogia prin teatru.

Dacă extindem investigațiile noastre dincolo de programele care vizează în mod direct formarea cadrelor didactice, descoperim o serie de programe dedicate aplicațiilor terapeutice ale artelor. Spre exemplu, Secția de Pedagogia Artelor din cadrul Facultății de Arte Plastice din Cluj propune un program de formare în *art terapie*, iar la Universitatea de Vest din Timișoara există module de *art terapie*, în cadrul unui masterat orientat către asistență socială (Ioniță, 2012).

O altă alternativă la programele de formare - care în acest moment nu acoperă decât parțial nevoile personalului didactic și ale artiștilor interesați de latura educațională a muncii lor - sunt proiectele, de o anvergură mai mare sau mai mică, ce propun formări de durată scurtă și medie în domeniul artei cu o dimensiune educațională. „Competențe în comunicare, performanță în educație” (2011-2013) a fost un proiect care a avut ca obiectiv dezvoltarea unui program de formare ce viza creșterea competențelor de comunicare ale profesorilor din sistemul educațional preuniversitar și crearea unei comunități de practică în jurul celor formați. Între modulele oferite, unul s-a referit la teatru, iar altul la film, ca mijloace de comunicare². Un alt proiect, „Susține cultura în educație” (2014-2016), a venit cu o abordare complementară a nevoilor de formare ale profesorilor și artiștilor. El a propus, pe lângă analize de practici, instrumente de *advocacy* și resurse pentru domeniul artelor în educație, precum și o serie de formări pentru

² Proiectul a fost finanțat din Fondul Social European (componenta Dezvoltarea Resurselor Umane). Acesta a fost coordonat de UNATC și implementat cu parteneri din trei centre universitare (București, Iași și Cluj), împreună cu un furnizor de formare. Impactul proiectului de formare a fost considerat relevant dat fiind grupul țintă vizat, adică 2000 de cadre didactice (vezi <http://www.competenteincomunicare.ro/>).

cadre didactice și artiști pe domeniile de competență pe care aceștia ar dori să se dezvolte, cum ar fi lucrul cu artiști și organizații culturale pentru profesori sau dezvoltarea de programe educaționale pentru artiști și organizații culturale³.

Iată doar câteva aspecte pe care credem că este important să le avem în vedere atunci când ne referim la arta în contexte educaționale în România. Pe unele le vom explora mai în detaliu (artele în curriculumul școlar românesc), în timp ce pe altele (principii, educația nonformală și recunoașterea ei, formarea profesioniștilor) le vom folosi doar ca referință când vom discuta rezultatele cercetărilor.

³Proiectul este coordonat de „Asociația MetruCub – resurse pentru cultură” și se derulează în perioada 2014-2016, cu finanțare prin Fondul ONG, componenta Dezvoltarea Capacității ONG-urilor, (vezi www.m3culture.ro).

CAPITOLUL 2

CONCEPTE, DEFINIȚII, POLITICI PUBLICE

În capitolul de față vom analiza modul în care sunt definite de către diferiți autori unele concepte des vehiculate și vom încerca să clarificăm ce atribute capătă arta și educația în momentul în care acestea se asociază. De asemenea, dimensiunea conceptuală va fi completată cu proiecția acestora în plan legislativ, astfel încât să punem în evidență modul în care ele își aduc o contribuție la instrumentele de politici publice.

Pentru foarte mulți pedagogi întâlnirea dintre artă și educație se rezumă la sintagma „educație artistică”, motiv pentru care am ales să-i acordăm o atenție deosebită. Uneori, alături de ea mai sunt vehiculate sintagme precum „educație culturală” și „educație estetică”. Este util de precizat de la început faptul că în documentele de politici publice în domeniul educației vom întâlni și sintagma „educație artistică și culturală” (vezi cap. 2.2.). Deoarece problematica legăturilor dintre artă și educație este amplă, vom considera studiul Eurydice (EACEA, 2009) ca punct de referință pentru definirea conceptelor de lucru.

2.1. Concepte și definiții

2.1.1. Educația artistică

Artele și educația artistică cunosc o diversitate de accepții și de practici de la o cultură la alta, în timp și spațiu, determinând conștiința culturală a fiecărei comunități. Artele se regăsesc în educația artistică în ipostaza de ansamblu de activități educative prin care sunt transmise tinerilor valori culturale ale comunității, tehnici și mijloace de exprimare prin care aceștia își pot crea propriul limbaj artistic. Valoarea artei în plan formativ este relevată prin aceea că presupune o activitate umană conștientă în care o persoană își manifestă pe deplin capacitatea de a interveni, de a observa, de a manipula forme, idei sau experiențe proprii (Arañó Gisbert, 1993). De asemenea, arta se dovedește formativă pentru elevi și prin impactul său asupra rezultatelor școlare, a stării de bine, a atitudinii față de școală și față de învățare (Bamford, 2006).

Rolul educativ al artelor s-a conturat și a evoluat în relație cu învățământul public, ilustrând inițial, în discursul pedagogic, interesul pentru valoarea estetică a operelor și structurându-se, în timp, constant, în jurul obiectivelor culturale, sociale și estetice, cu deschidere, în alte culturi, și către obiective spirituale

(Bamford & Wimmer, 2012). În raport cu sistemul de învățământ, reprezentarea rolului educativ al artelor s-a îmbogățit cu atribute și funcții care răspundeau nevoilor de specializare și de diversificare a domeniilor educației artistice, pe de o parte, precum și tendințelor de generalizare și de obligativitate în formarea elevilor, pe de altă parte. Evoluția acestei reprezentări este vizibilă, în timp, în politicile educative și în structurarea sistemelor de învățământ, prin accentele lor comune, la nivel european, sau prin acelea determinate la nivel național. Este vizibil acest rol educativ, de asemenea, în diferitele accepții ale conceptului de formare a elevului, accepții a căror evoluție încearcă să surprindă dimensiuni privind dezvoltarea personală (prin creativitate, de exemplu) sau integrarea socială și pe piața muncii. În acest context, putem afirma faptul că educația artistică se definește, pe scurt, ca reprezentând o sumă de mijloace de învățare care să-i asigure elevului accesul la artă și, prin aceasta, să-l ajute să-și formeze o viziune asupra sa și a lumii în care trăiește.

Revenind la legătura dintre arte și educația artistică, constatăm că există un spațiu dinamic de manifestare (convergent sau conflictual), în care observăm că arta constituie un concept deschis și în permanentă evoluție, iar educația artistică încearcă să ia în considerare faptul că și domeniile care i se pot subsuma ca obiect de învățare pot constitui, la rândul lor, o listă deschisă. De altfel, studiul privind educația artistică și culturală realizat de Eurydice, se întemeiază tocmai pe compararea practicilor de educație artistică din sistemele educative ale țărilor Uniunii Europene având în vedere, pe de o parte, acest ansamblu deschis, în evoluție, de domenii artistice și, pe de altă parte, obiectivele și mijloace de învățare puse la dispoziția elevului în acest sens (EACEA, 2009).

Aceasta listă deschisă de domenii artistice cuprinde/ar putea să cuprindă educație plastică, educație muzicală, teatru, dans, expresivitatea corporală, dar și fotografie, design, cinema, artă digitală, arhitectură etc. În studiul Eurydice (EACEA, 2009), lista domeniilor artistice luate în considerare în cadrul cercetării comparative este formată din: arte vizuale (pictură, desen, arta tridimensională – sculptură; muzică – interpretare, compoziție, apreciere critică); arta dramatică (interpretare, dramaturgie, apreciere critică), dans (interpretare, coregrafie, apreciere critică); artele comunicării (elemente artistice și exprimare prin intermediul prin media – fotografie, film, video și animație pe computer); artizanat (elemente artistice și culturale cu privire la artizanat – textile, țesături, bijuterii); arhitectură (arta construirii edificiilor – observare, planificare, construcție). Studiul Eurydice oferă, de asemenea, informații sugestive privind prezența acestor domenii în sistemele de învățământ și regimul acestora – obligatoriu, facultativ, integrat, inclus în timpul școlar sau în afara acestuia etc. Se constată, aici, că există două modalități de definire a educației artistice în cadrul curriculumului școlar european: o abordare integrată, sub denumirea de arte sau de educație artistică, sau ca domenii distincte. În general, în toate țările europene care au optat pentru abordarea domeniilor artistice în mod separat, cu statut de disciplină obligatorie sau opțională, se află educația plastică și educația muzicală. În România, cele două discipline fac parte din trunchiul comun și sunt studiate de toți elevii timp de 11 ani (durată învățământului obligatoriu, în prezent).

Cel de-al doilea aspect determinant privind educația artistică se referă la schimbările referitoare la modul de abordare a acesteia care, alături de percepția artelor ca reprezentând un sistem deschis de domenii, au generat și intervenții asupra obiectivelor de învățare. De exemplu, obiectivele „clasice” atribuite educației artistice (cunoașterea și înțelegerea artei, apreciere critică, creativitate, exprimare individuală etc.) vor fi extinse prin trimiteri la: competențe de comunicare; „competențe sociale/ lucru în grup/ socializare/ lucrul în echipă”; „bucurie/satisfacție/relaxare prin artă”; „expunerea la diverse experiențe și mijloace artistice”; „aptitudinea de a interpreta sau a prezenta o operă”; „sensibilitate și responsabilitate față de mediul ambient (conservare, sustenabilitate)”; „încredere în sine sau stima de sine”; dezvoltarea unui interes permanent pentru arte”; „identificarea potențialului/talentelor artistice” (EACEA, 2009, p.12-13).

La finele acestui excurs concentrat în care am încercat să explicăm succint ce înseamnă educația artistică, considerăm că putem opera cu o definiție a acesteia ca domeniu de formare constituit ca interfața între arte și educație și structurat ca ansamblu deschis de domenii artistice, de finalități și obiectivele educative, precum și de mijloace de învățare puse la dispoziția elevului.

2.1.2. Educație culturală

Pentru abordarea educației culturale, am considerat util să examinăm mai întâi modul în care este definit termenul de „cultură”. Am optat pentru o definiție din documentul *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, anume ca „valori împărtășite și modele de comportament caracteristice diferitelor grupuri sociale și comunități” (NACCCE, 1999). În *Foaia de parcurs privind educația artistică* (UNESCO, 2006) se specifică faptul că „fiecare cultură deține un ansamblu unic de expresii artistice și de practici culturale” (p.18). Astfel, este promovată o perspectivă asupra culturii care integrează cultura înaltă și cultura cotidiană. Criteriile de apreciere ale valorilor culturale sunt mai flexibile și mai dinamice, acordând atenție artelor, dar și culturii științifice, tehnice, urbane etc.

Studiul comparativ referitor la educația artistică și culturală în țările din Uniunea Europeană relevă faptul că definirea educației culturale presupune acordarea unor semnificații diferite de la o țară la alta, dar că se observă și o zonă de convergență care presupune „transmiterea identității naționale, regionale sau locale și/sau promovarea înțelegerii interculturale” (EACEA, 2009, p.18). În încercarea de delimitare a domeniului care îi poate fi atribuit acesteia, recurgem și la observația din raportul privind educația culturală al Barbarei Putz-Pecko: „În timp ce educația artistică pleacă de la subiect, educația culturală se axează pe dialog și țintește către comuniunea dintre oameni și mediul lor de viață. Aceasta contribuie la socializare și întărește aptitudinea persoanei de a participa activ la viața socială, la diverse niveluri și în diverse moduri” (2008, p.8).

În documentele de politică educativă și culturală, internaționale și naționale, apar trimiteri la educația culturală și la cea artistică prin intermediul unei sintagme comune, ceea ce relevă anumite

dificultăți în analiza și delimitarea atributelor caracteristice fiecărui domeniu. Prin urmare, vom lua în considerare faptul că între aceste domenii există anumite interferențe în ceea ce privește apropierea unor obiective formative⁴, dar putem lua în considerare și accente proprii. Ne referim, în acest de-al doilea caz, la faptul că abordarea culturală accentuează îndeosebi dimensiunea de interrelaționare și de dialog, într-un context educativ corelat cu manifestările artistice.

Un pas important în stabilirea contextului în care prezența educației culturale este legitimată și formalizată este realizat prin documentul privind competențele cheie, aflat pe agenda europeană în 2006 (UNESCO, 2006). Pentru a defini competențele culturale, s-a avut în vedere rolul activ pe care acestea pot să îl îndeplinească în formarea conștiinței culturale, în sens larg, a oamenilor și în asigurarea unor mijloace eficiente de acces la valorile artistice și culturale. Sunt vizate componente care au în vedere modalități de acțiune socială, comunicare interpersonală și intergenerațională sau coeziunea socială, precum și obiective coerente pentru conștientizarea valorilor individuale și colective, formarea identității culturale proprii în relație cu alteritatea și promovarea unei comunicări din perspectiva diversității culturale și a relațiilor interculturale.

În concluzie, educația culturală favorizează deschideri, la nivelul percepțiilor sociale, către alte componente ale domeniului artistic și oferă ocazii de reflecție asupra diversității manifestărilor creative (practici tradiționale, valori culturale locale etc.). Scopul educației culturale este să reprezinte un catalizator, prin dialog și deschidere către ceilalți, pentru recuperarea valorilor locale și pentru înțelegerea și dinamica valorilor de patrimoniu, local, național și internațional.

2.1.3. Educație estetică

Educația estetică este acea dimensiune a educației orientată spre dezvoltarea personalității umane prin valorificarea frumosului ca valoare fundamentală umană și a modului cum acesta este exprimat prin diferite arte și nu numai. Prin educarea estetică elevul este pregătit pentru receptarea, aprecierea frumosului din natură, din viața socială și din artă, dezvoltând astfel o atitudine estetică manifestată prin gust, judecată, sentimente, idealuri și convingeri estetice.

Frumosul ca valoare universală și ca „modalitate existențială a omului” reprezintă însă un fenomen „fluid și mereu activ ca năzuință a spiritului către armonie, perfecțiune și mulțumire sufletească” (Rusu, 1968, *apud* Călin, 2007, p.359). Acesta se prezintă în diferite forme în natură și societate, rostul lui fiind acela de a „ne face să trăim, să vibrăm și prin aceasta să ne identificăm cu el” (idem, p.359).

Maxine Greene (2001, *apud* Frawley, 2013, p.22) definește educația estetică ca: „un demers conștient proiectat să cultive o angajare apreciativă, reflexivă, culturală și participativă față de arte prin

⁴În sistemul educativ francez, educația artistică și culturală contribuie împreună la formarea elevilor: „Pe parcursul educației sale artistice și culturale, la școală, la colegiu și la liceu, elevul trebuie să exploreze marile domenii ale artei și ale culturii (s.a.), în manifestările sale cu valoare patrimonială și contemporane, populare și culte, naționale și internaționale” (MEN – DGESCO. *Le parcours d'éducation artistique et culturelle*, Circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013).

abilitarea elevului să sesizeze ceea ce este de sesizat și să trăiască opera de artă într-un mod în care aceasta să capete sensuri multiple”.

Această dimensiune a educației începe să se cristalizeze în curriculumul școlar la sfârșitul anilor '50 odată cu apariția a două lucrări de referință: Anuarul 57 al Societății Naționale pentru Studiul Educației intitulat *Concepte de bază în educația muzicală*, manual elaborat de 8 profesori de muzică, psihologi, filosofi și sociologi, care au alcătuit un compendium de lucrări de educație muzicală din perspectiva propriilor lor discipline de studiu facilitând astfel căutarea unor noi fundamente pentru educația muzicală, și *Fundamentele și principiile educației muzicale* de Charles Leonhard și Robert W. House (Mark, 1999).

După cum arată Smith (2001), cercetător care a abordat problema relației dintre disciplinele de învățământ și ariile problematice ale educației estetice, predarea artelor în școli, nu valorifică experiențele de învățare oferite de alte discipline care pot avea o contribuție semnificativă la construirea unui simț artistic la elevi. Obiectivele, curriculumul, procesele de predare, învățare și evaluare, cercetarea și pregătirea profesională a cadrelor didactice rămân zone sensibile ale educației artistice în școala actuală.

Kaelin (1989, *apud* Johnson, 1998) descrie trei categorii estetice:

1. „Obiectul senzorial” care include culori, linii, forme, texturi, și relațiile dintre acestea. Pe măsură ce sunt percepute induc un „sentiment nedefinit” ce indică natura acaparatoare.
2. „Profunzimea experiențială” care reprezintă asocierea elementelor din experiența trecută cu obiectul perceput (asocierile pot fi imagini, idei și sentimentele profunde asociate cu acestea).
3. „Expresivitatea totală” a operei de artă, care constă în sensurile descoperite în contextul estetic al experienței în locul în care are loc interacțiunea dintre critic și opera de artă.

Moore (1998, *apud* Smith, 2001) inventariază beneficiile educației estetice și experienței frumosului în planul formării individului. O parte din acestea sunt efecte imediate, iar altele apar cu o întârziere și nu sunt neapărat de natură estetică. În perioada Renașterii, a Iluminismului și în epoca modernă se considera că studiul artelor contribuie la: o viață împlinită, la cultivarea minții și a simțurilor, la succesul social; înțelegerea naturii realității subiective (Reimer, 1989, *apud* Smith, 2001); alfabetizarea estetică ce permite o extindere a imaginației și a sentimentului de libertate personal (Greene, 1981, *apud* Smith, 2001); la bunăstarea estetică (Beardsley, 1973, *apud* Smith, 2001); menținerea instituțiilor culturale responsabile de valorile estetice (Kaelin, 1989, *apud* Smith, 2001); la cultivarea receptivității reflectivă (Smith, 1992, *apud* Smith, 2001); la grija față de calitatea mediului (Godlovitch, 1999, *apud* Smith, 2001); cât și la dezvoltarea unor abilități academice de bază; îmbunătățirea climatului profesional în școli.

Scopul educației estetice este dezvoltarea dispozițiilor care permit elevilor să abordeze creațiile lumii artistice cu discernământ și studiul operelor de artă pentru a surprinde valoarea lor intrinsecă (Smith, 2001). În aceeași perioadă a Renașterii, a Iluminismului și epocii moderne, studiul artelor era considerat, de asemenea, o condiție pentru o viață adultă bogată și satisfăcătoare, ce permitea cultivarea minții și a simțurilor, succesul social și, după cum afirma John Dewey, „împlinirea proceselor naturale ale dezvoltării umane” (*apud* Smith, 2001, p. 63).

Sundin (2000 *apud* Smith, 2001) relevă clivajul care exista în trecut între artele frumoase și valorile estetice promovate în instituțiile de cultură, pe de o parte, și cultura populară și preferințele estetice implicite din majoritatea colectivelor de tineret, pe de altă parte. Acesta s-a estompat în era postmodernă odată cu îmbinarea diferitelor forme de artă „serioasă” și „populară”. Definiția clasică a esteticului ca teorie sau știință a frumosului este considerată insuficientă și desuetă, conceptual lărgindu-se în acord cu schimbările sociale și cu definițiile actuale ale artei și culturii. Dacă în trecut estetica era apanajul exclusiv al filosofilor și învățaților, astăzi conceptul este folosit în diferite alte discipline, activități sportive, vorbindu-se inclusiv de o estetică chirurgicală sau dentală.

În ceea ce privește organizarea educației estetice, Smith (2001) consideră că întrucât principalul mod în care elevul accesează arta în societate este în calitate de receptor al artei (lectura unor romane sau poezii, vizite la muzee și galerii de artă, reprezentații de muzică dans, și teatru, filme și emisiuni de televiziune) accentul ar trebui pus în școală pe dezvoltarea abilității de receptare a artei la elevi. În urma acestor experiențe elevii discută făcând aprecieri personale, fără însă să poată oferi argumente pentru susținerea acestora. Rolul școlii ar fi acela de a cultiva la elevi valorile inerente ale artei pentru a le permite să obțină o mai mare bucurie din experiența estetică și să caute exemplele de calitate superioară. Un simț mai dezvoltat al artei ar pune indivizii din societatea de azi în postura de a exercita un anumit control asupra calității artei produse de artiști.

Ideea integrării educației estetice în curriculumul prevăzut pentru celelalte discipline școlare este susținută de numeroși autori printre care și Özdemir (2012). Acesta contestă separarea dintre disciplinele științifice și domeniile artistice sau, în plan psihologic, dintre lumea cogniției și cea a imaginației, care a condus la aplatizarea psihicului uman și la o educație artistică din ce în ce mai introvertită. Autorul lansează ipoteza unei eficiențe crescute a educației științifice, ca rezultat al sporirii interacțiunilor interdisciplinare dintre știință și artă. Cu toate acestea, în prezent, există foarte puține cercetări care să fundamenteze modul în care operele de artă ar putea fi valorificate în procesul de învățământ, în ansamblul său, sau în domeniul educației științifice.

2.2. Documente de politici privind integrarea artelor în educație

În acest capitol, vor apărea în mod frecvent concepte legate de conlucrarea dintre artă și educație, anume: „educație artistică” (EA), „educație culturală” (EC) și „educație artistică și culturală” (EAC). În ceea ce privește înțelesul care le poate fi atribuit, luăm în considerare faptul că diferența dintre acești termeni este redusă. Ea constă în punerea unui mai mare accent pe dimensiunea culturală a rolului atribuit, în sensul de folosire a educației artistice în vederea facilitării și promovării următoarelor aspecte: conștientizare, exprimare și comunicare culturală, astfel încât să fie ușurată acceptarea, înțelegerea și cooperarea inter-culturală dintre persoane, comunități etc. Artele rămân elementul de bază, ele furnizând suportul expresiv și emoțional al punerii în practică a tipurilor de educație menționate anterior. Educația

artistică a reținut, în ultimii ani, atenția organizațiilor internaționale și a decidenților care acționează în domeniul educației, în vederea dezvoltării unor politici care să susțină utilizarea artelor în educație și formare. Consiliul Europei și UNESCO au luat poziție față de acest subiect în vederea emiterii de acțiuni și documente care să susțină arta și esteticul într-un context mai larg definit prin patrimoniul cultural. În cadrul acestor documente, aspectele tratate se subsumează următoarei tematici privind educația artistică: rolul atribuit; obiectivele urmărite; conceptualizarea; implementarea (inclusiv obstacolele întâmpinate); conținutul; abordările pedagogice; metodele de implementare și evaluare; formarea profesională a actorilor implicați; asigurarea accesibilității; asigurarea calității conceperii și implementării; stimularea parteneriatelor, a mobilității și a schimbului de experiență; cercetarea, cu accent pe evaluarea impactului și a rezultatelor produse de acest tip de educație; diseminarea rezultatelor și a bunelor practici.

Data fiind varietatea și multitudinea aspectelor abordate în cadrul acestor documente, ne-am concentrat atenția, în special, asupra următoarelor chestiuni: rolul atribuit și obiectivele urmărite, conceptualizarea, implementarea, formarea profesională a cadrelor didactice și a artiștilor, cercetarea și evaluarea, diseminarea rezultatelor și a bunelor practici. Alegerea noastră este una de natură pragmatică, având în vedere că, în România, domeniul educației prin artă este la începuturile sale și nici nu dispune de vreo strategie sau politică de implementare.

Sub egida UNESCO, au avut loc două conferințe internaționale privind educația artistică, prima în 2006 (Lisabona, Portugalia), iar următoarea în 2010 (Seul, Korea). Rezultatul primei conferințe l-a constituit *Foia de parcurs privind educația artistică* [eng. *Road Map for Arts education*] (UNESCO, 2006), iar al celei de a doua fost *Agenda Seul. Ținte pentru dezvoltarea educației artistice* [eng. *Seoul Agenda. Goals for the development of Arts education*] (UNESCO, 2010).

Foia de parcurs privind educația artistică (FPEA)

Foia de parcurs privind educația artistică (FPEA) este un document conceput cu prilejul dezbaterilor din timpul și de după încheierea Conferinței Mondiale privind Educația Artistică – Crearea capacităților creative pentru secolul XXI, care s-a desfășurat la Lisabona în perioada 6-9 martie 2006.

Aspectele privind EA discutate în cadrul documentului sunt: obiective (susținerea dreptului la educație și la participare culturală; dezvoltarea capabilităților individuale; îmbunătățirea calității educației; promovarea exprimării diversității culturale), conceptualizare (domenii artistice, abordări și dimensiuni/abordări pedagogice ale educației artistice), strategii pentru implementarea EA în mediile de învățare formale și nonformale (educarea profesorilor și a artiștilor; dezvoltarea de parteneriate și schimburi de experiență între instituții și între persoane), cercetare în domeniu și diseminarea rezultatelor acesteia. În vederea transpunerii în practică a acestor aspecte, documentul propune o serie de recomandări adresate unei diversități de actori, persoane și instituții (cadre didactice, părinți, artiști, directori de școli și de instituții de formare profesională, decidenți politici, ministere, ONG-uri, UNESCO etc.). FPEA

prezintă, în anexă, un set de bune practici în domeniu, acestea având scop ilustrativ pentru implementarea educației artistice.

Lista domeniilor artistice avute în vedere în documentul FPEA pentru implementarea EA cuprinde: dans, dramă, muzică, literatură, poezie, meșteșuguri, design, arte digitale, *storytelling*, patrimoniu, arte vizuale și film, media și fotografie.

Documentul are în vedere două abordări privind implementarea artelor în educație și anume: educația artistică (*arts education*) și artele în educație (*arts in education*). Abordarea de tip educația artistică poate fi derulată prin două modalități (care pot fi implementate concomitent): „1. artele pot fi livrate ca subiecte individuale de studiu, prin predarea diferitelor discipline artistice, dezvoltând elevilor abilitățile artistice, sensibilitatea și înțelegerea artelor și 2. artele pot fi văzute ca o metodă de predare și învățare în cadrul căreia dimensiunile culturală și artistică sunt incluse în toate subiectele curriculumului” (UNESCO, 2006, p. 8). Abordarea de tip artele în educație „folosește artele (și practicile și tradițiile culturale asociate acestora) ca mijloc/modalitate pentru predarea unor subiecte generale și ca o modalitate de aprofundare a înțelegerii acestor subiecte; de exemplu, folosind culorile, formele și obiectele derivate din artele vizuale și arhitectură pentru a preda subiecte precum fizica, biologia, geometria; sau introducând drama sau muzica ca metodă pentru predarea limbilor” (UNESCO, 2006, p. 8).

Principalele propuneri adresate instituțiilor (Ministere, UNESCO, ONG-uri etc.) și persoanelor (profesori, părinți, artiști, directori de școli și de instituții cu rol educațional, decidenți politici) în vederea sistematizării implementării EA vizează următoarele direcții de acțiune: conștientizare, recunoaștere și promovare a rolului acesteia; dezvoltarea cooperării/parteneriatelor în vederea susținerii, promovării, implementării și diseminării rezultatelor; inițierea, evaluarea și împărtășirea de bune practici în domeniu; dezvoltarea de politici și programe în vederea implementării și evaluării impactului acesteia; formarea profesorilor și a artiștilor implicați în derularea educației artistice; susținerea și dezvoltarea cercetării privind educația artistică și promovarea rezultatelor acesteia; susținerea financiară și politică a măsurilor de implementare; asigurarea resurselor materiale (spații de lucru, material didactic, suporturi de formare profesională etc.) necesare implementării; racordarea conținutului la cultura existentă la nivel local (păstrând echilibrul cu valorile altor culturi); atragerea operatorilor culturali în promovarea și implementarea EA.

Cu referire directă la formarea profesională a cadrelor didactice și a artiștilor, documentul face o serie de recomandări, dintre care selectăm următoarele: a) facilitarea formării cadrelor didactice în domeniile teoriei și practicii educației artistice; b) facilitarea formării cadrelor didactice atât în vederea aprecierii, înțelegerii, evaluării și creării de opere artistice, cât și în cooperarea cu artiștii; c) dezvoltarea de metodologii pentru predarea disciplinelor artistice (inclusiv interdisciplinară) și pentru predarea prin arte; d) încurajarea participării artiștilor, a persoanelor purtătoare de tradiție și a celor care promovează cultura la nivelul învățământului primar și gimnazial, în vederea îmbogățirii folosirii creative de către elevi a

diferitelor forme de exprimare artistică; e) formarea profesională a artiștilor în vederea abilitării pedagogice și a dezvoltării cooperării și comunicării cu actorii școlari.

Agenda Seul. Ținte pentru dezvoltarea educației artistice

Agenda Seul a urmărit lărgirea și concretizarea propunerilor formulate în 2006 în cadrul Conferinței UNESCO de la Lisabona. Convingerea care a stat la baza propunerilor formulate în cadrul Agendei Seul este aceea că educația artistică joacă un rol important în procesul de transformare a sistemelor educaționale în direcția satisfacerii nevoilor celor care învață și a adaptării la cerințele unei societăți caracterizate de profunde schimbări/dezvoltări tehnologice și de diferențe/inegalități sociale și culturale.

Principalele obiective stabilite prin acest document sunt: asigurarea accesibilității EA; asigurarea calității conceperii și livrării EA; aplicarea principiilor și practicilor EA în vederea soluționării provocărilor sociale și culturale actuale (integrare, cooperare, comunicare, înțelegere, acceptare, exprimare etc.).

Pentru soluționarea provocărilor sociale și culturale actuale, documentul prevede următoarele strategii: aplicarea EA în vederea întăririi capacității creative și inovative a societății; recunoașterea și dezvoltarea aportului la starea de bine social și cultural a EA (cu referire la impactul pozitiv al folosirii EA: valoarea sa terapeutică și recuperatorie în situații de stress/conflict/dezastru, dezvoltarea și păstrarea identității concomitent cu promovarea dialogului intercultural, stimularea implicării celor care învață și reducerea abandonului școlar); susținerea și întărirea rolului EA în promovarea responsabilității și coeziunii sociale, a diversității culturale și a dialogului intercultural; facilitarea capacității de reacție la marile provocări globale, precum asigurarea păcii și a sustenabilității (mediu înconjurător, dezvoltare sustenabilă, migrație, conflicte sociale etc.) prin EA.

Având în vedere obiectivele atribuite EA în cadrul celor două documente prezentate, putem conchide că accentul se pune pe: dezvoltarea individuală – în sensul de asigurare (prin EA) a educației și participării culturale, a dezvoltării personale, a adaptării creative – , pe promovarea păcii, a diversității culturale și a înțelegerii interculturale.

Documente de politici ale Uniunii Europene

Obiectivele asociate de către UE implementării EA sunt: promovarea culturii, creativității, înțelegerii interculturale, coeziunii sociale, dezvoltarea personală, facilitarea receptării și producerii de creații culturale/artistice, promovarea creativității și a antreprenoriatului, precum și adaptarea indivizilor la cerințele pieței muncii (sub impactul globalizării și al dezvoltării tehnologice). Vorbind în termeni de competențe avute în vedere a fi formate prin EA, se poate observa că accentul se pune pe trei dintre cele opt stabilite în documentul *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning (2006)*. 18 Dec. 2006, 2006/962/EC (European Parliament, Council of the European Union, 2006) privind competențele cheie pentru învățarea permanentă: sociale și civice, spirit de inițiativă

și antreprenoriat, sensibilizare și exprimare culturală; totodată, prin asigurarea caracterului transdisciplinar al implementării EA, este vizată și dezvoltarea celorlalte cinci competențe cheie.

Consiliul Europei a avut, cu mult timp în urmă, preocupări în domeniul culturii și creativității în rândul tinerilor, concretizate în 1995, în proiectul Cultură, Creativitate și Tineret (cf. EACEA, p. 7). Acesta a investigat starea de fapt, în vederea implementării educației artistice în școlile statelor UE, cu implicarea artiștilor. Cercetarea privind educația artistică în Europa (NACCCE, 1999) a evidențiat faptul că introducerea acesteia în cadrul curriculumului va aduce beneficii, dar pentru aceasta este nevoie de finanțare, de formarea actorilor finanțați și de monitorizare în vederea asigurării calității acțiunilor întreprinse.

În 2005, Consiliul Europei a emis *Convenția cadru privind valoarea moștenirii culturale pentru societate* [eng. *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*], care leagă patrimoniul cultural de educație și formare. Astfel, documentul european susține: a) introducerea patrimoniului cultural mai curând ca mijloc de acces la diferite domenii de cunoaștere decât ca obiect de studiu, devenind astfel un metadomeniu care facilitează cunoașterea, învățarea; b) utilizarea patrimoniului cultural în formarea continuă.

Tot la nivelul Consiliului Europei a fost susținută ideea schimbului intercultural și a învățării prin intermediul activităților artistice și culturale promovate de organizații educaționale. Aceste idei au fost structurate în *Carta Albă a Dialogului Intercultural* [fr. *Livre blanc sur le dialogue interculturel*] (Conseil de l'Europe, 2008), care afirmă că desfășurarea activităților culturale contribuie la descoperirea diferitelor forme de expresie culturală și, implicit, la promovarea toleranței, înțelegerii și respectului reciproc.

Uniunea Europeană, în cadrul Consiliului, și-a manifestat interesul și preocuparea pentru educația culturală și artistică. Câteva repere se evidențiază, în acest sens: *Concluziile Consiliului și reprezentanților guvernelor statelor membre reuniți pe 22 mai 2008, cu privire la promovarea creativității și inovației în cadrul educației și formării* [eng. *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 22 May 2008 on promoting creativity and innovation through education and training*]; Programul Cultural al UE⁵ sprijină circulația creațiilor culturale, cu scopul de a sprijini mobilitatea persoanelor active în domeniul culturii și dialogul intercultural în interiorul UE (*Cultură și audiovizual* [eng. *Culture and Audiovisual*], 2014, p. 6). Rezoluția dată ca urmare a *Comunicatului agendei europene pentru cultură într-o lume globalizată* (emis de Comisia Europeană în 2007); *Recomandarea nr. 1884 (2009) a Ansamblului Parlamentar al Consiliului Europei* [eng. *Recommendation 1884 (2009) Cultural education: the promotion of culture, creativity and intercultural understanding through education*]; *Rezoluția Parlamentului European din 24 martie 2009 privind studiile în domeniul artei în Uniunea Europeană (2008/2226(INI))* [eng. *Artistic studies in the European Union European Parliament resolution of 24 March 2009 on artistic studies in the European Union (2008/2226(INI))*].

⁵ Vezi https://europa.eu/european-union/topics/culture_en.

Raportul final al Grupului de lucru pentru dezvoltarea sinergiilor cu educația, în special cu educația artistică

În cadrul agendei europene pentru cultură (prin Planul de lucru al Consiliului pentru cultură pe perioada 2008-2010), a fost constituit Grupul de lucru pentru dezvoltarea sinergiilor cu educația, în special cu educația artistică. Acest grup a elaborat raportul final (Lauret & Marie, 2010), care se focalizează pe următoarele aspecte ale educației artistice și culturale: a) cadrul conceptual; b) conținutul; c) rolul instituțiilor culturale, al artiștilor și al operatorilor culturali; d) formarea profesională a cadrelor didactice, a artiștilor și a altor profesioniști ai culturii; e) evaluarea programelor de EA. Documentul prezintă și o serie de bune practici menite să ilustreze și să ofere mai multe propuneri concrete pentru clarificarea și transpunerea în practică a aspectelor EA prezentate anterior.

În viziunea grupului de lucru, EAC este organizată sub forma a trei modalități (complementare și interdependente), anume: relația directă cu operele de artă, realizată prin participarea la spectacole, concerte, expoziții, lectorate; abordarea analitică, cognitivă a operelor de artă; introducerea/inițierea în practici artistice în contexte adecvate. Această abordare necesită îmbinarea dezvoltării emoționale și cognitive a celor care învață, în vederea unei reale asimilări a conținutului învățării.

În ceea ce privește evaluarea EA, documentul recomandă introducerea de astfel de programe în cadrul politicilor naționale. Cu privire la evaluarea achizițiilor și a rezultatelor învățării elevilor, următoarele aspecte sunt considerate prioritare: dezvoltarea competențelor artistice; capacitatea de a aborda noi experiențe culturale; creșterea încrederii în propria persoană și a stimei de sine; atitudini schimbate; dezvoltarea creativității, a conștientizării culturale, a comunicării; capacitatea de a transfera competențele achiziționate în domeniul școlar și în afara acestuia; stimularea colaborării; contribuția la formarea și dezvoltarea identității personale.

După cum s-a putut observa din prezentarea noastră, principalele rezultate scontate prin implementarea EA sunt: a) dezvoltare personală (auto-exprimare, inovare, creativitate, competențe sociale, rezolvarea provocărilor cotidiene, spirit critic, autoanaliză, simț estetic, încredere în propria persoană etc.); b) integrare și coeziune socială (respectarea diversității, cunoașterea propriei culturi și a altora, conștientizare și exprimare culturală); c) inovație/dezvoltare economică (creativitate, inovare, antreprenariat, flexibilitate și adaptabilitate); d) formare audienței culturale/artistice și/sau a creatorilor în aceste domenii (receptare, cunoaștere, sensibilitate față de creațiile de artă, spirit critic, inițiere în producerea de opere culturale/artistice).

Având în vedere rezultatele vizate prin implementarea EA, este evidentă anvergura procesului. Acest fapt atrage după sine necesitatea obținerii de dovezi privind veridicitatea și amploarea impactului EA asupra aspectelor personale și sociale avute în vedere, astfel încât să existe atât suport pentru convingerea decidenților politici asupra importanței EA, cât și pentru continuarea, aprofundarea și extinderea cercetării în domeniu.

Fiind vorba de un domeniu educațional destul de recent și care, pentru a fi implementat în mod eficient și la un înalt nivel de calitate, necesită schimbări profunde ale necesarului de formare al actorilor implicați, un accent deosebit se pune, în cadrul documentelor prezentate, pe recomandările privind formarea profesională a cadrelor didactice (atât de discipline artistice, cât și nonartistice) și a artiștilor și profesioniștilor culturali implicați în derularea EA. Un rol deosebit, revine, așadar, asigurării complementarității funcționale în relația practică artistică – formare/cultivare teoretică, astfel încât să li se poată asigura elevilor premisele necesare pentru a intra în contact autentic cu arta și cultura în școală și în afara acesteia. Atât informarea teoretică, cât și inițierea practică, trebuie facilitate de artiști și profesioniști culturali; elementele pedagogic și artistic joacă un rol fundamental în acest proces, ele facilitând fluxul de informații și practici între elevi și actorii-formatori.

CAPITOLUL 3

ARTELE ÎN CONTEXTUL EDUCATIV DIN ROMÂNIA

În capitolul de față, vom trece în revistă diferite modalități de manifestare a artelor în contextul educativ românesc, rețele de colaborare și mecanisme administrative în uz, precum și unii dintre factorii care pot influența prezența artei în școală. Din câte cunoaștem, nu există o cercetare dedicată în mod special acestui subiect, în schimb, remarcăm existența unor studii și analize din ultimii ani care au surprins aspecte privind modul în care educația artistică influențează deschiderea elevilor spre cultură și consumul cultural. Informațiile obținute provin din analiza de documente dedicate acestei problematici (de exemplu, EACEA, 2009), precum și din studii și cercetări privind cadrul în care sunt circumscrise acțiunile fiecărei organizații școlare din învățământul preuniversitar românesc (Bercu, 2012; Măntăluță & Velea, 2013). Pentru analiza prezenței, a rolurilor atribuite și a utilității artei în educație vom recurge și la competența cheie „sensibilizare și exprimare culturală” (European Parliament, 2006), deoarece aceasta cuprinde aspecte referitoare la educația artistică, culturală și pentru patrimoniu, formulate în termeni de cunoștințe, aptitudini și atitudini, pe care elevii ar trebui să le dobândească la sfârșitul educației obligatorii. Precizăm faptul că cele opt competențe cheie europene au fost asumate la nivelul legislativ în România (*Legea educației naționale nr. 1/2011*), fiind prezente în profilul de formare a elevului, în structura planurilor-cadru pentru învățământ, precum și în programele școlare. În strategiile și politicile educative formulate în diferite documente românești⁶, se afirmă interesul pentru educația pentru dezvoltarea culturală ca punct important în dezvoltarea țării pe termen mediu și lung.

În cadrul sistemului de învățământ preuniversitar, elementele specifice educației artistice și culturale – patrimoniu, creația artistică, diversitate culturală, multiculturalitate, ambient, intervenția culturală etc. – pot fi întâlnite în curriculumul școlar care constituie trunchiul comun, în curriculumul la decizia școlii, în segmentul de activități extrașcolare, în proiecte naționale și internaționale derulate în parteneriat cu alte instituții sau în cadrul programului național „Școala altfel”. Modalitățile de structurare a ofertelor de activități artistice pe care le are la îndemână organizația școlară derivă din contribuția adusă prin aria curriculară Arte, în mod direct, prin curriculumul la decizia școlii, precum și prin activitățile educative și activitățile extrașcolare. (Bercu, 2012; Măntăluță & Velea, 2013). Studiul Eurydice dedicat educației artistice și culturale în țările Uniunii Europene (EACEA, 2009) a pus în evidență o ofertă de curriculum formal din sistemul de învățământ românesc care vizează doar trei domenii artistice: muzică, desen și literatură, iar prin analiza de față vom putea observa dacă au apărut schimbări în acest sens.

⁶Vezi, de exemplu, *Strategia Națională pentru Dezvoltare Durabilă a României. Orizonturi 2013-2020-2030*, din 2008.

Vom încerca să oferim, în continuare, câteva răspunsuri utile pentru conturarea unei imagini asupra ipostazelor prin care se manifestă activitățile artistice în școală plecând de la următoarele întrebări: care este suportul oferit prin intermediul curriculumului școlar, la nivel învățământului preuniversitar? (cap. 3.1); ce direcții de intervenție sunt urmărite prin planul de dezvoltare a școlii? (cap. 3.2); ce mecanisme de dezvoltare a ofertelor de activități artistice funcționează la nivel local și național? (cap. 3.3).

3.1. Dezvoltarea educației artistice prin intermediul curriculumului școlar

În structura învățământului preuniversitar românesc, doar două discipline din domeniul artistic au un statut obligatoriu, individualizat, pe toată durata educației obligatorii. Potrivit planului-cadru pentru învățământul gimnazial (OMENCS nr. 3590/05.04.2016), domeniul artistic este integrat în aria curriculară Arte și cuprinde Educația muzicală și Educația plastică. Aceste discipline fac parte din trunchiul comun și au alocată câte o oră pe săptămână. Pe durata ciclului inferior al liceului (OMECI nr. 3410/ 16.03.2009), disciplinele Educație muzicală și Educație vizuală au alocate câte o oră/săptămână, în clasa a IX-a, și câte o oră la două săptămâni, în clasa a X-a. Ciclul superior al liceului prevede câte o oră/săptămână pentru disciplina Educație artistică doar la filiera teoretică, profil umanist (nu luăm în considerare filiera vocațională, profil artistic, deoarece are un statut diferit, configurat în raport cu domeniul de specializare).

Dacă la nivelul gimnaziului și al liceului educația artistică este organizată în cadrul ariei curriculare Arte, planul-cadru din învățământul primar (OMEN nr. 3.371/12.03.2013) relevă o altă modalitate de organizare care presupune conexiuni între mai multe arii curriculare. Abordarea domeniului artistic în structura acestui nivel de învățământ este transversală și presupune legătura dintre aria curriculară Arte și aria curriculară Educație fizică, sport și sănătate, prin intermediul disciplinei Muzică și mișcare. Timpul școlar dedicat acesteia este de 2 ore/săptămână, în clasele pregătitoare, I și a II-a, și de o oră/săptămână, în clasele a III-a și a IV-a. Disciplina Arte vizuale și abilități practice reprezintă o punte între ariile curriculare Arte și Tehnologii, având alocate 2 ore/săptămână, în clasele pregătitoare, I, a II-a și a III-a, și o oră/săptămână, în clasa IV-a.

În afara de situația descrisă mai înainte, în care constatăm existența unor structuri disciplinare de sine stătătoare, cu un timp școlar clar alocat, domeniul artistic se regăsește integrat și în cadrul altor discipline. De exemplu, literatura este studiată în cadrul disciplinelor limbi și literaturi materne⁷, limbi moderne, limbi clasice. Elemente de educație culturală și pentru patrimoniu fac parte din studiul istoriei, programa școlară cuprinzând și conținuturi socioculturale.

⁷Avem în vedere, aici, oportunitățile de dezvoltare care decurg din schimbările produse în conceperea unui domeniu de cunoaștere, obiect al disciplinei școlare. De exemplu, disciplinele școlare pentru limbi și literaturi materne încearcă să răspundă provocărilor lumii moderne, în care interacțiunile umane presupun mult mai multe situații de realizare. Prin urmare, a fost necesară o redefinire a finalităților educative ale limbii materne astfel încât să integreze/adapteze conceptele de identitate, de alteritate și de diversitate culturală dintr-o perspectivă relațională, în contexte culturale diverse (Byram, 2009).

Structura învățământului preuniversitar oferă, de asemenea, posibilitatea de dezvoltare a unui parcurs individualizat al formării, prin construirea unor programe școlare în funcție de interesele elevilor, ale părinților și ale altor membri din comunitatea locală. Aceste programe au statutul de curriculum la decizia școlii (CDS) și au un timp școlar alocat în planul-cadru de învățământ.

Un alt aspect important privind dezvoltarea educației artistice prin intermediul curriculumului școlar se referă la faptul că, în *Legea educației naționale nr.1/2011*, finalitatea principală a educației constă în formarea competențelor, „înțelese ca ansamblu multifuncțional și transferabil de cunoștințe, deprinderi/abilități și aptitudini” (art.4), iar „Curriculumul național pentru învățământul primar și gimnazial se axează pe 8 domenii de competențe cheie care determină profilul de formare a elevului” (art.68). În prezent, învățământul primar funcționează deja după acest model de proiectare curriculară a disciplinelor școlare, celelalte cicluri de învățământ fiind în curs de schimbare. Această concepție privind formarea competențelor generează perspective interdisciplinare și transdisciplinare care pot crea un spațiu mai mare și mai divers de manifestare a educației artistice și culturale chiar în cadrul timpului școlar. Ar fi identificabil, de exemplu, prin aceste noi abordări metodologice, și un răspuns pentru frecventele semnalări, ale decidenților, profesorilor, elevilor și părinților privind lipsa de timp pentru organizarea activităților artistice.

Raportarea activităților didactice la profilul de formare a elevului, rezultat din asumarea la nivel legislativ a celor opt competențe cheie europene, îl ajută pe profesor să-și construiască un demers coerent la clasă. Pentru reglarea propriei acțiuni, profesorul poate recurge la o analiză de context în care descriptorii competenței cheie „sensibilizare și exprimare culturală” pot constitui indicatori relevanți pentru observarea potențialului de dezvoltare a activităților artistice prin intermediul școlii. De exemplu, în cadrul unei cercetări derulate în Institutul de Științe ale Educației care a presupus analiza suportului oferit de curriculumul oficial pentru formarea competenței cheie „sensibilizare și exprimare culturală” (cunoștințe, abilitati, atitudini), s-a constatat că, în programele școlare, se regăseau, în acel moment, trei din cei șase descriptorii referitori la cunoștințe (conștientizarea patrimoniului cultural local, național și european; cunoștințe de bază referitoare la opere culturale majore; înțelegerea importanței factorilor estetici în viața obișnuită); doi din cei patru descriptorii referitori la aptitudini (aprecierea critică și estetică operele de artă și a spectacolelor, ca și exprimarea personală printr-o varietate de mijloace, folosind propriile aptitudini înăscute; compararea propriilor sale opinii și expresii creatoare cu ale altora) și câteva elemente din cei doi descriptorii referitori la atitudini (înțelegerea profundă a propriei sale culturi și sentimentul identității; creativitate, voință de a dezvolta propriul său sens estetic) (Căpiță, 2011). Analiza contextului educativ din perspectiva competenței „sensibilizare și exprimare culturală” ne-a oferit informații și despre descriptorii care nu erau susținuți prin intermediul programelor școlare. Printre aceștia se aflau descriptorii referitori la cunoștințe (cunoștințe de bază referitoare la cultura populară contemporană; înțelegerea diversității culturale și lingvistice în Europa și în alte regiuni ale lumii; înțelegerea necesității de a conserva diversitatea culturală și lingvistică din Europa și din alte regiuni ale

lumii), la deprinderi (reperarea și transferul posibilităților sociale și economice într-o activitate culturală; formarea aptitudinilor creative care pot fi transferate în diverse contexte profesionale; exprimarea personală printr-o varietate de mijloace) sau la atitudini (respect și atitudine deschisă față de diversitatea exprimării culturale; voința de a dezvolta propriul său sens prin practica personală a exprimării artistice și prin participarea la viața culturală). Toți acești descriptori ar putea fi dezvoltați și completați cu resurse din afara timpului școlar: activități furnizate în contexte de educație nonformală, activități extrașcolare organizate cu resursele școlii sau în parteneriat cu ofertanți de programe și proiecte de educație artistică. Prin urmare, o simplă analiză a stării de fapt (cum este aceea prezentată mai sus) ar putea oferi, atât profesorilor cât și ofertanților de activități din zona de educație nonformală, soluții pentru articularea coerentă și intenționată a educației artistice și culturale a elevilor.

Nu în ultimul rând, ar trebui să ținem cont de faptul că activitățile artistice și culturale dezvoltate prin intermediul curriculumului școlar sau în afara acestuia pot face obiectul evaluării din perspectiva calității educației, în raport cu planul de dezvoltare a școlii. Această evaluare este realizată constant în cadrul Comisiei pentru Evaluarea și Asigurarea Calității (CEAC) și poate pune în evidență factori favorizanți sau blocaje în dezvoltarea unor programe ale școlii, fie acestea în domeniul artistic sau în alte domenii. De exemplu, alegerea programelor de tip CDS este determinată de multe ori de așteptările părinților și ale profesorilor, decât de interesele reale de formare ale elevilor. Dimensiunea școlii sau resursele sale umane sunt importante, de asemenea, iar interesul pentru aprofundarea și dezvoltarea unor discipline la care se dă examen influențează substanțial și ofertele care vizează domenii noi de studiu din zona artistică și culturală.

3.2. Potențialul de dezvoltare a activităților artistice la nivelul școlii

Fiecare școală își definește misiunea în acord cu obiectivele sale strategice, în funcție de care este elaborat planul de dezvoltare instituțională. De exemplu, o școală poate urmări accesul egal la educație, dezvoltarea capacității instituționale și a culturii organizaționale, promovarea unei culturi civice minimale, pregătirea unui mediu intercultural, pregătirea elevilor pentru a deveni buni cetățeni (Bercu, 2012). Planul școlii transpune în acțiuni toate punctele referitoare la dezvoltarea calității educației. Plecând de la analizele interne, aceste acțiuni se structurează în direcții pentru îmbunătățirea managementului școlii; dezvoltarea bazei materiale; aplicarea performantă a curriculumului în raport cu nevoile populației școlare; îmbunătățirea comunicării interne și externe; asigurarea transparenței procedurilor și a evaluării; îmbunătățirea cooperării și a parteneriatului cu comunitatea locală; dezvoltarea unei oferte curriculum la decizia școlii (CDS) adecvată nevoilor elevilor; dezvoltarea ofertei de activități extrașcolare și acces egal la resurse educative. Comisia pentru Evaluarea și Asigurarea Calității (CEAC), existente în fiecare școală, va aprecia gradul de atingere a acestor obiective.

Calitatea educației este influențată de capacitatea de inovare a profesorilor, iar posibilitatea oferită acestora de a dezvolta oferte de CDS reprezintă un răspuns administrativ, reglementat, de acțiune, inclus în planurile-cadru de învățământ preuniversitar. Programele școlare de tip CDS sunt văzute ca instrumente de îmbogățire a ofertei educaționale și chiar de schimbare a practicilor didactice. Acest potențial de diversificare a experiențelor de învățare ale elevilor și a practicilor didactice este atribuit și activităților extracurriculare, înscrise, la rândul lor, în planul de dezvoltare a școlii. În vederea prezentării succinte a contribuțiilor acestor practici la dezvoltarea domeniului artistic, am recurs la studii și rapoarte realizate în cadrul unor cercetări derulate la Institutului de Științe ale Educației (Mândruț, 2010; Căpiță, 2011; Bercu, 2012; Măntăluță & Velea, 2013), la informații existente pe site-urile școlilor, inspectoratelor școlare județene, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, precum și la informații de pe site-urile unor organizații, care oferă programe de educație nonformală (arte, cultură, patrimoniu).

Oferta educațională prin curriculumul la decizia școlii

De mai bine de 15 ani, segmentul de curriculum la decizia școlii (CDS) constituie una dintre modalitățile de îmbogățire a ofertei educaționale în cadrul sistemului de învățământ românesc preuniversitar. Potrivit procedurilor existente, ofertele sunt anunțate elevilor și părinților, pentru a-și exprima opțiunea, sunt aprobate la nivelul școlii și la nivelul inspectoratelor școlare. Ofertei locale i se adaugă o alta, centrală, care cuprinde programe de CDS aprobate prin ordinul ministrului educației și poate fi selectată și derulată de orice instituție școlară.

Oferta centrală

Programele școlare care fac parte din oferta centrală de curriculum la decizia școlii sunt aprobate prin ordinul ministrului educației și pot fi utilizate de toate cadrele didactice care consideră oportună tema, în raport cu interesele de învățare ale elevilor⁸. În învățământul primar, există 17 astfel de programe CDS. Fiecare document vizează doi sau mai mulți ani de studiu. Programele se referă la: abordarea limbii și culturii unor minorități, educație ecologică și de protecție a mediului, educație financiară, educație prin șah, educație pentru prevenirea riscului rutier, educație pentru sănătate, educație europeană, educație pentru societate, matematică și științe în societatea cunoașterii, educație pentru arhitectură și mediu construit, joc și mișcare, filosofie pentru copii.

Din această ofertă, programa CDS „De-a arhitectura. Educație pentru arhitectură și mediu construit”, pentru clasele a III-a și a IV-a, este singura care abordează explicit un domeniu reprezentativ pentru dimensiunea artistică, culturală și de patrimoniu în cadrul educației.

⁸Oferta centrală de programe de tip CDS este accesibilă pe site-ul Institutului de Științe ale Educației, la adresa <http://programe.ise.ro/>.

Trimiteri la arte, cultură și diversitate culturală, patrimoniu, creație culturală, comunitate și tradiții etc. apar doar în programele care se adresează unor minorități etnice din România. Amintim, ca exemplu, programa „Cultură și tradiții aromâne”, pentru clasele I-II și III-IV. Această programă propune un obiectiv general intitulat „Dezvoltarea atitudinilor de empatie culturală și interculturală”, obiective specifice și activități de învățare referitoare la elemente de cultură și patrimoniu. Cu același accent pe valori culturale și de patrimoniu, este definită și programa de CDS „Limba ebraică. Limba modernă 1”, clasa a III-a și a IV-a. Programa se raportează la competența cheie „sensibilizare și exprimare culturală” și urmărește formarea de „abilități de înțelegere interculturală, expresie culturală și mediere”⁹, care cuprinde frecvente trimiteri la valori culturale ale comunității și la valorile universale, la diversitate culturală și patrimoniu etc. Având în vedere modelul de proiectare a acestor categorii de discipline, trimerile la empatia culturală și interculturală sunt prezente și în alte programe școlare (de exemplu, „Limba și literatura maghiară pentru elevii care frecventează clasele cu predare în limba română sau trăiesc în două culturi minoritare”, clasele I-IV). Dat fiind domeniul de cunoaștere care presupune învățarea unei limbi, putem deduce că există activități de sensibilizarea față de cărți și lectură, activități de învățare pe care le putem asocia cu ideea de transmitere a unor valori culturale.

În categoria programelor care cuprind (puține) trimiteri la elemente artistice, culturale sau de patrimoniu (tradiții culturale, sărbători etc.), poate fi trecută programa „Activități transdisciplinare”, pentru clasele I-IV, sau „Joc și mișcare”, clasele pregătitoare, I și II, unde este recomandat „ca resursele să fie estetice, atractive și ușor de manevrat”, în secțiunea referitoare la sugestii metodologice.

Celelalte 12 programe de CDS din oferta centrală pentru învățământul primar nu cuprind explicit trimiteri la elemente artistice, culturale sau de patrimoniu nici măcar la activitățile de învățare, chiar dacă domeniul respectiv ar putea fi abordat și din perspectiva valorilor culturale (șah, filosofie, matematică și științe).

În învățământul gimnazial, există 19 oferte centrale de curriculum la decizia școlii, pentru un an de studiu sau mai mulți: „Cultură și tradiții aromâne”, „Limba și literatura maghiară”, „Crează-ți mediul”, „Educație ecologică și de protecție a mediului”, „Limba neolenă și civilizația Greciei antice”, „Cultură civică”, „Educație interculturală”, „Expresii și proverbe latine”, „Istorie orală, istorie trăită, istorie povestită”, „Lectura și abilitățile de viață”, „Mituri și legende greco-romane”, „Rădăcini latine în cultura și civilizația românească”. Unele dintre acestea vin în continuarea ofertei din învățământul primar.

Programele de CDS pentru liceu conțin 32 de oferte, care presupun, de asemenea, continuarea unora dintre temele abordate în gimnaziu sau introducerea unor teme noi. Sunt continuate temele referitoare la „Cultură și tradiții aromâne”, „Limba neolenă și civilizația Greciei antice”, „Lectura și

⁹Programele actuale pentru primar au, din 2013, un alt model de proiectare, bazat pe integrarea competențelor, acesta inserând secțiunea „Valori și atitudini” din modelul anterior în structura competențelor generale și specifice. Data la care a fost aprobată o programă CDS indică și actualitatea acestora în raport cu precizările din *Legea educației nr.1/2011*. Trecerea lor în revistă este utilă pentru a avea o perspectivă diacronică asupra acestor oferte și a posibilelor lor efecte în context educativ.

abilitățile de viață”, „Limba și literatura maghiară”, „Rădăcini latine în cultura și civilizația românească”, „Educație interculturală”, „Istorie orală, istorie trăită, istorie povestită”. Dintre programele de CDS noi, amintim „Limba română”, „Cultură și civilizație latină”, „Dezbatere, oratorie și retorică”. În aria curriculară Arte, nu apare nicio programă de CDS.

Oferta locală

O analiză a tendințelor de dezvoltare, la nivel național, a programelor de tip CDS în școli nu este posibilă, în acest moment, datorită lipsei unei baze de date complete și accesibile. Avem ca termen de comparație cercetările privind evoluția temelor și practicilor privind curriculumului la decizia școlii derulate în cadrul Institutului de Științe ale Educației (Mândruț, 2010). Precizăm faptul că lipsa unei baze de date care să cuprindă informațiile privind derularea programelor CDS în școlile din România nu ne permite să analizăm nici frecvența cu care sunt alese programe din oferta centrală, nici impactul acestora asupra educației elevilor. Site-urile școlilor fac vizibilă oferta educațională a instituției, fără să ofere informații și despre contextualizarea acesteia prin intermediul programelor de CDS. Existența unor astfel de date, ne-ar permite să analizăm nevoile de formare locale, particularitățile contextului educațional respectiv sau evoluția intereselor de formare ale elevilor de la o generație la alta și gradul de satisfacție al acestora în raport cu ofertele propuse de profesori¹⁰.

Studiul privind mecanismele de aplicare a curriculumului la clasă (Bercu, 2012) ne oferă o serie de informații privind tematica ofertelor de CDS derulate în cele 12 școli care au făcut parte din eșantionul de cercetare. Analiza documentelor administrative furnizate de instituțiile școlare relevă faptul că oferta de CDS este influențată de dimensiunea școlii. Ofertele au fost de mai multe tipuri, observându-se un procent de cel mult un sfert de programe noi din total, de la un an la altul. Prin consultarea listelor puse la dispoziție de școli putem avea o perspectivă asupra titlurilor programelor CDS, fără să se ofere informații neapărat și asupra tipului de opțional.

În învățământul primar, sunt derulate programe de tip CDS care sunt în mai mare parte integrate la nivel de arie curriculară. În gimnaziu, ofertele de programe de CDS care pun în relație mai multe arii curriculare sau propun domenii noi sunt rare. În schimb, pare să fie mai mare numărul programelor de CDS care presupun o ofertă corelată cu discipline precum matematică, limba engleză, limba franceză, limba germană, biologie, TIC, educație civică, geografie, biologie, istorie, muzică. Oferta cea mai consistentă este pentru matematică și limbi moderne. Printre ofertele de CDS derulate în cele 12 instituții școlare în anul școlar 2011-2012 (Bercu, 2012), educația artistică și culturală a fost vizată de programe CDS precum: „Me and my world”, „Literatură pentru copii”, „English through stories”, „Mari enigme ale

¹⁰„Din punct de vedere conceptual și declarativ, CDS reprezenta o inovație de vârf care lansa o provocare școlii pentru a ieși din inerție și a deveni o adevărată organizație dinamică, *școala care învață*. În perspectiva implementării însă, CDS a reprezentat mai degrabă o plasă de siguranță pentru normele profesorilor în risc, devenind în loc de *curriculum la decizia școlii, curriculum la dispoziția școlii*. Diferența terminologică indică distanța dintre responsabilitatea luării unei decizii și arbitrariul unei dispoziții.” (Mândruț, 2010, p. 27).

istoriei”, „Literatură universală”, „Kinderwelt”, „Set sail to English land”, „Teatru pentru copii”, „Dans modern și popular” (reamintim că nu avem acces la textul programei, doar la titlul acesteia).

Interesul cadrelor didactice pentru a realiza programe de CDS poate fi influențat și de tipurile de proceduri administrative de aprobare. De exemplu, potrivit regulamentului de avizare a propunerilor de CDS desfășurat în unitățile de învățământ din județul Bihor¹¹, doar „programele cu conținuturi noi” trebuie avizate de inspectorul de specialitate, celelalte vor fi avizate doar în organizația școlară.

Cum remarcam mai înainte, în acest moment, nu dispunem de date cantitative relevante privind tipurile și frecvența de utilizare a programelor de CDS din oferta centrală, cu excepția programei școlare „De-a arhitectura. Educație pentru arhitectură și mediu construit”. Datele sunt furnizate de asociația care dezvoltă parteneriatele de colaborare cu școlile și cu inspectoratele școlare (vezi, mai jos, studiul de caz).

Oferta educațională prin activitățile educative și extrașcolare

Practicile privind activitățile educative și extrașcolare sunt mai vizibile, în prezent, datorită mecanismelor de asigurare a transparenței activităților instituționale și a mecanismelor care vizează evaluarea calității educației în unitățile școlare. Aceasta a însemnat dezvoltarea modalităților de comunicare a școlii cu partenerii săi direcți și cu beneficiarii educației. O modalitate de informare directă este aceea prin intermediul site-ului școlii sau al instituțiilor cu atribuții în zona educației formale. De exemplu, site-ul inspectoratelor școlare județene (ISJ) oferă o imagine asupra activităților extrașcolare și extracurriculare aprobate pentru a fi derulate în cadrul programului „Școala altfel”, în cadrul calendarului anual al activităților educative naționale (CAEN) și regionale (CAER), sau în cadrul unor programe și proiecte la care participă unități școlare din județul respectiv. *Strategia pentru educație a județului Cluj 2013-2016*¹² pe durata învățământului preuniversitar cuprinde trimeri la obiective strategice care vizează dezvoltarea ofertei de activități extrașcolare și extracurriculare în domeniul educației cultural-artistice și științifice, în complementaritate cu educația formală, precum și la dezvoltarea de programe școlare de CDS. Site-ul ISJ Brașov oferă vizibilitate activităților de educație culturală organizate, de exemplu, de muzeele locale, proiectului „De-a arhitectura” sau proiectului orașului Brașov privind candidatura la titlul de capitală europeană a culturii în 2021, alături de alte tipuri de programe și proiecte. Activitățile extrașcolare pot fi de asemenea vizibile pe site, fie cu intrări distincte, fie în cadrul secțiunii Proiecte.

Ministerul Educației reglementează desfășurarea programului național „Școala altfel” din 2010 și specifică modalitățile de diseminare și recunoaștere a exemplilor de bune practici realizate în cadrul acestui program (OMENCS nr. 5034/29.08.2016). Evaluarea impactului acestui program, realizată prin intermediul unei cercetări derulate pe un eșantion reprezentativ la nivel național, la Institutul de Științe ale Educației (Măntăluță & Velea, 2013), oferă o perspectivă de ansamblu asupra gamei de activități

¹¹Aprobat în 6 martie 2015, accesibil la

http://www.isjbihor.ro/isjbihor/fisiere/noutati/regulament%20CDS_2015.pdf

¹²http://www.isjcluj.ro/html/sitepr_new/pr/pdf/Strategia_pt_educatie_2013-2016.pdf

extrașcolare, a frecvenței acestora și, implicit, asupra practicilor/experiențelor pe care le-au acumulat școlile în acest interval de timp. Se constată, aici, că activitățile culturale se află, la diferență mică față de cele sportive, pe primele locuri, ca procentaje obținute.

Tot prin intermediul ministerului educației este gestionat și calendarul anual al activităților educative naționale (CAEN), în care pot fi selectate (și finanțate) activități din domeniul artistic și cultural, secțiunile arte vizuale, literatură, muzică, dans, teatru, folclor, tradiții, obiceiuri, culturi și civilizații. Celelalte domenii se referă la ecologie și protecția mediului, domeniul educație civică, voluntariat și proiecte caritabile, domeniul sportiv-turistic, domeniul științific, domeniul tehnic. Majoritatea proiectelor educative formulate presupun concursuri și festivaluri. Printre aceste practici de activitățile extrașcolare se regăsesc: concursuri de desene, săptămâni ale lecturii; concursuri de eseuri; concursul „Lumea poveștilor”; concursul de decorat, concursuri interdisciplinare, interculturale; concursuri de creație și recitări; atelier de pictură cu lucrări inspirate din textele literare citite; ateliere de creație literară; vizionarea unor piese de teatru, audiții muzicale; activități ale grupului coral; expoziții de desene, desene pe asfalt, serbări pe diverse teme; excursii tematice; activități realizate în cadrul unor proiecte naționale și regionale.

La nivelul școlilor, activitățile reflectă atât nevoia de diversitate cât și de continuitate. Prin acestea se încearcă să se răspundă așteptărilor elevilor și să li se ofere ocazii pentru implicarea în mod activ și creativ. Experiențele de activități înscrise în contextul unor proiecte internaționale derulate în școală (de exemplu, programele Erasmus+), relevă interesul organizatorilor pentru tradiții și identitate locală sau diversitate culturală în context european. De asemenea, se observă un interes pentru activități care au o dimensiune incluzivă, fiind axate pe solidaritate și evitarea marginalizării sociale.

Participarea la activitățile extracurriculare presupune libera alegere a copiilor, în funcție de afinitățile pentru tema activității și de programul școlar curent (Bercu, 2012). În ceea ce-i privește pe profesori, participarea este influențată, de asemenea, de disponibilitatea de implicare în activitățile extrașcolare și de orarul lor săptămânal.

3.3. Mecanismele de dezvoltare a ofertelor de educație artistică și culturală

Pentru derularea de programe și proiecte educative în domeniul artistic și cultural sunt abilitate școlile, inspectoratele școlare județene și Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice (MENCS). La nivelul fiecărui inspectorat școlar județean există un departament care gestionează programe și proiecte locale, naționale sau internaționale. De asemenea, prin legislația în vigoare, sunt desemnate și alte instituții cărora le revin atribuții privind organizarea de activități extrașcolare. Potrivit *Legii educației naționale* din 2011, „antepreșcolarii, preșcolarii și elevii din învățământul preuniversitar au drepturi egale la educație, prin activități extrașcolare organizate de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. Activitățile extrașcolare sunt realizate în cadrul unităților de învățământ preuniversitar, în cluburi, în palate ale copiilor, în tabere școlare, în baze sportive, turistice și de agrement sau în alte unități acreditate în acest

sens” (LEN, art. 81). Responsabilități de dezvoltare a activităților artistice le revin Ministerului Culturii, cluburilor și palatelor copiilor, muzeelor naționale și regionale, bibliotecilor publice, centrelor județene de cultură. Astfel, se constituie o rețea de instituții care ar putea susține nevoi și inițiative de dezvoltare a unor programe de educație artistică și culturală la nivel național. În liniile de finanțare asigurate de MENCS, se înscriu programe naționale și componente locale ale unor proiecte aflate în derulare sau activități „privind organizarea de concursuri pentru elevi, pe obiecte de învățământ și pe meserii, tehnico-aplicative, științifice, de creație, concursuri și festivaluri cultural-artistice, campionate și concursuri sportive școlare, cu participare națională și internațională, precum și olimpiade internaționale pe obiecte de învățământ” (LEN, art.111).

Palatele și cluburile copiilor sunt definite ca unități de învățământ pentru activități extrașcolare, organizate și finanțate de MENCS. Palatul Național al Copiilor din București este subordonat MENCS. La nivel local, palatele și cluburile copiilor sunt în subordinea inspectoratelor școlare. MENCS cofinanțează proiectele de activități educative aprobate (depusse prin intermediul palatelor copiilor), iar propunerile pot cuprinde toate tipurile de activități educative, școlare și extrașcolare de interes pentru instituțiile educative. Legislația în domeniu nu permite însă cofinanțarea decât pentru activități care presupun concursuri sau festivaluri, celelalte proiecte putând fi aprobate însă fără finanțare.

MENCS, la rândul său, poate fi partener pentru desfășurarea de concursuri și festivaluri, dintre care amintim: Concurs „Cultură și civilizație europeană”, Festival de muzică „Jeunesses Musicales România”; Olimpiada meșteșugurilor tradiționale; „LicArt” - Festival național de arte pentru liceeni; concurs național pentru elevi intitulat „Diversitatea - O șansă în plus pentru viitor” (în cadrul aceluiași program are loc și o tabără de creație interculturală¹³).

Rezumând, precizările regulamentelor de organizare a activităților educative, școlare și extrașcolare cu privire la domeniul cultural artistic, amintite mai înainte, stimulează dezvoltarea unor tematici din arta plastică, literatură, teatru, folclor, tradiții obiceiești, film, muzică și dans concretizate în concursuri, festivaluri sau proiecte. Aceste tipuri de activități sunt propuse de către grădinițe, școli, cluburile copiilor, centre școlare pentru educație incluzivă, inspectorate școlare județene. Componenta de diversitate culturală este dezvoltată în cadrul parteneriatelor dintre școli și palatul copiilor din România prin proiecte, festivaluri și concursuri. Cultura teatrală este foarte frecvent dezvoltată prin numeroase activități: teatrul de păpuși și pantomimă, festivaluri internaționale, concursuri naționale de teatru, teatru în limba engleză și franceză, teatru antic, teatrul de revistă etc. Venite dinspre alte tipuri de organizații, asociații nonguvernamentale și instituții culturale, activitățile de educație artistică și culturală care se adresează școlilor se concretizează, de asemenea, în programe, proiecte, concursuri și festivaluri. Ultimele două tipuri de activități sunt mai frecvente datorită suportul financiar oferit de instituțiile educative centrale și regionale (MENCS, ISJ).

¹³ <http://www.divers.org.ro>

La finele acestui excurs, dorim să mai semnalăm că, deoarece pentru evaluarea calității educației din școli sunt luate în considerare și activitățile extrașcolare și proiectele dezvoltate, se observă, în consecință, și o creștere a numărului acestor activități și o diversificare a tematicii circumscrise domeniului artistic. Totuși, aprecierea impactului acestora asupra formării elevului (Căpiță, 2011; Bercu, 2012) relevă nevoia de a crea legături constructive între activitățile de educație formală și nonformală, problematică aflată încă în actualitate¹⁴ și în așteptarea unor instrumente de lucru pentru toți cei implicați și în desfășurarea activităților artistice. Prin urmare, ceea ce ar fi util din perspectiva educației, constă în echiparea elevilor cu instrumente adecvate de învățare și de reflecție la propria învățare, astfel încât să poată recunoaște beneficiile experiențelor lor de învățare din afara școlii. Profesorii, de asemenea, au nevoie de instrumente adecvate pentru a reuși să echivaleze aceste experiențe ca rezultate de învățare semnificativă în planul educației formale.

În ceea ce privește impactul mecanismelor administrative aflate în uz, practicile existente relevă faptul că, pentru derularea de activități educative și extrașcolare, colaborarea este inițiată fie de instituțiile școlare, prin accesarea mecanismelor și resurselor puse la dispoziție prin intermediul Ministerului Educației, fie de instituții și asociații culturale, prin stabilirea unor parteneriate cu instituțiile educative.

În consecință, diversitatea activităților artistice este influențată de mai mulți factori, printre aceștia fiind de amintit, în special, modul în care instituțiile școlare se raportează la reglementările legislative privind evaluarea calității educației (reflecția instituțională asupra atractivității și complementarității ofertelor de educație formală și nonformală fiind de neevitat) și modul în care ele explorează oportunitățile oferite prin programul național „Școala altfel” sau prin mecanisme de accesare a resurselor financiare existente.

¹⁴ Vezi, de exemplu, explicația cu privire la abordarea experiențelor de învățare din afara școlii, gestionate de alți agenți educativi în *Curriculum for excellence through outdoor learning*, document oficial elaborat de un grup de specialiști pentru Outdoor Learning Strategic Advisory Group (Căpiță, 2011, p.36).

CAPITOLUL 4

EVALUAREA ACTIVITĂȚILOR ȘI PROGRAMELOR DE EDUCAȚIE PRIN ARTĂ

4.1. Nevoia de a evalua educația prin artă

Societatea contemporană preia din ce în ce mai mult latura creativă și capacitatea de autoexprimare a indivizilor în modelul de valori pe care-l promovează și pe care-l consideră eficient pentru a sprijini dezvoltarea unei cetățenii active. Acest model încorporează atât dimensiunea de bine personal pentru fiecare individ, prin atașarea unei componente de valoare intrinsecă exprimării propriei identități, cât și pe aceea de utilitate pentru societate, prin recunoașterea contribuției industriilor creative la bunăstarea economică. Creativitatea este definită ca reprezentând o activitate imaginativă prin intermediul căreia sunt obținute rezultate originale și valoroase estetic și/sau utilitar, iar industriile creative îmbracă o diversitate uriașă de forme (de la design de produs, la jocuri video și publicitate).

Sistemul de educație reprezintă un mijloc de pregătire a copiilor pentru viața activă, care inevitabil se raportează și la arte și cultură ca reprezentând componente semnificative ale existenței cotidiene. Prin educație se înțelege nu doar însușirea unor cunoștințe, ci și formarea de aptitudini și atitudini, dezvoltând imaginația, creativitatea și interesul pentru util și pentru frumos. Educația trebuie să asigure, printre altele, deschiderea către cunoaștere și recunoaștere, prețuire și cultivare a valorilor artistice.

Modul în care a fost conceptualizată relația dintre artă și educație a cunoscut o evoluție pe parcursul ultimelor decenii. Atâta timp cât cercetarea ei sistematică a reprezentat doar o preocupare periferică a oamenilor de știință, artei i s-au atribuit extrem de multe beneficii, ea fiind considerată ca putând îmbunătăți aproape orice registru al existenței umane (cognitiv, social, emoțional) și a fost tratată ca un instrument. Odată ce studiile au reușit să acopere un număr semnificativ de programe educaționale, în care arta avea un rol central, s-a constatat că este foarte greu de stabilit o relație cauzală între artă și eventuale îmbunătățiri înregistrate la nivel cognitiv, social și emoțional, în ciuda unui volum mare de corelații între efecte pozitive și prezența artelor în experiențele grupurilor vizate. Această realitate construită de datele de cercetare a condus la reevaluarea beneficiilor artei, văzută ca un element cu valoare intrinsecă, care generează și vehiculează valoare (capital cultural). Bamford (2009) afirmă că scopul principal al evaluării în arte ar trebui să concentreze, să clarifice și să facă mult mai concrete scopurile celor ce învață în cadrul unui program. Evaluarea poate fi folosită atât formativ (în timpul învățării), cât și sumativ (la sfârșitul unei secvențe de învățare) pentru a oferi o dovadă a învățării elevilor.

Pentru analiza de față ne vom opri asupra educației prin artă. Credem că această formă de intersectare a educației și artei este cea mai apropiată de practicile din sistemul de educație formală și de aceea este probabil și cea mai ușor de transferat în realitatea acestuia.

4.2. Studii și analize

O serie de organizații naționale și internaționale au conștientizat importanța susținerii practicilor de educație prin artă prin studii asupra impactului lor la nivelul beneficiarilor direcți și indirecti. Una dintre primele astfel de inițiative a fost cea a Consiliului Europei, care în anul 1995, a lansat un proiect major focalizat pe legăturile dintre cultură, creativitate și tineret și care a examinat educația artistică în școlile statelor membre și implicarea artiștilor profesioniști. El a avut ca rezultat o cercetare asupra educației artistice în Europa (NACCCE, 1999) și un colochiu internațional. Tot Consiliul Europei a lansat, în anul 2005, *Convenția cadru privind valoarea moștenirii culturale pentru societate* [eng. *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*]. Convenția a semnalat nevoia țărilor europene de a păstra și de a promova identitatea culturală și de a încuraja dialogul intercultural.

În documentul *Foaia de parcurs privind educația artistică* [eng. *Road Map for Arts education*] (UNESCO, 2006) se precizează faptul că educația artistică ajută la afirmarea dreptului omului la educație și participare culturală, la dezvoltarea capacităților individuale, precum și la îmbunătățirea calității educației și promovarea diversității culturale.

În toate țările, „artele” ca arie curriculară (care include unele, dar nu neapărat toate, dintre următoarele discipline: arte vizuale, muzică, artizanat, teatru, dans, artele media și arhitectura) sunt obligatorii la întregul nivel 1 ISCED. În aproape toate țările “artele” sunt obligatorii și la nivel 2 ISCED; fac excepție Spania, Luxemburg, Malta și Portugalia, unde artele sunt obligatorii, doar parțial, prin nivel 2 ISCED; în Danemarca, Irlanda și Islanda toate disciplinele artistice sunt opționale la nivel 2 ISCED (EACEA, 2009).

Cercetarea realizată de Taggart, Whitby & Sharp (2004) a arătat că educația culturală promovată în statele membre UE la acea dată includea dezvoltarea abilităților artistice, cunoaștere și înțelegere, implicarea într-o varietate de forme de artă; înțelegere culturală crescută; împărtășirea experiențelor artistice, persoanele devenind și consumatori artistici și contribuitori. De la educația artistică se așteaptă și altfel de rezultate, precum încrederea în forțele proprii, exprimare individuală, munca în echipă, interculturalitate, participare la viața culturală. Sistemele educaționale folosesc în predarea disciplinelor artistice la clasele mici profesori cu pregătire generală (Bamford, 2006). Taggart et al (2004) observă că învățătorilor le lipsește încrederea în sine. Trebuie luat în considerare atât pregătirea inițială în domeniul artistic, cât și dezvoltarea profesională continuă. Preocupări legate de monitorizarea calității predării în arte sunt destul de puține, dar pot fi amintite studiile realizate de Bamford (2006), Sharp & Le Métails (2000), Taggart et al. (2004).

Rețelei Eurydice Network derulează, în perioada 2007-2008, un studiu comparativ privind educația artistică și culturală, la care au participat 30 de țări membre ale Uniunii Europene (EACEA, 2009). În cadrul acestuia, se constată faptul că definirea criteriilor de evaluare în educația artistică se realizează la nivelul școlii, de obicei, de către profesori. Criteriile sunt stabilite pe baza obiectivelor de învățare din curriculum sau a îndrumărilor realizate de autoritățile educative, în funcție de care profesorii identifică nivelele diferite de performanță ale elevilor. Criteriile de evaluare sunt definite de către autoritățile educaționale centrale doar în șapte țări membre UE, printre care și România. Disciplinele artistice avute în vedere în cadrul studiului comparativ au fost artele vizuale, muzica, teatrul, dansul, artizanatul și artele media (nu și literatura, deoarece în fiecare țară literatura în limba națională are un statut special, cu un număr de ore alocate mai mare decât în cazul altor materii):

- *Artele vizuale*: arta bidimensională (pictura, desenul) și arta tridimensională (sculptura).
- *Muzica*: interpretare muzicală, compoziția și evaluare muzicală (în sens critic).
- *Teatrul*: interpretare dramatică, scriere de scenariu și evaluare teatrală.
- *Dans*: interpretare a dansului, coregrafie și evaluarea dansului.
- *Artele media*: elemente artistice și expresive ale media, cum ar fi fotografia, filmul, animația video și pe computer.
- *Artizanat*: elemente artistice și culturale ale artizanatului, cum ar fi artele textile, țesutul și producerea de bijuterii.
- *Arhitectura*: arta creării clădirilor; observarea, planificarea și construirea spațiului.

Reformele curriculumului, care au loc în mod curent în foarte multe din țările europene ar putea avea un impact asupra faptului că artele sunt concepute fie integrat, fie separat. Studiul Eurydice relevă faptul că artele vizuale și muzica sunt obligatorii în toate țările. Două treimi dintre țări includ artizanatul în curriculumul lor artistic obligatoriu, iar în marea majoritate a țărilor, teatrul și dansul, sunt predate ca părți ale altor discipline obligatorii nonartistice, spre exemplu limbajul instrucțional și educația fizică. Un mic număr de țări oferă, de asemenea, lecții separate în domeniul media și arhitectură, ca parte a curriculumului obligatoriu artistic sau nonartistic.

Dinspre educație, semnalăm practicile de evaluare a competențelor cheie, printre care se află și competența „sensibilizare și exprimare culturală”, de către țările din UE. Precizăm și faptul că nu toate cele opt competențe sunt evaluate, ci există diferențe în ceea ce privește numărul lor de la o țară la alta. De exemplu, competența „sensibilizare și exprimare culturală” face obiectul unei evaluări, în Spania, organizată la nivelul fiecărei comunități autonome.

Un metastudiu comandat de OECD (Winner et al., 2013) a urmărit prezentarea sistematică a rezultatelor cercetărilor experimentale legate de impactul educației prin artă, trecând în revistă datele existente pentru o serie de forme de exprimare artistică. Foarte multe cercetări examinate au identificat o corelație între participarea elevilor la cursuri de artă și nivelul performanțelor școlare: cei care au participat

la mai multe astfel de cursuri erau cei cu performanțe superioare, spre deosebire de elevii care au fost implicați în puține cursuri de artă sau nu au participat deloc. Corelația se păstrează inclusiv în cazul elevilor care provin din medii defavorizate. Trebuie totuși să subliniem că o corelație nu implică și cauzalitate, studiile neexcluzând posibilitatea ca elevii cu performanțe școlare mai bune să fie selectați să participe la activități artistice. În ceea ce privește studiile urmărite de Winner et al. (2013), acestea indică o corelație între participarea la programe de arte vizuale și dezvoltarea raționamentului geometric, respectiv a abilităților de analiză a imaginilor științifice. Se apreciază, aici, că elevii care participă la aceste programe prezintă abilități superioare față de cei care nu urmează asemenea programe. Nu există încă studii care să demonstreze și dacă există o relație cauzală între aceste variabile. Cercetările experimentale referitoare la efectele artelor asupra dezvoltării creativității și gândirii critice sau asupra ameliorării comportamentului și a abilităților sociale sunt, de asemenea, insuficiente și nu au reușit să ofere dovezi clare care să demonstreze un astfel de impact. Deși nu există dovezi că programele de educație artistică dezvoltă creativitatea, așa cum este aceasta operaționalizată în testele clasice de creativitate, există totuși studii care relevă la absolvenții acestor programe o probabilitate mai mare de a deține abilitățile cerute de ocupațiile înalt inovative (Winner et al., 2013). În anumite cazuri, a putut fi pusă în evidență o relație de cauzalitate, chiar dacă ea a fost limitată: a) formarea în domeniul muzicii/ cântatul la un instrument dezvoltă abilitățile fonologice și de percepție a vorbirii și, în plus, conduce la creșterea IQ-ului, a performanței școlare și facilitează învățarea limbilor străine; b) formarea în domeniul teatrului / educația prin teatru, prin punerea în scenă la nivelul clasei a unor povești, contribuie la dezvoltarea abilităților verbale și, ca activitate ce presupune analiza personajelor, ajută la înțelegerea celorlalți; c) studiile referitoare la efectele dansului indică îmbunătățirea abilităților vizual-spațiale (acestea fiind măsurate prin teste de tip creion-hârtie), însă sunt insuficiente ca număr și ca rigoare metodologică pentru a putea formula concluzii clare în acest sens.

În țările în care au fost implementate politici de dezvoltare culturală prin intermediul școlii, s-au derulat adesea și programe de evaluare a impactului respectivelor intervenții. Amintim studiile evaluative pentru programul „La culture à l'école”, care a debutat în 2004 în Quebec și s-a adresat copiilor din învățământul preșcolar, primar și secundar (Côté, 2007) sau pentru programul „La Culture et l'Art au Collège”, inițiat în 2009 în Franța (Bozec, Barrère & Montoya, 2013). Amintim, de asemenea, raportul de evaluare a educației artistice și culturale în Islanda (Bamford, 2009), raportul privind evaluarea gradului de implicare în educația culturală a școlilor din Londra (Lord, Dawson, Featherstone & Sharp, 2012), raportul privind educația culturală în Austria (Putz-Plecko, 2008). În raportul de evaluare a programului „Education et culture”, realizat de Centrul de evaluare culturală din Zurich, se precizează faptul că acesta se întemeiază pe metode cantitative și calitative de evaluare. Implicarea artiștilor profesioniști în educația artistică duce la creșterea calității predării și învățării artelor, încurajarea unei creativități deosebite, îmbunătățirea deprinderilor și a încrederii profesorului în sine, precum și înlesnirea accesului la o gamă mai extinsă de resurse culturale (Bamford, 2006; NACCCE, 1999; Sharp & Le Métais, 2000). Calitatea

educației artistice este asociată cu calitatea parteneriatului care se coagulează între școli și organizațiile comunitare și artistice din afara lor (Bamford, 2006).

Progresul copiilor este monitorizat la nivelul întregului curriculum, dar evaluarea în arte reprezintă o provocare, deoarece performanța nu este legată doar de rezolvarea de probleme, pentru care există șabloane de evaluare, ci și de capacitatea de a crea probleme și de dimensiunea identitară a individului. Prin urmare, metodele de evaluare trebuie să surprindă atât diversele tipuri de învățare experimentate de copil, cât și ceea ce realizează el în mod concret. În cercetările în domeniul evaluării artelor prezentate de Taggart et al. (2004), autorii au observat că metodele de evaluare folosite de către profesori constă în solicitarea elevilor să interpreteze o operă de artă sau să producă o lucrare pe o temă dată și vizează procesul de creație al elevilor.

În România, evaluarea beneficiilor educației prin artă se află într-un stadiu incipient, atât la nivelul educației formale, cât și al celei nonformale. De exemplu, profilul de formare al absolventului de gimnaziu, aprobat prin OMENCS 3590/05.04.2016, definește nivelul funcțional pentru competența „sensibilizare și exprimare culturală” așteptat la sfârșitul clasei a VIII-a, dar încă nu s-a propus o metodologie prin care să se măsoare atingerea aceluși nivel.

4.3. Metode și instrumente de evaluare

Cercetările privind evaluarea educației artistice și culturale relevă preocupări constante din partea specialiștilor pentru identificarea unor obiective și a unor metodologii apropiate în raport cu obiectul de studiu. Documentarea privind experiențele de cercetare evaluativă relevă interes pentru determinarea și, uneori, chiar formalizarea unor „trasee” relevante pentru abordarea artelor (de exemplu, încercarea de stabilire a unui profil de competențe ale celui care învață să fie actor de teatru (descriptori pe niveluri). În Raportul UNESCO din 2003 sunt rezumate două tipuri de metodologii: a. cercetări calitative, care urmăresc evaluarea impactului artelor asupra educației; b. cercetări cantitative, care au ca obiectiv să măsoare impactul artelor asupra învățării și presupun punerea în relația a unor variabile, utilizând metode experimentale (de exemplu, măsurarea efectelor educației artistice asupra creativității elevilor) (O'Farrell & Meban, p. 36-37).

Cercetările evaluative urmează două direcții metodologice (Poyet & Bacconnier, 2006). Prima presupune un demers orientat către identificarea beneficiilor intrinseci observate prin studiul contribuției educației artistice și culturale asupra dezvoltării elevului: motivație, satisfacție dezvoltare personală, atitudini și comportamente culturale etc. (vezi, mai jos, exemplul 2). Cea de-a doua urmărește cercetarea impactului acestui tip de educație asupra formării unor competențe transversale, prin măsurarea rezultatelor: rezolvare de probleme, creativitate, comunicare, interacțiune socială, organizarea învățării etc. (vezi, mai jos, exemplul 1). Totuși, se observă configurarea unor demersuri de cercetare care să combine cele două orientări metodologice pentru a surprinde mai bine complexitatea domeniului de cercetare (vezi,

mai jos, exemplul 3), tendințe semnalate de Bamfort în interviul din 2006 (Poyet & Bacconnier, 2006). Documentele de politici educative referitoare la dezvoltarea competențelor cheie produce efecte de restructurare a sistemelor educative din Europa cu privire la învățarea, predarea și evaluarea rezultatelor școlare. Astfel, experiențele evaluative organizate în cadrul sistemului formal de educație au însemnat, pentru unele țări, atenție acordată competenței cheie „sensibilizare și exprimare culturală” (vezi, mai jos, exemplul 4).

Discursul de specialitate în domeniul cercetărilor evaluative a devenit, în timp, mai bogat și mai divers, oferind celor interesați repere conceptuale și deschideri aplicative semnificative, după cum se poate observa, de exemplu, în publicația *International Yearbook for Arts Education* nr. 3/2015 (Schonmann, 2015).

În cele ce urmează, vom prezenta câteva demersuri de evaluare a impactului educației prin artă, cu accent pe metodologia utilizată.

Exemplul 1

Evaluarea impactului educației artistice asupra elevilor australieni care au participat la programe de educație artistică (Bryce, Mendelovits, Beavis, McQueen, 2003) a presupus, în principal, un demers de cercetare cantitativă. Au fost evaluate efectele educației artistice asupra elevilor cu privire la formarea competențelor de rezolvare de probleme, planificare și organizare, comunicare și lucru în grup. Lotul de elevi care au participat la evaluarea acestor performanțe a fost constituit din 650 de elevi, din diferite cicluri de învățământ și cu vârste cuprinse între 3-5 ani, 5-8 ani, 8-13 ani. Programele de educație artistică observate au fost: Learning to learn through the arts; SCRAYP Youth Arts With and Edge; Indigenous Music Education Programme; Boys' Business Music Programme.

Exemplul 2

Evaluarea programului de educație artistică și culturală „La Culture et l'Art au Collège” (CAC) a fost realizată prin intermediul unei cercetări derulate de Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS), Université Paris-Descartes (Bozec et al., 2013). Programul a fost lansat în 2009 și a avut o anvergură teritorială semnificativă, cuprinzând 301 trasee de formare artistică și culturală derulate în 118 școli publice în anul școlar 2011-2012, de exemplu. El a beneficiat de o pilotare și de finanțare pe termen lung (din partea Consiliului general al Seine-Saint-Denis), a vizat domeniile ale artei, culturii și științei și s-a derulat în cadrul timpului școlar (40 de ore). Distribuția timpului a presupus ateliere practice (20 de ore), participarea la activități culturale în afara școlii (10 ore) și activități destinate, serbărilor și evenimentelor publice, precum și momentelor de feedback asupra rezultatelor obținute de grup. Orele avute la dispoziție au fost utilizate fie într-o perioadă anume, fie au fost distribuite pe toată durata anului școlar. Scopul programului constă în participare în comun, prin activități practice, la procesul de creație sau de descoperire științifică mediată de un artist/om de știință.

Cercetarea a presupus un demers calitativ bazat pe mai multe modalități de colectare de date prin observare, discuții informale, interviuri, chestionare pentru elevi. Analiza experiențelor și a opiniilor elevilor este considerată un punct forte în cadrul studiului, deoarece vocea lor era puțin prezentă în cercetările momentului. Obiectivele cercetării au constat în: a. analiza modului de funcționare a programului, a gradului de implicare a tuturor actorilor și a semnificațiilor atribuite acestor programe; b. identificarea modului în care programele derulate au produs schimbări în sensul favorizării diversificării culturii școlare, a redefinirii vieții școlare (alte modalități de acces la cunoașterea școlară, alte modalități de relaționare cu elevii, alte determinări ale spațiului și timpului școlar, complementaritatea curriculumului); c. identificarea schimbărilor de atitudine față de zona culturală și artistică cu care au venit în contact elevii pe parcursul programului.

Studiul a presupus o analiză axată pe identificarea punctelor de vedere și a experiențelor celor implicați, mai curând, decât pe identificarea efectelor pe care le-au produs programele (reușita școlară a elevilor). Metodologia cercetării a fost determinată de complexitatea obiectului analizei, datorită diversității de factori care se manifestă în contextul propriu-zis al acțiunilor educative studiate.

Exemplul 3

Cercetarea „Resurse muzeale, TIC și programa Univers social în învățământul primar” (Larouche, Meunier & Lebrun, 2012) reprezintă o abordare colaborativă care a avut ca scop studierea utilizării, aplicării și integrării resurselor educative online propuse de Muzeul McCord pentru abordarea programei școlare Univers social, în învățământul primar, ciclul 3 (vezi și Larouche, 2011).

Obiectivele specifice ale cercetării au urmărit: analiza gradului de adecvare la nevoile și exigențele mediului școlar a resurselor online pentru istorie propuse de muzeul McCord; elaborarea unei situații de învățare și de evaluare (SAE¹⁵) pertinente în raport cu nevoile principalilor utilizatori, în context școlar; facilitarea utilizării resurselor web de către principalii utilizatori prin validarea situațiilor de învățare și de evaluare a SAE; contribuția tehnologiei informației și a comunicării (TIC) la dezvoltarea competențelor elevilor în domeniul Universului social; observarea învățării elevilor în termeni de proces (demersul de cercetare și tratamentul informației) și de produs (răspunsul elevilor).

În raport cu obiectivele urmărite, instrumentele utilizate în cadrul cercetării au fost:

- grila de observare a elevilor – înțelegerea modului în care elevii consultă și utilizează site-ul internet al muzeului și a reacțiilor lor;
- ghid de interviu cu elevii observați (pe clasă) – cunoașterea interesului și a aprecierii elevului în legătură cu activitățile; verificarea capacității resurselor TIC de a răspunde intereselor de cercetare ale elevilor;

¹⁵<http://www.recitus.qc.ca/sae/primaire>; Banque de situation d'apprentissage et d'évaluation. Un site du serveur en évaluation à l'Université de Montréal, <http://evaleta.scedu.umontreal.ca/wordpress/banquesae/>

- bilanțul impresiilor cercetătorului/anchetatorului – consemnarea reflecțiilor care ar putea să servească obiectivele de evaluare formativă, ca urmare a observării elevilor care consultă site-ul;
- chestionar individual pentru elev (administrat de profesorul clasei) – culegerea aprecierilor elevului în legătură cu activitățile și percepțiile sale privind aspectul prietenos al site-ului;
- grilă de analiză a lucrărilor elevului – identificarea în produsele realizate de elev (dosarul) a demersului de cercetare și de tratament a informației; grila de analiza a lucrărilor elevului – identificarea în producția elevului a demersului de cercetare și de tratament a informației;
- chestionar scris pentru profesori (în termeni de activitate) – identificarea aprecierii generale privind activitățile, resursele și instrumentele disponibile pe site;
- ghid de interviu cu profesorul (pentru bilanțul întâlnirii) - validarea programului și identificarea ajustărilor care ar fi de dorit pentru îmbunătățirea resurselor, activităților și a instrumentelor; identificarea tipului de pregătire/formare necesară pentru un profesor care utilizează resursa respectivă;
- jurnalul de bord al profesorului (consemnat pe parcursul activităților) – documentarea derulării activităților, în funcție de diferitele etape de lucru ale elevilor; consemnarea observațiilor sale pe parcursul activităților; notarea interesului general manifestat de elevi pe parcursul activităților.

Exemplul 4

În Spania, evaluarea competențelor are un caracter formativ și de orientare a profesorului în cunoașterea elevilor și în adoptarea măsurilor de îmbunătățire a rezultatelor (și de eliminare a deficiențelor). Potrivit prevederilor legislative din legea educației (*Ley Orgánica de la Educación 8/2013*), nivelurile la care se realizează evaluarea competențelor sunt la sfârșitul celui de-al doilea ciclu al educației primare (clasa a IV-a) și la sfârșitul celui de-al doilea an de studiu al educației secundare obligatorii (clasa a VIII-a). Începând din 2009 (educație primară) și 2010 (educație secundară obligatorie), evaluarea se realizează la nivel național pentru competențele cheie (numite competențe de bază): lingvistice, matematice, sociale și civice.

Celelalte competențe sunt evaluate la nivelul fiecărei comunități autonome. Competența „sensibilizare și exprimare culturală” a fost evaluată experimental în anul școlar 2006-2007. Din acest moment, evaluarea acestora s-a realizat în fiecare an școlar, la anii de studiu stabiliți în acest sens.

Contextele evaluării sunt determinate de situații și elemente de viață cotidiană relevante:

- manifestări artistice care au loc în viața familiei și ieșiri în cartier sau în localitate (străzi, monumente apropiate, concerte etc.);
- opere reprezentative din propria zonă culturală (ieșiri scurte, excursii);
- opere reprezentative din cultura și arta altor țări și civilizații (călătorii mai lungi în cadrul unor burse sau interschimburi școlare, vizionarea de documentare și concerte).

În realizarea caietelor de evaluare, se ține cont de următoarele dimensiuni ale competențelor de bază culturale și artistice (denumire echivalentă cu „sensibilizare și exprimare culturală”):

1. Cunoașterea, utilizarea și aprecierea diferitelor limbaje artistice

- 1.1. înțelege diferite manifestări artistice, ca atare, plecând de la posibilitățile oferite de imagine, sunet, cuvânt și mișcare pentru reprezentarea și comunicarea ideilor și a sentimentelor;
- 1.2. cunoaște materiale, instrumente, elemente și tehnici ale diferitelor limbaje artistice și le utilizează pentru a se exprima și a comunica;
- 1.3. apreciază cunoașterea diferitelor coduri artistice ca mijloc de comunicare și împărtășire a ideilor, gândurilor, sentimentelor și emoțiilor, dovedind o atitudine critică.

2. Cunoașterea și aprecierea diferitelor evenimente culturale și artistice

- 2.1. cunoaște principalele manifestări culturale și artistice din mediul său de viață, în special pe acelea care definesc patrimoniul local/al regiunii;
- 2.2. recunoaște diferite manifestări culturale și artistice, din diferite epoci și culturi, punând în evidență trăsăturile care le caracterizează
- 2.3. apreciază realizările culturale și artistice, independent de propria opinie, precum și importanța păstrării lor.

3. Creativitatea

- 3.1. exprimă într-un mod original idei, emoții și concepte prin intermediul diferitelor limbaje artistice;
- 3.2. prelucrează diferite situații și este capabil să le transmită într-un limbaj diferit și nestereotip;
- 3.3. surprinde sau contribuie la valorificarea artistică neconvențională a unui mesaj.

După cum se poate observa, toate aceste scurte exemple ilustrează diversitatea și complexitatea demersului de evaluarea a impactului educației prin artă la nivelul elevilor. Utilitatea acestui excurs este de a susține anumite opțiuni de configurare metodologică în cazul în care ar exista intenții de cercetare evaluativă a posibilelor competențe dezvoltate prin artă. Concret, în cazul nostru, această documentare ne-a sprijinit în constituirea unui scenariu de evaluare a competențelor care ar putea fi formate în contextul educației prin arhitectură la ciclul primar (vezi, mai jos, partea a III-a).

PARTEA A II-A CONCEPTE ȘI PRACTICI ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ

CAPITOLUL 5 METODOLOGIA CERCETĂRII

Pentru structurarea acestei cercetări, am optat, în principal, pentru un demers de tip exploratoriu. Acestui demers i s-a adăugat un altul, complementar, pe care am încercat să-l aproximăm prin mijloacele specifice cercetării documentare.

Instrumente de cercetare

• *Chestionarul adresat elevilor și părinților*

Chestionarul pentru elevi urmărește: reprezentări asupra artei și a utilității acesteia în școală; domenii ale artei relevante pentru elevi și proiecții de viitor; măsura influenței școlii asupra preferințelor elevilor; modurile în care activitățile artistice facilitează învățarea și dezvoltarea permanentă; gradul de implicare a elevilor în organizarea și desfășurarea activităților artistice și roluri asumate; experiențe de corelare a activităților artistice (educative și extrașcolare) cu disciplinele școlare; tipuri de activități artistice la care au participat și modalități de valorizare.

Chestionarul pentru părinți urmărește identificarea reprezentărilor părinților privind arta în școală și impactul activităților artistice asupra copiilor lor: reprezentări asupra artei și a utilității educației artistice în școală; modurile în care activitățile artistice facilitează învățarea și dezvoltarea permanentă a copilului; gradul de implicare a părinților în organizarea și desfășurarea activităților artistice și roluri asumate; percepțiile părinților asupra gradului de implicare a copiilor lor în organizarea și desfășurarea activităților artistice; atitudini ale copiilor lor dezvoltate prin intermediul activităților artistice; măsura în care părinții consideră că dezvoltă un capital de educație culturală în cadrul familiei.

• *Interviul adresat cadrelor didactice și operatorilor culturali*

Interviul adresat cadrelor didactice a urmărit aspecte precum: identificarea reprezentărilor asupra artei și a educației artistice; perspective asupra utilității artei și a educației artistice în școală și în viața de zi cu zi; dificultăți întâmpinate în derularea activităților artistice și soluții găsite; identificarea capitalului de

experiență privind organizarea activităților artistice la nivelul școlii (identificarea resurselor; proiectarea, organizarea și derularea activităților; valorificarea produselor; feedback); gradul de dezvoltare profesională necesar pentru derularea activităților artistice la nivelul școlii (puncte tari și puncte slabe); modalități de intervenție în viitor pentru depășirea dificultăților identificate/ pentru extinderea și valorificarea activităților artistice în educație.

Interviul adresat responsabililor cu activitățile educative și extrașcolare, directorilor și inspectorilor școlari au urmărit, în afara aspectelor prezentate mai sus, și reprezentări ale conceptelor și practici privind derularea activităților artistice în școală, din perspectiva responsabililor cu activitățile educative și extrașcolare, a directorilor și a inspectorilor școlari; identificarea percepțiilor privind principalele dificultăți întâmpinate de către profesori în derularea activităților artistice și soluții identificate.

Interviul adresat operatorilor culturali a urmărit aspecte precum: identificarea reprezentărilor operatorului cultural asupra artei și a educației artistice; perspective asupra utilității artei și a educației artistice în școală și în viața de zi cu zi; identificarea capitalului de experiență privind organizarea activităților artistice la nivelul școlii (identificarea resurselor; proiectarea, organizarea și derularea activităților; valorificarea produselor; feedback); dificultăți întâmpinate în derularea activităților artistice și soluții identificate; capitalul de formare oferit cadrelor didactice ca suport pentru derularea activităților artistice; modalități de intervenție în viitor pentru extinderea și valorificarea activităților artistice în educație.

Grupul țintă

Grupurile investigate au fost constituite din: profesori; responsabili cu activități educative; responsabili cu activități extrașcolare; directori; inspectori școlari; consilieri educativi; elevi; părinți; artiști, facilitatori și manageri din instituții culturale sau ONG-uri; profesori și instructori din palate ale copiilor și case ale corpului didactic. Opțiunile privind configurarea grupului țintă derivă din specificul unei cercetări de tip exploratoriu.

Cercetarea de teren s-a desfășurat în instituții școlare (școală generală, liceu, colegiu tehnic, economic) și în instituții/organizații culturale din București, Constanța, Mangalia, Buzău, Pitești, Iași, Piatra Neamț, Slimnic (Sibiu), Târgoviște, Heci (Iași), Timișoara etc. La cercetare a participat și o instituție școlară care funcționează în sistemul educațional alternativ Waldorf (București).

Numărul total al persoanelor participante la cercetare a fost: 454 elevi; 183 părinți; 34 profesori; 25 directori; 4 responsabili activități educative și extrașcolare; 4 inspectori școlari; 14 artiști și reprezentanți ai unor instituții culturale și ONG-uri.

• *Elevi*

La ancheta realizată prin chestionar, în vederea investigării accesului și participării elevilor la educația artistică în școală, au participat elevi de niveluri de educație diferite, din mediul urban (cu preponderență) și rural.

Tabel 2. Caracteristici ale lotului investigat

Mediul de rezidență	N	%
Rural	25	5,5
Urban	429	94,5
Total	454	100
Nivel de educație		
Primar	5	1,1
Gimnaziu	129	28,4
Liceu	312	68,7
NR	8	1,8
Total	454	100
Gen		
Feminin	237	52,2
Masculin	217	47,8
Total	454	100

Lotul investigat nu reproduce caracteristicile de la nivelul populației școlare, însă oferă o imagine de ansamblu asupra problematicii abordate, anume conceptele vehiculate și practicile implementate în domeniul educației artistice.

• *Profesori*

Interviurile privind arta în școală s-au desfășurat cu sprijinul a 77 cadre didactice, printre aceștia fiind 34 de profesori, 25 de directori, 4 responsabili cu activitățile educative și extrașcolare și 4 inspectori școlari. Profesorii participanți la cercetare activează, în cea mai mare parte, în școli generale colegii și licee din mediul urban. La derularea cercetării a participat și un grup de profesori dintr-o școală generală coordonatoare din mediul rural și o școală care practică alternative educaționale.

Referitor la decidenții participanți la interviu, aceștia sunt directori de școli generale, colegii tehnice sau economice. Un număr semnificativ al participanților cu funcție de decizie provine din rețeaua creată de Proiectul Zone de Educație Prioritară¹⁶ (ZEP) din cadrul Campaniei „Hai la școală!” a UNICEF România.

¹⁶

<http://www.unicef.ro/media/privind-in-trecut-privind-in-viitor/campania-pentru-participarea-scolara-%e2%80%9c-hai-la-scoala/>

Gradul de profesionalizare a întregului grup de cadre didactice este foarte mare (gradul I), fiind puțini profesori debutanți sau cu definitivatul. În consecință experiența profesională presupune, în genere, peste 20 de ani vechime.

Experiența profesională, în raport cu disciplinele predate, acoperă aproape toate ariile curriculare și nivelurile de învățământ. În funcție de frecvența disciplinelor, cadrele didactice sunt învățători și profesori pentru învățământul primar sau profesori de: limba și literatura română; limba engleză, franceză sau germană; matematică; istorie; filozofie; geografie; discipline socioumane; psihologie, profesor de sprijin; fizică; chimie/chimie industrială; discipline economice; muzică; desen; informatică; religie; educație fizică și sport.

La cercetarea privind arta în școală, au participat și zece profesori care activează într-o instituție cu specific vocațional arte, printre aceștia fiind și coordonatorul de programe educative și extrașcolare din instituția respectivă. Participanții la studiu predau româna, engleza, educația muzicală, educație plastică, arte vizuale, design vestimentar sau discipline precum biologia, chimia, educația fizică, psihologia.

• Părinți

La cercetare au participat 183 de părinți. Grupul respondenților a fost format din 76,79 % femei și 23,21% bărbați. Observăm că la cercetare au participat mai mult mamele elevilor (două treimi), aproximativ o treime fiind tați. Din perspectiva mediului de rezidență, părinții respondenți provin din zona rurală în proporție de 26,38% și din zona urbană, 73,62%. Vârsta părinților este de 30-39 ani – 40,88%; 40-49 ani – 52,20%; 50-63 ani – 6,92%. Media de vârstă a părinților respondenți este de 41,25 ani.

Din prelucrarea datelor statistice reieșite din chestionar, rezultă că jumătate dintre părinții participanți la cercetare sunt absolvenți de studii superioare, 13,8% sunt absolvenți de studii postliceale, iar 25,7% sunt absolvenți de studii liceale. Dacă adunăm absolvenții de studii postliceale cu absolvenții de studii liceale obținem un procent de 39,5%. Dacă la aceștia îi adăugăm și pe cei care au absolvit studii superioare obținem un total de 89,8%. Putem conchide că participanții la studiu au un nivel superior de educație, în general. Doar 3% dintre părinți au educație elementară, referindu-ne aici la cei care au terminat doar ciclul gimnazial/ primar. Din totalul respondenților, 7,2% sunt absolvenți de școli profesionale.

Tabel 3. Ultima școală absolvită

1. Învățământ primar	1,8%
2. Învățământ gimnazial	1,2%
3. Învățământ liceal	25,7%
4. Învățământ profesional	7,2%
5. Învățământ postliceal	13,8%
6. Învățământ universitar	50,3%

În ceea ce privește statutul ocupațional al părinților, se observă că un procent însemnat dintre ei nu lucrează: 1,8% șomaj + 8,9% casnic(ă) = 10,7%.

Tabel 4. Statutul ocupațional

1. Salariat cu normă întreagă	69,6%
2. Salariat cu normă parțială	4,8%
3. Patron (cu salariați)	6,0%
4. Lucrător/lucrătoare pe cont propriu	5,4%
5. Fermier/agricultor	1,2%
6. Pensionar(ă)	0%
7. Casnic(ă) /nu lucrez	8,9%
8. Sunt în situație de șomaj.	1,8%
9. Altă situație	2,4%

În ceea ce privește sectorul de activitate în care lucrează părinții, se constată o distribuție oarecum similară între sectorul de stat – 36,5% și sectorul privat – 44,9%. Procentul de 13,8% al respondenților care nu își desfășoară activitatea nici în sector privat, nici în cel de stat este apropiat de procentul celor care au declarat la statutul ocupațional șomaj – casnic – altă situație.

Tabel 5. Sectorul de activitate

1. În sectorul de stat	36,5%
2. În sectorul privat	44,9%
3. În sectorul mixt	4,8%
4. Nu este cazul.	13,8%

În ceea ce privește clasa în care se află copiii părinților participanți la studiu, aceștia învață în ciclul primar (27,50%), în ciclul gimnazial (31,88%) și la liceu (40,63%), după cum se poate vedea și în tabelul de mai jos. Procentele obținute reflectă faptul că 116 dintre părinți au un singur copil la școală, în timp ce 67 din cei 183 de respondenți au mai mulți.

Tabel 6. Nivelul de învățământ în care sunt cuprinși ceilalți copii

Primar (cls. I-IV)	46,3%
Gimnazial (cls.V-VIII)	50,7%
Liceal (cls. IX-XII)	41,8%

• *Artiști și operatori culturali*

Există nenumărate maniere de a defini cine este un artist, acestea concentrându-se, în general, asupra a trei elemente: a) formare profesională, b) autoidentificarea și c) recunoașterea de către comunitatea artistică. Abordarea artiștilor și a operatorilor culturali s-a realizat prin două metode: a) interviuri față în față sau prin intermediul unor aplicații de comunicare la distanță (de exemplu, Skype) și b) prin analiza ofertei de programe cu o dimensiune artistică de pe site-urile și materialele promoționale create de artiști și operatori culturali.

La studiu, a participat un număr de 14 artiști și reprezentanți ai unor operatori culturali (ONG-uri și instituții de cultură). Grupul investigat tinde să reflecte mai degrabă viziunea artiștilor independenți și a organizațiilor nonguvernamentale care utilizează arta în oferta lor de programe.

Limitele cercetării

În utilizarea rezultatelor și concluziilor acestui studiu trebuie avut în vedere caracterul ad-hoc al grupurilor investigate și faptul că ele nu constituie un eșantion reprezentativ pentru sistemul educațional din România. Pornind de la tendințele evidențiate de rezultatele obținute pe grupurile curente, ar fi dezirabil ca, în viitorul apropiat, ele să stea la baza unor ipoteze care să fie testate pe un eșantion reprezentativ la nivel național.

În cadrul cercetării, nu a fost luată în considerare măsurarea impactului contribuțiilor disciplinelor din aria curriculară Arte la dezvoltarea educației artistice. Deși înțelegem importanța acestor discipline, studiul de față nu și-a propus să urmărească în mod direct contribuția lor la dezvoltarea artei în școală și nici să evalueze resursele necesare pentru atingerea a ceea ce ar putea fi considerată o situație optimă. Întrebările incluse în instrumentele utilizate au fost generale și au urmărit doar raportarea subiectivă a diferiților actori la aspecte privind prezența artei în școală. Investigația noastră nu a vizat nici colectarea de date de la participanții la studiu privind finanțarea din fonduri publice sau private a activităților care au simultan o dimensiune artistică și una educațională. Motivul neincluserii acestei dimensiuni a ținut, în principal, de resursele umane și de timp pe care le-am avut la dispoziție pentru acest studiu (câteva informații privind acest subiect sunt descrise în capitolul 3 al acestei lucrări).

Din categoria participanților la investigație, cercetarea de teren nu a reușit să realizeze interviuri cu reprezentanți ai caselor corpului didactic. Din parte responsabililor, profesori și instructori, din palate ale copiilor avem la dispoziție un singur interviu. Lipsa colaborării directe, a fost suplinită prin analize rezultate din consultarea surselor de informații accesibile pe site-urile instituțiilor respective sau al instituțiilor conexe (inspectorate școlare, Ministerul Educației).

CAPITOLUL 6

ACTIVITĂȚILE CU O DIMENSIUNE ARTISTICĂ ÎN ȘCOLILE DIN ROMÂNIA

În cele ce urmează vom reda sintetic informațiile colectate prin instrumentele descrise în capitolul anterior. Inițial, datele au fost analizate separat pentru fiecare categorie de respondenți (elevi, părinți, profesori, operatori culturali), dar au fost aduse împreună pentru a crea un portret mai aproape de realitatea practică a ceea ce înseamnă interacțiunea dintre actorii cheie care fac posibilă pătrunderea artelor în școală. Reamintim faptul că grupul investigat nu constituie un eșantion reprezentativ la nivel național și că datele cantitative reflectă doar tendințe, care ar putea fi susținute sau infirmate în momentul cercetării prin intermediul unui studiu reprezentativ.

6.1. Conceptualizarea artei în educație

Pentru a ajunge la o poziționare conștientă față de ceea ce înseamnă arta în context educațional, atât artiștii, cât și instituțiile de cultură au fost nevoiți să-și asume un proces complex de conceptualizare. În general, atunci când încep să includă în oferta lor programe cu o dimensiune artistică, actorii culturali pornesc cu o definiție intuitivă a ceea ce este arta, bazată pe experiențele persoanelor care implementează programul, pentru ca în timp să înceapă să încorporeze și elemente de teorie. De cele mai multe ori, domeniul artistic care a avut o mai mare pondere în pregătirea profesională inițială a persoanelor implicate în implementarea unor activități educative și forma în care s-au aplecat asupra ei (teoretic sau practic) se reflectă direct în experiențele care sunt oferite, ulterior, elevilor. Nevoia lor de a sistematiza conceptele ce țin de artă tinde să apară, în mod natural, pe măsură ce sunt implementate programele. Confrunțați cu clișeele, stereotipurile și ideile vehiculate de elevi, conducătorii de activități sunt puși în fața nevoii de a crea ad-hoc instrumente prin care să apropie imaginea elevilor de ceea ce ei înșiși consideră a fi arta. Cele mai multe programe ajung să-și creeze, în timp, un set de explicații pentru principalele elemente de identitate ale fenomenului artistic utilizat. Acest proces este de durată și poate fi accelerat de colaborarea cu experți în educație.

Atât la nivelul practicienilor (cadre didactice și profesioniști în domenii artistice), cât și la nivelul beneficiarilor, un prim demers în conceptualizarea artei este constituit de punerea în opoziție a ei cu alte obiecte de studiu, susținând că „este prea multă matematică”, „avem nevoie și de altceva decât matematică, fizică și chimie”. Totuși, acest demers nu este sistematic, fapt ce se reflectă în amalgamul de activități pe care elevii le consideră a fi de natură artistică. Întrebați fiind ce forme artistice ar dori să

exploreze pe viitor în cadrul școlii, 15% dintre elevi nominalizează activități nonartistice (de exemplu, acțiuni caritabile sau târgurile de promovare a universităților).

O altă observație în legătură cu statutul artei în școală este aceea că „educația artistică este în școli slab reprezentată”, dacă se ia în considerare timpul școlar alocat disciplinelor artistice (educație plastică și educație muzicală) în planul de învățământ, la nivelul preuniversitar. Alocarea doar a câte unei ore pentru fiecare disciplină artistică la nivelul educației formale impune să se recurgă la un parcurs de formare transversal (prin intermediul altor discipline). Este semnalat și dezavantajul anumitor specializări, cum sunt cele tehnice, care nu cuprind alocări orare în domeniul artei, educația artistică fiind dezvoltată doar în funcție de diversele oportunități venite prin proiecte sau alte tipuri de activități extrașcolare cu elemente artistice.

Respondeții au constatat de asemenea insuficiențele ce țin de cele două forme artistice prezente în mod direct în curriculum, arte plastice și muzică. Poziția lor periferică în rândul materiilor din trunchiul comun, lipsa de personal calificat (în special în mediul rural), lipsa de resurse adecvate pentru crearea unor experiențe de învățare atractive, sunt doar câteva din elementele negative care, în viziunea celor intervievați, fac materiile prezente în curriculum să fie insuficiente pentru a explora înclinațiile și abilitățile elevilor în sfera artistică.

Plecând de la opiniile exprimate de cadrele didactice participante la cercetare, se observă o tendință de percepere a artei de către o parte dintre profesori ca fiind ceva greu de definit. Din punctul acestora de vedere, arta presupune uneori ideea de inaccesibilitate pentru cineva care are o altă formație profesională („E greu de definit arta. Pentru mine arta este modalitatea de a exprima sentimentele, senzațiile, trăirile prin poezie, desen, sculptură, fotografie”; „Arta este combinația perfectă între muzică, desen, literatură și științele exacte”; „Arta este un mod de exprimare și comunicare, printr-un limbaj specific fiecărei ramuri artistice”). În același timp, artiștii se recunoaște prezența continuă, formativă și stimulativă în viața omului, din perspectiva educației și a evoluției sale ca ființă.

Abordarea artei și a educației artistice prin intermediul școlii presupune, din perspectiva directorilor și inspectorilor intervievați, nevoia de a realiza un demers transversal, care să utilizeze toate energiile și potențialul educației formale. Astfel, un rol privind formarea artistică le-ar reveni cadrelor didactice a căror specialitate vizează domeniul artei, acesta vizând, în principal, funcția estetică a artei („obligăția de a face cunoscută elevilor emoția și sensibilitatea artistică”), cunoașterea specificului anumitor arte și cunoașterea artelor din perspectiva patrimoniului („produsele artistice rămase moștenire în timp”).

Unele programe, în mod intenționat, nu își asumă o identitatea artistică bine definită. Este spre exemplu cazul programei de curriculum la decizia școlii „De-a arhitectura. Educație pentru arhitectură și mediu construit”, promovată la ciclul primar de către Asociația De-a arhitectura. Dat fiind publicul căruia i se adresează, inițiatorii acestei programe și-au propus să nu abordeze arhitectura din perspectiva artei, ci să vorbească despre „compoziție, ce este ritmul, cum se folosesc materialele, lucruri pe care le faci cu creativitate”, fiind totuși pe deplin conștienți de dimensiunea artistică a arhitecturii (vezi partea a III-a).

Domeniile artistice la care au acces elevii la școală

Majoritatea instituțiilor de învățământ preuniversitar sunt preocupate de organizarea activităților artistice. Cele mai populare activități artistice la care au participat elevii se regăsesc în domeniul artelor spectacolului (68,1%), urmate de arte plastice (50,9%) și muzică (29,3%). În cadrul activităților din domeniul artelor spectacolului, teatrul este cel mai bine reprezentat, urmat de cinematografie și de dans. Școala organizează activități artistice în domenii semnificative pentru elevi, însă focalizarea pe fiecare domeniu nu corespunde întotdeauna intereselor elevilor.

Tabel 7. Activități artistice desfășurate în școală

Domenii ale artei	Total	
	N	%
Artă dramatică	309	68,1
Arte plastice	231	50,9
Muzică	133	29,3
Literatură	133	29,3
Meșteșuguri/artizanat	62	13,7
Altele	98	21,6

Tabel 8. Preferința elevilor pentru domenii ale artei, în funcție de gen (%)

Gen	Domenii ale artei			Total	
	Muzică	Artă dramatică	Artă plastică	%	N
Feminin	72,5	19,3	8,2	100	207
Masculin	81,6	12,3	6,1	100	179
Total	76,7	16,1	7,3	100	386

Mediul de rezidență al școlii corelează, și el, cu unul sau altul dintre domeniile artei. Astfel, elevii din școlile rurale sunt mai atrași de muzică decât colegii lor din urban, ale căror preferințe se împart între mai multe domenii, așa cum arată tendința generală. Artă dramatică și artă plastică sunt aproape inexistente printre preferințele elevilor din școlile rurale, cel mai probabil din lipsa accesului la formele de manifestare ale acestor domenii. În aceste zone, nu doar lipsa instituțiilor culturale influențează rezultatele anchetei, dar și lipsa de activități artistice organizate cu/de artiști în aceste școli.

Tabel 9. Mediul de rezidență al școlii

Mediul de rezidență al școlii	Domenii ale artei			Total	
	Muzică	Artă dramatică	Artă plastică	%	N
Rural	88,0	4,0	8,0	100	25
Urban	75,9	16,9	7,2	100	361
Total	76,7	16,1	7,3	100	386

Considerăm că, până să ajungă să rafineze gustul elevilor într-un domeniu sau altul al artei, școala poate direcționa elevul în a avea preocupări legate de artă, prin simpla organizare de activități educative care evidențiază, valorifică respectivul domeniu. Datele de anchetă vin să susțină afirmația.

Tabel 10. Domenii preferate ale artei și domenii ale artei susținute de școală (%)

Domenii ale artei susținute de școală	Domenii ale artei			Total	
	Muzică	Artă dramatică	Artă plastică	%	N
Muzică	77,2	15,4	7,3**	100	123
Artă dramatică	72,9	18,2	8,9	100	269
Artă plastică	76,9	10,4	12,7	100	268
Urbanism	73,1	15,4**	11,5**	100	26
Meșteșuguri/artizanat	86,4	3,4**	10,2**	100	59
Literatură	75,2	12,0	12,8	100	117
Total	76,0	13,5	10,6	100	862

** Valoare absolută nesemnificativă din punct de vedere statistic.

Elevii care au beneficiat de activități specifice muzicii, artelor spectacolului sau artelor plastice manifestă mai mult interes pentru respectivele domenii decât elevii care au beneficiat de activități în alte domenii ale artei. În preferințele elevilor, se situează cel mai bine artele spectacolului, unde ponderea celor care se declară interesați și au și participat la activități de acest tip în școală este cu aproape 5 procente mai mare decât ponderea iubitorilor de arte ale spectacolului din totalul elevilor investigați.

Tabel 11. Domenii ale artei în care elevii și-ar dori, pe viitor, să fie organizate activități la nivelul școlii

Domenii ale artei	Total	
	N	%
Artele spectacolului	154	33,9
Muzica	52	11,5
Arte plastice	48	10,6
Literatura	8	1,8
Altele	26	5,7
Altceva decât arta	68	15,0
NS/NR	98	21,6
Total	454	100

Peste jumătate dintre elevii participanți la studiu (52,4%), afirmă că școala le-a oferit ocazii de a participa la evenimente culturale precum teatru, concerte, spectacole de dans, filme etc. Experiențele legate de vizitarea unor muzee, galerii, expoziții sunt amintite de 47,6% dintre elevi. Aproximativ o treime dintre experiențele propuse sunt înregistrate de activități dedicate practicării artelor în clasă/ în afara școlii (29,5%) sau vizitelor și/sau atelierelor de lucru în biblioteci/librării (25,3%). De ocazia unor întâlniri cu artiști în clasă sau în afara școlii au beneficiat 21,6% dintre respondenți, iar de prezentările despre diferite forme artistice, 18,7%. Din totalul elevilor respondenți, un procent de 15,4% declară că nu au avut niciuna dintre oportunitățile descrise mai sus.

Părinții participanți la studiu afirmă că dansul (39,68%) și teatrul (34,92%) au fost domeniile artistice cu care au venit în contact cel mai frecvent copiii lor. Muzica (26,19%), pictura (22,22%) și literatura (23,81%) sunt situate pe un al doilea palier de frecvență. Sub douăzeci de procente se situează experiențele legate de domeniul meșteșugurilor și artizanatului (15,87%), al desenului (12,70%) și al fotografiei (10,32%). Sub zece procente se află domeniile referitoare la film (8,73%), la grafică pe calculator (7,94%), în timp ce urbanismul și arhitectura sunt relevante ca experiență doar pentru 2,28% dintre respondenți. Părinții amintesc și alte tipuri de activități asociate domeniilor artistice, precum concursul pe teme culturale și gastronomice (cultura țării sau a regiunii respective, rețete etc.) sau pe teme de cultură generală.

Părerile părinților participanți la studiu structurează experiențele oferite de școală copiilor în aceeași ordine de frecvență cu cele semnalate de elevi. Diferențele de procente se datorează particularităților respondenților la chestionar, anume faptului că cele două instrumente nu au vizat explicit participarea la studiu a părintelui împreună cu copilul lui, ci au fost independente.

Referitor la organizarea activităților educative cu elemente artistice, este important de semnalat faptul că toți profesorii au declarat că au desfășurat activități cu elemente artistice. Activitățile reprezintă o preocupare acceptată și din perspectiva directorilor, a responsabililor cu activitățile educative și extrașcolare din școală sau a inspectorilor școlari.

Cele mai frecvente experiențe ale profesorilor se referă la următoarele tipuri de activități artistice: a. atelierele de creație, cluburi, redacție de revistă; b. serbări cu prilejul unor momente/zile semnificative pentru școală sau comunitate, serate muzicale, festivaluri; c. activități în cadrul unor proiecte/parteneriate; d. concursuri cu o tematică foarte variată; e. cercuri, formații artistice. O categorie de experiențe în ascensiune este constituită de activități de tipul: organizarea de expoziții fotografie, desene, pictură, icoane, modelaj etc., în școală sau în afara ei; expoziții cu vânzare pentru susținerea unor activități umanitare etc.; voluntariatul („muzeul din școală a fost făcut prin voluntariat”) pentru organizarea spațiului școlii sau în scop umanitar („sunt organizate și activități de voluntariat pe teme artistice pentru copiii de la casele de copii”).

În funcție de resursele disponibile, accesul participanților poate fi mai mult sau mai puțin restrictiv. Programele de mai mare anvergură și care pot fi repetate cresc gradul de accesibilitate al participanților. Criteriile de selecție diferă în funcție de dimensiunile programului propus sau de intențiile potrivit cărora au fost structurate activitățile (de exemplu, intervenții de mici dimensiuni, care nu-și propun să fie transferate în alte contexte, unde participarea presupune doar exprimarea interesului). Criteriile de selecție a elevilor sunt influențate de resursele disponibile și adecvarea materialelor la nevoile celor selectați, la impactul potențial al participării sau la structura grupului din care provine potențialul participant. Acest din urmă criteriu este utilizat pentru a minimiza efectele negative ale excluderii unor participanți, care deși nu îndeplinesc unele criterii de performanță, totuși prin prezența lor contribuie semnificativ la bunăstarea afectivă a grupului. Potrivit afirmațiilor părinților, copiii participă la activități

artistice organizate în afara școlii în procent de 34,97%, în timp ce 65,03% declară că nu au astfel de participări.

Experiențe gestionate de familie, în afara școlii

Opiniile exprimate de mai mult de o treime dintre părinți în legătură cu participarea la experiențe din domeniul artistic și cultural pe care le oferă copiilor lor relevă o frecvență de 3-6 evenimente la care participă în familie într-un an (38,82%). Participarea de maximum 2 ori pe an la evenimente artistice implică un procent de 29,41%. O frecvență mai mare de participare, de 7-12 ori, este amintită de 18,82% dintre părinți, în timp ce 12,94% participă cel puțin o dată pe lună. Reamintim faptul că părinții respondenți au prezentat următoarele caracteristici dominante: mame (peste trei sferturi); proveniență din mediul urban (peste trei sferturi); vârsta de 40-49 (peste jumătate) și de 30-39 de ani (aproape jumătate); absolvenți de studii superioare (peste jumătate), salariați în sectorul privat, cu normă întreagă (aproape jumătate); cu primul copil la nivelul liceului (aproape jumătate).

Motivele care determină părinții să nu le ofere copiilor activități în alte contexte din afara școlii nu au constituit obiectul analizei, însă acestea pot presupune factori precum nivelul de educație al părinților sau nivelul economic, precum și vârsta copilului (la nivelul liceului, elevii sunt mai independenți în raport cu programul din familie).

Din răspunsurile deschise se poate deduce că cele mai frecvente activități pe care le sprijină părinții se referă la dans (de exemplu, dansuri grecești, dans modern, balet). Studiarea unui instrument muzical este, de asemenea, o preocupare semnificativă, susținută în mare măsură prin lecții particulare de vioară, chitară, pian. Acolo unde este posibil, aceste activități sunt desfășurate și prin intermediul unor ore organizate de palatul copiilor sau de școlile de muzică existente în sistemul public de învățământ. Lecțiile destinate artelor plastice (pictură, desen) fac parte din orizontul de preocupări al părinților pentru a le oferi copiilor oportunități de dezvoltare personală. Teatrul, fotografia, atelierile de creație și de lucru manual sunt practicate prin intermediul instituțiilor din rețelele de învățământ public existente (cluburi ale copiilor, instituții culturale etc.).

6.2. Contextul de desfășurare

Proiectarea

În funcție de viziunea pedagogică asumată, dar și de resursele disponibile, selecția participanților poate fi una mai mult sau mai puțin restrictivă. Cu cât programele tind să fie de mai mare anvergură și mai repetitive, cu atât selecția participanților tinde să aibă criterii mai clare. Intervențiile de mici dimensiuni, care nu-și propun să fie transferate în alte contexte, tind să fie mai puțin restrictive, încurajând participarea elevilor doar pe baza interesului exprimat. Pe lângă raportarea la resursele disponibile, în general, criteriile luate în considerare în selecția participanților se referă la adecvarea materialelor și a activităților pregătite la

nevoile celor selectați, la impactul potențial al participării, dar și la structura grupului din care provine potențialul participant. Acest din urmă criteriu este utilizat pentru a minimiza efectele negative ale excluderii unor participanți. Chiar dacă se consideră că anumiți elevi nu îndeplinesc unele criterii de performanță, totuși participarea în comun la o experiență contribuie semnificativ la bunăstarea afectivă a grupului. Un exemplu în acest sens este includerea într-un grup de dans a unor participanți care, deși dau dovadă de abilități artistice limitate, pun în mișcare o dinamică afectivă pozitivă prin faptul că dau posibilitatea membrilor cu abilități mai dezvoltate să exerseze comportamente prosociale.

Dacă ne referim la activități proiectate dintru început într-o formulă de parteneriat între școala și organizațiile culturale, se remarcă disponibilitatea reprezentanților mediului artistic și cultural în a-și ancora oferta nu doar în dimensiunea artistică, ci de a scoate în evidență și valențele educaționale, civice, intra- și interpersonale ale ofertei lor.

Dimensiunile proiectate ale intervenției s-au reflectat în mod direct în continuitatea relației pe care artistul/operatorul cultural a întreținut-o cu școala. Intervențiile pe grupuri mici, care nu necesitau prezența directă a unui cadru didactic a putut fi gestionată cu o implicare minimală din partea școlii, limitată de obicei la o supraveghere de la distanță a activităților. Odată ce intervenția a fost gândită în conexiune cu participarea cadrelor didactice și/sau a presupus un număr semnificativ de școli participante, a fost necesar ca particularitățile și cerințele sistemului educațional să fie luate în considerație. Spre exemplu, programe gândite pentru ciclul primar nu au putut fi transferate la ciclul gimnazial datorită felului în care materiile sunt predate: la ciclul primar, învățătorul are la dispoziție toate orele de curs pentru a alege unde să integreze noi elemente, în timp ce la gimnaziu profesorii sunt limitați la un anumit număr de ore, ceea ce reduce considerabil flexibilitatea lor în a aduce noi conținuturi.

Toți cei implicați în derularea activităților artistice consideră că reputația este expresia modului în care o intervenție de succes se propagă în sistem.

Programele și activitățile oferite sunt, într-o proporție covârșitoare, gândite după specificul educației nonformale, împrumutând flexibilitatea și adaptabilitatea acestora la nevoile grupului vizat și la situațiile care apar pe parcurs.

Cei mai mulți dintre elevi (77,5%) nu utilizează un portofoliu personal pentru activitățile artistice, în care să includă produsele activităților sau impresii, comentarii, informații utile achiziționate la activitățile la care a participat. Nici cei care folosesc acest instrument (16,3%) nu par a fi în totalitate familiarizați cu utilitatea lui.

Tabel 12. Utilizarea unui portofoliu personal la activitățile artistice

Utilizarea portofoliului personal	Total	
	N	%
Da	74	16,3
Nu	352	77,5
Nu știu la ce se referă / ce este un portofoliu.	16	3,5
NR	12	2,6
Total	454	100

Locul de desfășurare

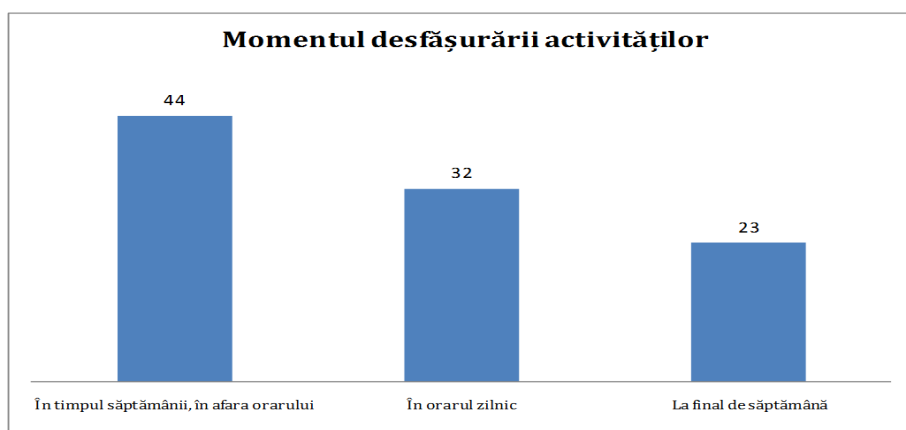
Spațiul cel mai frecvent utilizat pentru derularea de activități artistice este cel școlar. Un procent de 55% dintre elevi amintesc școala, în timp ce 45% fac referire la experiențe care au avut loc în afara școlii (case de cultură, muzee, parcuri, biblioteci). Părinții semnalează, de asemenea, faptul că ultimele activități de care își amintesc au avut loc în școală (70,43%), iar restul, în afara școlii. Cadrele didactice folosesc resursele de spațiu din școală: sala de clasă, sala de festivități, sala de sport, Centrul de documentare și informare (CDI), biblioteca. Căminul cultural reprezintă o resursă pentru activitățile care au loc în afara școlii.

Opțiunea pentru derularea unor activități artistice în cadrul școlii reflectă și dificultățile de a avea acces la alte spații, din rațiuni financiare sau legate de organizarea și aprobarea activităților de către școală sau alte instituții cu atribuții în acest sens. Școlile care funcționează în afara sistemului public semnalează faptul că accesul la resursele de spațiu existente în instituțiile care oferă activități educative nonformale gestionate în cadrul sistemului public de învățământ nu este accesibil pe baza unor proceduri transparente.

Timpul alocat

Activitățile care s-au derulat în școală au avut loc cel mai adesea în afara orarului, în timpul săptămânii. Astfel, 44% dintre elevi semnalează săptămâna școlară ca practică de desfășurare a activităților artistice, înainte sau după încheierea orelor de curs, opinie exprimată și de 55,48% dintre părinți.

Figura 1. Momentul desfășurării



Derularea activităților artistice în timpul orelor este o practică semnalată de 32% dintre elevi și de 25,16% dintre părinți. Motivațiile care susțin prezența activităților artistice în cadrul orarului școlar sunt diverse: legătura strânsă între activitatea educațională sau extrașcolară (tema activităților) și disciplinele din aria curriculară Arte; activități educaționale (proiecte) care vizează abordări inter- și transdisciplinare; facilitățile programului „Școala altfel”; proiecte ale clasei care presupun corelarea experiențelor de educație

formală cu cele nonformale; practica informală de cedare a unor ore atunci când există o nevoie de timp pentru pregătirea unor activități ale școlii (proiecte, alte evenimente ale școlii).

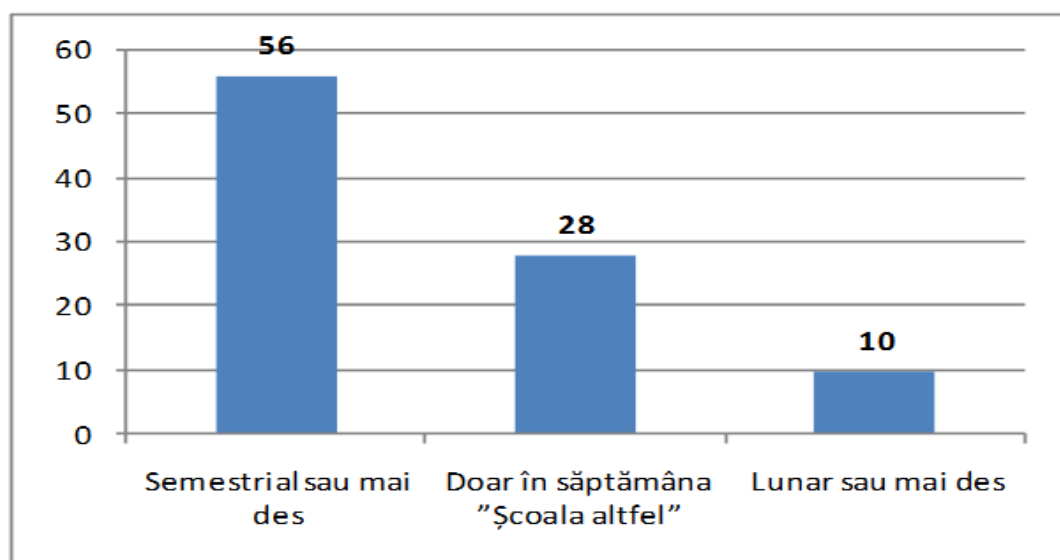
Imposibilitatea de a mobiliza elevii în alte perioade de timp decât cele destinate orelor de curs reprezintă o problemă frecvent semnalată de către profesori, mai ales la elevii mici sau la cei care fac naveta. Este invocată ca explicație și prezența sau absența disponibilității elevilor de a lucra în timpul liber („au alocat timp proiectelor în care s-au implicat”), care diferă în raport de solicitările curente sau de anul de studiu.

Din experiența participanților la studiu, se constată că 23% dintre elevi au participat la activități artistice care au avut loc la sfârșit de săptămână, în timp ce 19,35% dintre părinți semnalează același aspect.

Opțiunea pentru un anumit moment dedicat activităților artistice reflectă oportunitățile pe care le identifică organizația școlară pentru a răspunde nevoilor concrete de gestiune a timpului. Cadrele didactice intervievate semnalează frecvent dificultăți cărora au trebuit să le facă față datorită programului considerat încărcat al copiilor și al profesorilor. Programul „Școala altfel” oferă anumite facilități privind administrarea timpului educativ de către organizația școlară.

Frecvența cu care școala oferă elevilor ocazii de participare la activități artistice indică practici derulate de câteva ori pe semestru (în opinia a 42,86% dintre părinți și a 56% dintre elevi). Programul „Școala altfel” coagulează experiențe privind activitățile artistice pentru aproape o treime dintre elevii respondenți (28%) și pentru 21,74% dintre părinți. Coerența activităților artistice în timp (lunar sau mai des) este semnalată ca experiență de doar aproximativ 10% dintre elevi și părinți.

Figura 2. Frecvența participării elevilor la activități artistice



Resurse materiale și financiare

Faza exploratorie o precede adesea pe cea a identificării de resurse financiare, umane și de timp. Ca efect direct al finanțărilor disponibile, cele mai multe program și activități cu o dimensiune artistică tind să se organizeze în ateliere de câteva întâlniri. Bineînțeles, există și o categorie semnificativă de intervenții punctuale (de exemplu, prezentarea unui spectacol sau film, o vizită la un obiectiv cultural), dar obiectivele lor sunt limitate, cel mai adesea fiind acela de a declanșa explorarea unui subiect.

Experiențele de învățare prin intermediul activităților artistice, oferite elevilor de către școală, implică existența unor resurse materiale și financiare (identificarea mecanismelor prin care pot fi procurate reprezintă o provocare pentru școală, de exemplu). Una dintre modalitățile utilizate constă în suportul financiar oferit de părinți. Astfel, 45,28% dintre părinții au declarat că a fost necesar să contribuie cu bani pentru activitățile artistice în care a fost implicat copilul lor, în timp ce 41,51% au răspuns că nu. 13,21% nu își aduc aminte dacă au contribuit sau nu cu bani la activitățile artistice ale copiilor lor.

Resursele materiale utilizate frecvent de elevi constau în hârtie, carton, culori, creioane, lipici, acuarele, foarfece, pensule, filme educaționale, lecții de tip e-learning etc., necesare pentru derularea unor activități plastice, muzicale, teatrale, ambientale. Părinții s-au implicat în dotarea spațiilor sau în procurarea materialelor, precum și prin activități de voluntariat.

Referitor la aceste aspecte, cadrele didactice intervievate amintesc frecvent faptul că trebuie să găsească soluții pentru lipsurile legate de materialele necesare sau de bani, în condițiile în care nu se simt sprijiniți prin instrumente la îndemână pentru a găsi sponsori („pentru fiecare activitate există o cheltuială de timp, energie, încercare de a găsi sponsori”). Eforturile de atragere a unor sponsori au însemnat și că în unele cazuri s-a recurs la finanțarea activităților de către cadrele didactice („am scos bani din propriul buzunar și am înregistrat”).

Raportul de evaluare a programului „Școala altfel” relevă faptul că „cele mai mari provocări întâmpinate în organizarea săptămânii altfel au fost de natură financiară, conform opiniei a 50% dintre profesorii chestionați. Resursele materiale și cele umane au fost, de asemenea, factori problematici pentru aproximativ 40% dintre profesori” (Măntăluță & Velea, 2013, p.40).

Asociațiile și instituțiile profesionale care promovează diferite modalități de expresie artistică sunt o sursă de sprijin pentru artiști și operatorii culturali, chiar dacă acesta nu se concretizează în sprijin financiar. Punerea la dispoziție de spații pentru activități, oferirea de materiale didactice și premii, asigurarea transportului sunt câteva forme pe care le poate îmbrăca sprijinul venit de la asociațiile și instituțiile profesionale.

Problema resurselor financiare are multiple repercusiuni asupra relație școală – artist/operator cultural. Date fiind experiențele din mediul privat, unde clientul vine și cu resursele financiare, o primă dificultate decurge din nevoia de a ieși din această logică pentru a putea aduce un program pentru elevi. Deoarece artistul și operatorul cultural trebuie să aducă programul „la pachet”, cu resursele prin care să îl pună în aplicare, se creează o presiune suplimentară, care limitează resurselor lor de timp pe care le-ar

putea investi în partea formativă. Artiștii/operatorii culturali, în măsura în care nu sunt organizați într-o societate cu scop comercial, tind să fie reticenți în a recurge la banii părinților. Această atitudine este accentuată de convingerile artiștilor care fac un ideal din egalitatea de șanse în accesul la artă.

Resursele umane

Reflecția asupra resurselor umane este frecventă în cazul decidenți (directori, inspectori), confrunțați cu situații de la inexistența personalului calificat, la fluctuațiile de personal. Problemele legate de gestiunea spațiului necesar pentru derularea activităților artistice sunt îngreunate prin posibilitățile limitate ale angajării unor specialiști care să vină în școală.

În viziunea profesorilor și a decidenților componenta de voluntariat prin suportul oferit de părinți sau de comunitate este încă slabă, fluctuantă, iar sprijinul concret prin intervenții de politică educativă care să susțină mai mult legătura educației/școlii cu viața cotidiană este perceput ca reprezentând un blocaj. Soluțiile amintite de cadrele didactice se referă la încheierea unor parteneriate care să permită venirea unor specialiști în școală, dar și la sensibilizarea tuturor celor implicați în astfel de activități, prin recursul la comunicare și la organizare pentru a rezolva problemele specifice.

Absolvenții de psihologie și pedagogie sunt căutați pentru a sprijini activitățile încă din faza lor de proiectare, pentru a monitoriza desfășurarea lor și a analiza la sfârșit rezultatele. Ei sunt contactați fie individual, fie direct prin facultățile de profil, cu care sunt încheiate parteneriate. Relația cu studenții care vin în practică nu a fost întotdeauna benefică pentru cei care au organizat activități, de multe ori resursele investite pentru a-i contacta, a-i forma și a-i monitoriza depășind considerabil avantajele aduse de participarea lor.

Datele obținute în cadrul anchetei desfășurate în rândul elevilor arată că activitățile artistice organizate de școală îi au ca promotori, în special, pe profesori, 90,5% dintre elevi menționând acest lucru. Elevii au în mai mică măsură această inițiativă (35,2%), iar părinții doar în mod excepțional (4,4%).

Tabel 13. Facilitatori ai educației artistice pe niveluri de educație (%)

Nivel de educație	Facilitatori ai educației				Total	
	Profesorii	Elevii	Părinții	Persoane care vin din afara școlii	%	N
Primar și gimnaziu	73,3	12,2	6,4	8,1	100	172
Liceu	59,9	29,1	1,9	9,1	100	464
Total	63,5	24,5	3,1	8,8	100	636

O provocare semnificativă menționată de cei intervievați este de a actualiza constant materialele și metodele folosite, pentru a-și menține relevanța pentru beneficiari. Dificultățile vin din costurile asociate,

în special financiare și de timp, precum și din nevoia de a avea oameni cu o pregătire adecvată în colectarea de feedback și transformarea lui în conținuturi ale programului. Experiențele de tip colaborativ au fost multiplicare datorită soluțiilor pe care profesorii au încercat să le găsească pentru a rezolva problemele resurselor umane sau a materialelor necesare pentru derularea activităților. Ei afirmă că au fost sprijiniți de către operatori culturali din muzee, consilii județene, ONG-uri, prin intermediul unor instituții precum muzeele, primăria, centrele culturale județene sau alte organisme, în principal, prin derularea unor proiecte sau prin semnalarea altor oferte.

Așteptările elevilor privind domeniile artistice la care ar dori să aibă acces

Aproape 60% dintre elevi au declarat că s-au simțit implicați/foarte implicați în activitățile artistice la care au luat parte, în timp ce 14% au răspuns că nu s-au simțit deloc implicați sau doar în mică măsură. Totodată, merită remarcat și faptul că 26% dintre ei nu au avut nicio opinie în acest sens.

Rezultatele acestea generează o serie de întrebări privind fie motivarea elevilor de a se implica în astfel de activități, fie oportunitățile propriu-zise oferite de școală în acest sens, în termeni de atractivitate, accesibilitate, calitate a activităților artistice.

Aproape 65% dintre elevi au apreciat că implicarea în activități artistice le-a făcut plăcere în mare și foarte mare măsură, 9% au apreciat a nu fi resimțit o satisfacție prin această implicare, în timp ce 26% dintre ei nu au răspuns la această întrebare. Plăcerea generată de implicarea în activitatea artistică manifestă o corelare puternic pozitivă cu interesul elevilor față de astfel de manifestări (artistice) și una de factură puternic negativă cu exprimarea unei cerințe în acest sens din partea profesorilor. Astfel, cu cât elevul este mai interesat de astfel de activități, cu atât satisfacția resimțită prin participarea la ele crește, fapt explicabil prin motivarea internă. În același sens, cu cât elevii simt că participarea lor la astfel de activități este o cerință exercitată de profesori, cu atât plăcerea lor de a participa la acestea este diminuată.

Referitor la opțiunile de viitor privind domeniile artistice de interes pentru elevii participanți la studiu, cel mai frecvent, sunt identificate trimiteri generice, precum teatru, muzică și dans. Alături de acestea, apar și răspunsuri mai bine circumscrise ca tematică sau mijloc de realizare. În cel de-al doilea caz, elevii fac recurs la formulele organizatorice cu care s-au întâlnit mai des în viața școlară: concurs, spectacol, expoziție, club, cerc. Astfel, teatrul s-ar dori particularizat prin activități precum spectacole la teatru; cursuri de teatru; exerciții teatrale; scenete. Pentru muzică, așteptările concrete presupun: concert de muzică modernă; expoziție de instrumente muzicale; audiții și interpretări; prezentare practică a diferitelor stiluri de muzică; lecții muzicale și pentru instrumente; muzică vocală, cor pentru copii; săptămâni ale muzicii cu diferiți reprezentanți ai muzicii contemporane; concurs de muzică populară; tineri compozitori. Pentru dans, așteptările concrete presupun: diferite stiluri de dans; dans modern; dansuri de societate; dans sportiv; cursuri de dans *rap*; club și activități de dans; spectacole cu diferite stiluri de dans; balet.

Printre așteptările de viitor privind domeniile artistice de interes pentru elevi sunt prezente activități, cu o frecvență medie spre mică: pictura (cu exemple precum: pictură pe pânză; pictură pe sticlă; pictarea mesei și scaunelor de piatră din curte; realizarea unei picturi împreună cu colegul); fotografie („să facem fotografii”); fotografie artistică; desenul; grafica pe calculator; meșteșuguri și artizanat; vizitarea unor muzee și galerii de artă.

Exemplele extrase din opțiunile formulate de elevi pot sprijini profesorul în intenția sa de a oferi activități de interes și cu o deschidere mai mare către alte zone de experiențe: artă urbană, concurs graffiti; sculptură în metal, expoziție de cărți antice, expoziție de fotografie „Bucureștiul vechi”; bijuterie; să facem filme/filmul școlii/film educativ; design ambiental; decorare pentru Halloween; concursuri în domeniul tehnic; educație ambientală/ecologică; cenaclu literar; concursuri de rimă; experimente distractive; broderie; arhitectura; expoziții de machete; realizare scurt metraj; sculptură; modelism; plimbare prin centrul orașului; curs de gătit; meșteșuguri; origami; artizanat din ceramică; târg de vechituri, carnaval; „să invităm și alte școli și să asistăm la ore”; crearea de lucruri folositoare școlii; mai multe ieșiri la muze, biblioteci, expoziții etc.; discutarea de cărți; expoziție de cărți; atelier de croitorie; socializare sportivă; concursuri de gastronomie; cursuri de gătit; cursuri de *make-up*; literatură; editor audio; *freestyle*; club de lectură; editare video; întâlniri cu scriitori; concepte pe baze artistice; workshop de film, centru de lectură; prezentări despre facultăți; expoziție foto: școala de azi - școala de ieri - școala de mâine; expoziție despre artiștii preferați; o expoziție despre cum am vrea să arate școala ideală; prezentarea lecțiilor într-un mod diferit care tinde spre niște activități artistice, fiind prezentate în modul acesta; schimb de experiență cu tinerii artiști din alte țări.

6.3. Implementare

Activitățile artistice organizate în școală sunt facilitate cel mai frecvent de către profesori, în opinia a 90,5% dintre elevi și a 81,70% dintre părinți. Dacă profesorii sunt mai implicați în organizarea de activități la nivelul învățământului primar și gimnazial, la liceu se observă o creștere de peste un sfert din procente a implicării elevilor. Din perspectiva părinților participanți la studiu, aproximativ câte un sfert dintre ei semnalează implicarea elevilor - o consecință a creșterii autonomiei lor - și, respectiv, a părinților în organizarea de activități, cu predilecție pentru segmentul de învățământ primar și gimnazial.

Implicarea operatorilor artistici și culturali (muzee, teatre, cluburi ale elevilor etc.), precum și a organizațiilor nonguvernamentale se regăsește în aproximativ 10% din activități. Părinții atribuie o implicare scăzută a instituțiilor din comunitatea locală (sub cinci procente). Din perspectiva operatorilor culturali, este apreciat ca fiind semnificativ rolul de facilitator al comunicării dintre reprezentanții din mediul artistic și școală pe care și l-au asumat părinții, intermediind și venirea artiștilor și organizațiilor culturale în școală. O observație empirică a participanților la studiu a fost că aproape întotdeauna părinții care îi căutau pe artiști ca să-i aducă în școală aveau ei înșiși o anumită pregătire în zona artelor.

Accesul elevilor la activitățile artistice organizate prin intermediul școlii relevă faptul că aproape trei sferturi dintre elevii respondenți afirmă că au participat la asemenea evenimente (74,90%). Doar 2,60% dintre respondenți susțin că nu au fost invitați să participe la activitățile organizate. 19,80% dintre elevi declară că în școală au fost organizate activități artistice, însă nu au dorit să participe.

Este util de semnalat capitalul de experiență acumulat prin intermediul programului național „Școala altfel” care, în 2013, însemna o participare de 60,30% a elevilor la activități culturale, procente apropiate obținând doar activitățile sportive (62%), potrivit declarațiilor participanților la studiu (Măntăluță & Velea, 2013, p.30).

Implementarea activităților nu este lipsită de dificultăți în ceea ce privește relaționarea cu grupul țintă. Ele pornesc din mai multe surse, cum ar fi nevoile de adaptare la specificul cultural al grupului, revalorizarea artelor pe care practicile didactice nu le promovează, revalorizarea experienței personale ca sursă de inspirație, redefinirea rolurilor de creator și spectator etc.

Cadrele didactice intervievate consideră important profesionalismul resursei umane din școli, dar și calitatea relației administrative în interiorul școlii. Observația unui participant la interviuri a fost că „manualele sunt aceleași, ceea ce contează sunt oamenii care le folosesc”. Opiniile exprimate în cadrul interviurilor semnalează faptul că, în acest moment, pregătirea profesională a cadrelor didactice și a personalului din conducerea școlilor este insuficient articulată, pentru a se reuși să se creeze oportunități egale pentru toți elevii.

Atunci când artiștii au început să ofere programe educaționale, motivația personală de a promova o modalitate de expresie pe care o considerau valoroasă prima în fața identificării nevoilor grupului țintă și a organizării activităților în acord cu aceste nevoi. Elevul era expus la un produs sau proces artistic, de cele mai multe ori fără o introducere în temă și fără posibilitatea de a discuta la sfârșit despre experiența avută. Chiar și astăzi, unii artiști aflați la început de drum în intervențiile artistice practică și susțin o astfel de abordare. Cei care au perseverat în această zonă au conștientizat, în timp, necesitatea proiectării intervenției în funcție de unele obiective clar definite, care să fie urmărite prin instrumente adecvate în raport cu diferitele momente ale activității.

În cazul instituțiilor de cultură, provocările au fost diferite. Deși plecau de la un set de reguli instituționale și aveau un portofoliu de produse artistice și un personal cu o anumită pregătire profesională, ele au fost nevoite să-și rearticuleze discursul și experiențele propuse, astfel încât să fie relevante pentru publicul vizat – în cazul nostru școlarii și preșcolarii. Factorul care pare să fi mediat succesul în acest demers pare să fi fost unul de natură financiară, dublat de cel al unei pregătiri profesionale care să permită articularea de programe coerente. Spre exemplu, o casă memorială va puncta rolul respectivei personalități într-o anumită epocă, făcând referire la ceea ce elevii știu de la anumite materii, iar un muzeu de artă își va valorifica colecțiile în discuții despre reprezentarea unor teme prin diverse mijloace artistice. În ultimii ani, unele instituții culturale au început să propună și activități care să le permită elevilor să experimenteze postura de creator.

Atât în cazul artiștilor/ONG-urilor artistice, cât și în cel al instituțiilor de cultură, a fost conștientizată nevoia de a porni de la identificarea unor nevoi reale ale grupului țintă, pentru creionarea unor activități care să răspundă la ele. Modalitățile de identificare au fost foarte diverse, structurându-se, în general, prin contactul direct cu grupul țintă și explorarea liberă a dorințelor și așteptărilor lor sau prin testarea unor instrumente și activități, pentru ca apoi informațiile primite să fundamenteze intervenții pe grupuri mai largi.

Cadrele didactice intervievate fac referire la practici care configurează câteva scheme colaborative privind derularea activităților extrașcolare: prin implicarea profesorului și a elevilor în activități organizate frecvent; prin implicarea profesorului și a elevilor în activități propuse de alții; prin implicarea profesorului și a elevilor în activități propuse în cadrul unor proiecte și asumate de școală.

Atât elevii cât și părinții declară că au fost consultați cu privire la derularea unor activități cu elemente artistice, conturându-se anumite dominante privind modalitățile de implicare a fiecărui grup. În calitatea lor de principali parteneri ai școlii, circa jumătate din părinți (44,71%) au afirmat că au fost consultați de un reprezentant al școlii în legătură cu activitățile artistice pe care le-ar dori pentru copiii și că s-a ținut, în mare parte, cont de părerea lor.

Plecând de la experiențele lor, care au presupus și găsirea unor soluții pentru problemele concrete pe care au trebuit să le rezolve, cadrele didactice intervievate au formulat frecvent sugestii de colaborare cu un profesionist prin: invitarea unor artiști recunoscuți; introducerea unui opțional de educație artistică desfășurat de un profesionist; posibilitatea deplasării unor specialiști în școală pentru organizarea unor cercuri artistice.

Profesorii ar dori să existe o persoană resursă în școală (de exemplu, un animator) care să medieze colaborarea cu principalii protagoniști și să gestioneze, cu sprijinul cadrelor didactice, evenimentele cultural-artistice. Decidenții urmăresc atragerea de parteneri care să vină în întâmpinarea nevoilor de formare artistică și personală a tinerilor, dar și a cadrelor didactice. Există, la nivelul discursului, dorința de a pune în fapt diferite modalități de colaborare cu partenerii identificați prin: crearea de parteneriate între școală și lumea artistică; implicarea autorităților locale pentru obținerea materialelor și mijloacelor necesare pentru organizarea activităților artistice; implicarea comunității în finanțarea diverselor proiecte culturale; o bună colaborare școală-familie-instituții culturale.

Operatorii culturali semnalează nevoia de a cunoaște mecanismele administrative care le-ar putea oferi accesibilitate în școală, în prezent, cel mai clar atu al lor fiind dat de propria reputație și vizibilitate profesională pentru sistem. Atunci când operatorii culturali au o finanțare disponibilă, ei pot oferi școlii programe și activități cu o dimensiune artistică, organizate în ateliere formate din câteva întâlniri.

Primul pas este și cel mai greu, în lipsa unor canale formale prin care artistul/operatorul cultural poate intra în dialog direct cu școala pentru a dezvolta programe cu o dimensiune educațională. Experiențele se divid în general în două: a) cei care au fost nevoiți să apeleze la cunoștințe informale pentru a putea iniția dialogul și b) cei care au recurs la decidenți de nivel înalt (inspectorate, Ministerul

Educației) pentru a-și legitima demersul și pentru a primi atenție din partea școlii. Sunt foarte rare experiențele artiștilor/operatorilor culturali în care școlile spre care s-au îndreptat aveau niște proceduri prin care să asculte, să analizeze și să direcționeze oferta acestora către persoane abilitate din cadrul școlii. Acolo unde experiența a fost considerată un succes, există tendința apariției unui fenomen de contagiune, unde beneficiarii intervenției îi fac publicitate între egalii lor, dar și în fața profesorilor.

Participarea la activități artistice a creat un capital de experiență pentru toți protagoniștii implicați: elevi, profesori și decidenți, părinți, reprezentanți din instituții și organisme din afara școlii. Totuși, clarificarea responsabilităților fiecărei părți încă de la începutul pare a fi un capitol deficitar în relația artist/operator cultural - școală. Nu de puține ori, cei care au propus activități școlilor și-au exprimat dezamăgirea că nu au găsit în instituția educațională un partener cu care să construiască un proiect care să beneficieze de aportul profesional al ambelor părți. Fie că a fost vorba de activități desfășurate în școală sau într-o locație oferită de o instituție de cultură, au existat numeroase cazuri în care profesorii au adoptat un rol pasiv, de simpli însoțitori de grup, punând pe umerii artiștilor/operatorilor culturali întreaga muncă de a susține activitatea. Chiar dacă în cazul unor programe s-a apelat la sprijinul unor voluntari, ei nu au putut compensa aportul pe care l-ar fi putut aduce niște profesioniști în educație.

Pentru mai mult de jumătate dintre elevii respondenți (64%), rolul pe care consideră că l-au avut pe durata activităților a însemnat asistența la prezentări sau spectacole (vizite la muzeu, la concerte, la piese de teatru etc.). Asumarea unui rol care să presupună participarea activă la crearea unor produse artistice (piese de teatru, spectacole de muzică, obiecte decorative etc.) a fost experimentată de mai mult de o treime dintre elevi, în timp ce doar 21% apreciază că au avut ocazia să învețe despre diferite forme artistice (istoricul lor, concepte de bază, etc.). Se constată o implicare preponderentă a elevilor în activitățile artistice de tipul „asist la”, în timp ce, la o distanță considerabilă, se situează acțiuni precum „particip activ la” sau „învăț despre”.

Implicarea personală a părinților în organizarea de activități artistice în școală a presupus susținerea financiară a activității pentru 34,78% dintre respondenți. În ordinea descrescătoare a ponderii lor, părinții au mai fost implicați în oferirea de feedback la sfârșitul activității (24,22%), în pregătirea activităților (18,63%) sau în desfășurarea acestora (16,77%).

Operatorii culturali sunt încrezători în ceea ce privește oferta educațională pe care o propun, dar de îndată ce trebuie să treacă de la faza de concepție la cea de transpunere în practică încep să resimtă dificultățile ce țin de relația cu școala și cu sistemul educațional. Consensul general pare a fi că relația cu școlile este o componentă cu un grad ridicat de aleatoriu. Școlile sunt percepute ca acționând discreționar în raport cu programele pe care le primesc sau le resping, ceea ce creează un oarecare sentiment de frustrare în rândul artiștilor și operatorilor culturali, care nu primesc o motivare din partea școlilor pentru opțiunile lor. Nu putem să nu menționăm problema pe care artiștii o văd în relație cu anumite mentalități pe care ei le consideră specifice școlii. Este vorba de importanța acordată anumitor materii în detrimentul altora, care este justificată prin eficiența sau ineficiența presupusă a unora sau a altora dintre discipline. De

aici iau naștere anumite reacții fie de respingere, fie de atragere a programelor educaționale cu o dimensiune artistică, însemnând includerea sau excluderea lor din oferta educațională a școlii.

Există o dezamăgire în rândul artiștilor și operatorilor culturali în ceea ce privește sprijinul primit din partea Ministerului Educației. Pe de o parte, se face referire la un protocol de colaborare cu Ministerul Culturii care ar fi trebuit să faciliteze relația dintre școli și instituțiile de cultură finanțate de stat, dar care nu este funcțional. Pe de alta parte, se face referire la eficiența limitată a recunoașterii din partea Ministerelor pe care o primesc anumite programe. Problema unor finanțări directe din partea Ministerului Educației, după modelul celor intermediare de Administrația Fondului Cultural Național, este prezentată ca un ideal foarte îndepărtat, fără șanse de a deveni realitate pe termen scurt sau mediu. Deși Ministerul Educației are astfel de mecanisme de finanțare a proiectelor (vezi mecanismul de aprobare a activităților educative la nivel național CAEN, cap. 3.2. și 3.3.), totuși acesta nu este foarte favorabil inițiativelor care nu presupun concursuri sau festivaluri.

Un caz distinct de model de lucru între cei care oferă anumite activități și școală este cel în care sistemul nici nu respinge, nici nu încurajează prezența artiștilor în școală, manifestând distanță și indiferență. Rezultatul tipic al unei astfel de raportări între cele două părți este desfășurarea activității propuse de artiști, dar într-un climat de incertitudine, care poate evolua oricând într-o direcție sau cealaltă.

Consilierii școlari au jucat un rol semnificativ în intermedierea relației școală – artist, postura lor de cadre didactice cu responsabilități și în afara predării unor materii predispunându-i la a fi deschiși și spre alte tipuri de programe educaționale.

6.4. Impactul activităților cu o dimensiune artistică

Școala continuă să reprezinte locul cel mai important în care copiii și adolescenții își construiesc aparatul critic pentru înțelegerea experiențelor la care participă în timpul orelor sau în afara programului școlar. Aceste experiențe se structurează în câteva dominante care pot fi asociate cu posibile obiective educaționale referitoare la capacitatea de gândire critică, capacitatea de rezolvare de probleme (în raport cu situații din viața reală); capacități colaborative etc. Beneficiile menționate de respondenți se pot regăsi la nivel cognitiv, atitudinal, acțional și relațional.

Participanții la studiu recunosc existența unor beneficii obținute prin intermediul activităților cu dimensiune artistică, existând un consens între respondenții din toate categoriile investigate. Arta este văzută în dubla ipostază de vehicul pentru educație și pentru autoformare. Ea este creditată cu puterea de schimbare a celor care o experimentează atât la nivel interior (dexterități, competențe, reglare a emoțiilor, atitudini), cât și la nivel social (emanciparea unor grupuri marginalizate, schimbarea imaginii publice a lor).

Îmbunătățirea procesului de învățare

Cadrele didactice participante la studiu semnaleză importanța artei și a educației artistice pentru îmbunătățirea procesului de învățare prin trimiteri la rolul acesteia, la componentele strategice sau la acest context de învățare. Pentru aceștia, educația artistică are ca funcție să-l învețe pe elev să fie un bun receptor și producător de artă („Arta sprijină procesul de învățare”; „Rolul educației artistice constă în a oferi suportul formativ premergător pentru a deveni receptor (înțelegerea artistică) și producător de artă”); să-l sensibilizeze de la vârste mici față de componenta estetică și să-i cultive gustul pentru frumos („Educația artistică presupune un proces de învățare care vizează cultivarea gustului pentru frumos într-un cadru organizat și cu strategii adecvate”); să-l ajute să se dezvolte armonios. Condițiile de reușită presupun o intervenție educativă timpurie pentru a-i sensibiliza pe elevi de la vârste mici față de componenta estetică. Implicit, prin această strategie, profesorii respondenți apreciază că vor reuși să cultive gustul pentru frumos și să-i ajute pe copii să se dezvolte armonios.

Rezultatele studiului de evaluare a programului „Școala altfel” arată că anumite aspecte privind organizarea și desfășurarea săptămânii dedicate acestor activități, cum ar fi corelarea temelor și realizarea coerenței activităților de învățare sau satisfacerea dimensiunii educaționale a activităților planificate, au fost percepute ca dificile de aproximativ 15% dintre profesorii respondenți (Măntăluță & Velea, 2013). În schimb, aproximativ un sfert dintre profesorii chestionați semnaleză dificultăți legate de selectarea temelor, de motivarea elevilor pentru implicarea în activități sau de planificarea activităților.

În studiul de față, profesorii intervievați au semnalat potențialul de convergență al domeniului de învățare, favorizând punțile necesare între formal, nonformal și informal. Ca observație, această convergență pare să fie amintită mai curând la nivel declarativ, deoarece nu apare semnalată în plan practic ca beneficiu de învățare (rezultate, produse, feedback). Totuși, confirmări ale impactului activităților în planul învățării sunt realizate prin intermediul portofoliilor elevilor. De asemenea, schimbarea formatului de interacțiune - activitățile desfășurate cu parteneri din afara școlii – și a locului de desfășurare au un impact mai mare asupra implicării elevilor într-o experiență nouă de învățare.

În procesul de învățare, este mai rar invocată arta ca mijloc pentru atingerea unor scopuri educative sau a unor obiective de învățare. Atunci când apar astfel de trimiteri, ele se referă la observații precum: elevii ar trebui să își formeze o educație culturală; își vor dezvoltata competențele de viață; vor dezvolta aptitudini artistice; își vor dezvolta gândirea, memoria, creativitatea. Tot rar, soluțiile pe care le-au găsit profesorii pentru problemele cu care s-au confruntat fac referire la utilizarea unor metode sau variante de lucru care să se acordeze cu exigența copiilor în aprecierea activităților și să-i abilitizeze metodologic pentru a-și formula și justifica opiniile.

Opțiunile pentru utilizarea strategiilor didactice centrate pe portofoliu se justifică prin efectele observate de profesori asupra procesului de învățare și a comportamentului elevilor (Bercu, 2012). Cei mai mulți dintre elevii participanți la studiu (77,5%) declară că nu utilizează un portofoliu personal în care să includă produsele activităților artistice sau impresii, comentarii, informații utile achiziționate prin aceste

experiențele, în timp ce 3,62% dintre aceștia nu știu exact în ce constă utilitatea acestuia. Elevii care declară că utilizează acest instrument de lucru pentru a înregistra rezultatele activităților cu dimensiune artistică (16,3%), au ca motivație principală pentru realizarea portofoliului personal constituirea unui dosar cu diplome și certificate care să ateste experiențele lor și să constituie un CV util pentru admiterea la facultate sau pentru angajare.

Din perspectiva a aproximativ o jumătate dintre părinții chestionați, principala motivație de participare a copiilor la activități cu dimensiune artistică presupune interesul acestora față de astfel de experiențe (50,63%). Valorile colaborative, plăcerea de a lucra cu colegii, sunt determinante pentru 14,56% dintre părinți, iar 11,39% dintre respondenți consideră că implicarea elevilor la sugestia părinților constituie motivația principală. Aproape un sfert dintre părinți afirmă că participarea copiilor a avut ca motiv principal faptul că a fost o cerință din partea profesorului (23,42%). Disponibilitatea opțiunilor elevilor privind principala lor motivație de participare la activități artistice este relativ similară cu cea obținută prin analiza răspunsurilor părinților: interesul față de astfel de experiențe (39,30%); o cerință din partea profesorului (23,46%); dorința de a încerca lucruri noi (18,77%); plăcerea de a lucra cu colegii (14,37%); aprecierea părinților (4,11%).

Dezvoltarea de competențe și capacități

Printre beneficiile implicării în activități artistice semnalate de elevii chestionați, se remarcă ponderea crescută acordată utilității activităților artistice pentru stimularea comunicării, relaționării și a lucrului în echipă. Peste o treime dintre elevi consideră că activitățile artistice i-au ajutat „foarte mult” din perspectivă relațională. Cu ponderi semnificative sunt cei care apreciază „foarte mult” activitățile artistice pentru aportul pe care l-au adus la dezvoltarea comunicării, la relaxare și la apropierea de școală. Părinții au perspective convergente cu ale elevilor cu privire la relaționare, comunicare și colaborare în grup. De asemenea, ei consideră că există beneficii ale participării copiilor la activități artistice manifeste în plan atitudinal și emoțional: se simt mai bine la școală și sunt mai echilibrați în raport cu activitățile și responsabilitățile cotidiene.

Capacitatea de comunicare a copiilor reprezintă un punct forte nu doar în cadrul activității școlare a copiilor, ci și în raport cu competențele de care au nevoie în afara școlii și pe tot parcursul vieții. Comunicarea și colaborarea reprezintă pentru părinți aspecte care se asociază cu reușita în plan personal și socio-profesional. De altfel, ei asociază strâns imaginea pe care o au despre utilitatea artei cu cea despre educația artistică și despre educație, în plan mai general.

Cadrele didactice semnalează implicațiile artei și ale educației artistice pentru facilitarea comunicării cu alte persoane, fiind amintite influențele asupra colaborării, a parteneriatului („Spre exemplu, devin mai cooperanți cei care participă la activități de grup, cei care și-au descoperit anumite talente devin mai interesați de școală, se bucură când sunt promovați”) sau a disponibilității de a dialoga, a accepta diferențele de perspectivă sau a manifesta empatie.

Opiniile cadrelor didactice și ale decidenților intervievați cu privire la utilitatea artei și a educației artistice se structurează, cel mai frecvent, în jurul dezvoltării creativității („educația artistică dă posibilitatea adolescenților să-și exploreze creativitatea, să-și folosească imaginația, printr-o abordare integrată a fenomenului cultural - artistic”). Sunt aduse în discuție beneficii privind gândirea critică, prin observare, descoperire, analiză, reflecție. Trimiterile la capacitățile de a rezolva probleme sunt prezente mai rar („formarea abilităților de rezolvare de probleme, asumarea riscurilor”). În mod similar, trimiterile la capacitățile de autoevaluare/ autocunoaștere sunt rare („arta poate fi folosită pentru autoeducare”; „activități în care elevii să-și descopere, utilizeze și dezvolte talentele”). Există opinii care semnalează posibilitățile de dezvoltarea a abilităților sociale sau, mai general, de formare a abilităților de viață („în perioada școlarității se formează abilități de viață, acum se canalizează trăirile, se exprimă sentimentele fără limită”), precum și aspecte referitoare la formarea convingerilor, modelelor de viață.

Cu o frecvență medie, sunt puse în valoare de către profesori roluri ale artei din perspectiva vieții de zi cu zi, care se referă la cunoștințe și deprinderi (estetice); capacitatea de interacțiune socială și gestiunea relațiilor interpersonale; capacitatea de integrare socială. Sunt semnalate limitele formative care apar la specializările din domeniul tehnic și economic.

Artei, ca modalitate de dezvoltare a abilităților sociale, i se atribuie un rol și în integrarea socială („arta poate fi folosită pentru integrare socială”), inclusiv pentru persoanele cu dizabilități („arta ne ajută să integrăm copii cu CES și pe cei cu tulburare de comportament”). Funcțiile de intervenție socială sunt amintite, mai curând, de profesori (decidenții participanți la studiu nu fac trimiteri explicite către aceste aspecte).

Cadrelor didactice participante la studiu semnalează frecvent utilitatea artei în raport cu dezvoltarea personală, în plan general, atunci când apreciază utilitatea artei și a educației artistice. Principalele beneficii menționate țin de creșterea încrederii în sine, a capacității de exprimare personală și a stimei de sine.

Sunt amintite și contribuții ale artei în domeniul autocunoașterii („Pentru că prin artă vorbim despre viețile noastre, ne putem schimba perspectiva din care putem cunoaște un lucru sau un fenomen”), sau în ceea ce privește identificarea unor dimensiuni spirituale și a unor modele de viață mai complexe („ne ajută să devenim mai buni”). În plan social, utilitatea artei constă în procurarea unor modalități eficiente de exprimare a problemelor sociale, dar și în posibilitatea de a rezolva efectiv asemenea probleme, precum și în dezvoltarea societății, prin soluțiile creative pe care le oferă. Prin intermediul artei, se creează disponibilitate și deprinderi de observare constantă a spațiului public, ca purtător de valori artistice și culturale și ca loc al memoriei colective.

Impactul formativ al activităților de educație prin artă este considerat semnificativ pentru înțelegerea și exprimarea trăirilor personale (emoții și sentimente) și favorizant pentru cunoașterea de sine, prin descoperirea talentelor și exprimarea personalității lor. Impactul artei asupra elevului presupune dezvoltare armonioasă, dezvoltare intelectuală, formarea de convingeri și atitudini, disponibilitate pentru

colaborare, sensibilizare și motivare pentru participarea la evenimente artistice, calitatea utilizării timpului liber.

Contactul cu latura emoțională pe care îl facilitează arta este văzut ca un atu important în a genera interes pentru înțelegerea lumii, în general, și pentru învățare, în mod particular. Persoanele angajate într-un demers artistic sunt creditate cu o mai bună înțelegere atât a propriilor nevoi și trăiri, cât și cu o receptivitate crescută față de nevoile și trăirile celor din jur.

Dezvoltarea capacității elevilor de a lucra pe termen lung este amintită generic („proces care se prelungește și după terminarea studiilor cu ajutorul educației continue”).

Relevanța pentru problemele din viața cotidiană

Utilitatea artelor este văzută ca fiind legată de integrarea experiențelor oferite de experiențele cotidiene ale tinerilor. Problema subiacentă la care au făcut referire persoanele intervievate ține de prezentarea artelor ca fiind ceva inefabil, distant, greu de accesat și cu o dimensiune elitistă. Experiența de bază propusă este cea a participării și a creării, fiind opusă celei de a admira ce au făcut alții. Fără să-și propună să facă din tineri creatori profesioniști de artă, programele analizate și opiniile exprimate în interviuri, converg spre ideea de a-i aduce pe aceștia în postura de a experimenta și a trăi arta.

Valoarea informațiilor de tip enciclopedic este pusă la îndoială, în contextul în care, în momentul de față, accesibilitatea artei este incomparabil mai mare în epoca digitală. Ele sunt percepute ca fiind, în special la vârste fragede, un balast care are un efect negativ asupra motivației de a se implica în activități cu o dimensiune artistică.

Nu doar latura practică adusă de artiști și operatorii culturali este ceea ce face diferența față de abordările curente propuse de școală, ci și gradul de implicare al copiilor. Beneficiile aduse de învățarea pe de rost a unui rol într-o piesă de teatru este văzută ca net inferioară ca rezultate față de implicarea copiilor în identificarea unei probleme, scrierea unei piese pe acel subiect și apoi interpretarea unui rol într-o reprezentație a ei. Se ajunge prin acest demers complex la construirea și/sau schimbare unor atitudini, rol pe care școala dorește să-l joace, dar adesea nu reușește.

Rolurile artei și ale educației artistice în raport cu viața de zi cu zi se structurează cel mai frecvent, potrivit opiniilor profesorilor participanți la cercetare, pe următoarele direcții: dezvoltarea unei vieți de calitate și a unor modele comportamentale; dezvoltarea capacităților de observare și de analiză, ca suport pentru înțelegerea vieții. Dezvoltarea unei vieți de calitate și a unor modele comportamentale presupune oportunități pentru: petrecerea constructivă a timpului liber; echilibru interior; armonie sufletească și în familie; mediu frumos; modul de a se îmbrăca și opțiunea pentru o ținută decentă (formată prin intermediul școlii); opțiunea pentru alte modele comportamentale decât cele din viața de zi cu zi, din media și de pe stradă.

Pentru părinți, relevanța artei și a educației artistice pentru copiii lor este identificată în planuri similare cu cele amintite de către profesori, accentuând totuși anumite dimensiuni cu un caracter mai pragmatic. Această atitudine se explică prin faptul că părinții sunt cei responsabili de luarea unor decizii legate de viitorul copiilor sau de instrumentele prin care reușesc să-i echipeze pentru a deveni autonomi: o bună dezvoltare a capacității copilului de comunicare, integrare în societate; proiecte extrașcolare care să-i ajute pe copii să colaboreze mai bine între ei și să se cunoască pe sine în reprezentarea și alegerea unui posibil viitor etc. Implicarea în social este realizată în raport de abilitățile creative sau de calitatea de consumator cultural a viitorilor adulți. Astfel, se poate interveni în sprijinul calității vieții în spațiul public prin implicarea în diverse activități creative, prin voluntariat, prin respectul față de valorile de patrimoniu, prin observare și reflecție critică asupra valorii acțiunilor reprezentanților instituțiilor publice etc.

Utilitatea artei și a educației artistice pentru rezolvarea unor probleme cu impact în societate este mai rar amintită de către elevi, părinți sau profesori. Aceștia din urmă citează uneori beneficiile acestor activități în situații de risc (lipsă de motivare pentru învățare, risc de abandon școlar, grupuri din zone defavorizate; relațiile dintre persoane cu dizabilități și ceilalți elevi etc.). Părinții percep arta ca fiind angajantă pentru propria adaptare/ integrare a copilului lor în societate sau pe piața muncii, mai puțin ca modalitate de abilitare pentru implicarea în rezolvarea unor probleme ale comunității.

Însumând aproximativ un sfert din opiniile exprimate, reprezentările elevilor cu privire la utilitatea activităților artistice în raport cu problemele din viața reală se structurează, de asemenea, în trei imagini: eu și profesia mea; eu și lumea în care trăiesc; eu și lumea pentru care trăiesc. În primul caz, arta în școală înseamnă pentru elevi o experiență din care pot învăța lucruri noi, care îi pot ajuta în viață și le pot influența viitorul; descoperirea resurselor proprii și a unei posibile cariere; exersarea imaginației și a creativității ca stimulent pentru acumularea de experiență; dezvoltarea abilităților din punct de vedere profesional. Imaginea vieții personale este conturată prin opțiunile pentru anumite valori, prin cunoașterea de sine și prin utilizarea calitativă a timpului liber („să-mi petrec timpul într-un mod frumos”). În cel de-al treilea caz, elevii se văd implicați în societate prin astfel de activități („a face ceva din propria inițiativă, ceva pentru alții, nu doar pentru tine”). Dimensiunea socială este abordată de elevi și prin trimiteri la dezvoltarea societății, a întregii națiuni, prin calitatea membrilor săi și a opțiunilor valorice („ne ajută să fim mai buni ca popor”).

Artiștii independenți și ONG-urile artistice, în lipsa de cele mai multe ori a unui portofoliu pe care să se simtă obligați să-l valorizeze, propun elevilor experiențe artistice care să le valorifice experiența de zi cu zi. Fie că e vorba de imagini din comunitatea lor, piese de teatru despre ei și școala, desene pe diverse tematici apropiate de experiențele lor, reguli pentru organizarea caselor și blocurilor de pe strada unde locuiesc, artiștii încearcă să pornească din cotidian pentru a construi noi experiențe cu valoare de reflecție și exprimare.

Rezultate și produse

Identificarea rezultatelor poate fi considerată ca fiind sistematică doar în ceea ce privește numărul participanților și al activităților desfășurate. Fenomenul este în bună parte datorat relației cu finanțatorii, fie ei privați sau de stat, care cer în mod regulat rapoarte de progres.

Sunt frecvent amintite de către profesorii participanți la cercetare spectacolele, expozițiile și obținerea recunoașterii prin intermediul diplomelor, premiilor (cupe sau bani). Valorificarea activităților artistice se realizează prin portofoliul personal, prin diplome, prin recunoașterea activităților de voluntariat. De asemenea, activitățile își pot găsi un context de dezvoltare mai amplă prin intermediul unui CDS.

Produsele sunt considerate principalele rezultate ale activităților, având atașați și anumiți indicatori de evaluare a calității. Spre exemplu, coeziunea grupului și capacitatea de a pune împreună experiențe personale în scrierea unei piese de teatru sunt considerate ca fiind indicatori de calitate ai produsului final, chiar dacă ei reflectă mai degrabă procesul.

La nivelul practicilor prin care se răspunde unei nevoi economice sau sociale identificate în grupul respectiv de elevi, observăm că rezultatele activităților cu dimensiune artistică au presupus vinderea unor produse realizate în cadrul unor târguri/bazaruri în 5,3% din situații, potrivit elevilor, și în 13,58% din situații, potrivit părinților chestionați.

Tabel 14. Utilizarea produselor activităților artistice derulate în școală

Utilizarea produselor activităților artistice	Total	%
Vi s-au dat acasă.	84	18,5
Au fost expuse/prezentate în clasă sau în școală.	181	39,9
Au fost vândute în cadrul unor târguri.	24	5,3
Nu știu ce s-a făcut cu aceste produse.	61	13,4

6.5. Mecanisme de feedback și ajustare

Asigurarea calității

Colectarea opiniilor tuturor celor implicați în derularea activităților reprezintă un mecanism de asigurare a calității educației. Plecând de la acest feedback, organizația școlară poate să-și îmbunătățească activitățile școlare și extrașcolare. Consultarea părinților s-a dezvoltat ca practică și a devenit mai sistematică datorită schimbărilor privind evaluarea și acreditarea unităților de învățământ.

Experiențele profesorilor privind inițierea, organizarea și desfășurarea activităților artistice s-au structurat, în principal, prin intermediul concursurilor, serbărilor sau festivalurilor. Acestea au presupus implicarea personală a profesorului, precum și implicarea elevilor. Au fost utilizate fișa și procedura standard pentru proiecte la nivel de unitate școlară, cerute la evaluările realizate de Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP). Este important de precizat că activitățile

din școală pot face parte din calendarul activităților educative naționale sau regionale. Nu sunt oferite alte detalii legate de organizarea și desfășurarea activităților.

Profesorii din sistemul educației alternative intervievați afirmă existența unor practici de mentorat în vederea supervizării: „se lucrează pe principiul mentoratului în cadrul școlii, în colaborare cu mentori de la instituții partenere din țară și străinătate” (alternativa educațională Waldorf).

Aceste practici presupun un capital de experiență constituit și pe parcursul derulării programului „Școala altfel”, care relevă ponderi relativ similare între practicile de evaluare sistematică, realizată prin chestionare sau interviuri cu beneficiarii (45,9%) și practicile discuțiilor informale cu beneficiarii (44,2%) (Bercu, 2012).

Prin normativele în vigoare, profesorii constată că există o presiune administrativă asupra lor care îi transformă pe foarte mulți în „vânători de puncte”. Faptul că nu se regăsesc în modalitățile de evaluare a prestației profesionale determină o reflecție critică legată de condiția profesorului.

În ansamblu, există puține opinii exprimate de participanți privind capacitatea de a implementa un ciclu complet de activități. Unii profesori consideră că încă nu există asemenea capacități, de aici, nevoia de sensibilizare/ formare de conținut, nevoia de formare pentru a realiza programe performante. Sunt formulate argumente precum: „Încă nu. Profesorii înșiși (unii) au lipsuri în propria cultură generală și nu apreciază potențialul acestor activități. Alții promovează unele meșteșuguri, dar fără discernământ artistic, astfel că se ajunge la realizarea unor produse kitsch”. În opinia altor profesori, există asemenea capacități, care pot fi folosite dacă există motivație din partea cadrului didactic pentru implicare și disponibilitate pentru a aplica cicluri de activități, precum și disponibilitatea pentru sensibilizarea elevilor față de asemenea activități.

Atuurile dobândite prin intermediul altor experiențe constituie argumente pentru profesori privind capacitatea lor de a implementa cicluri complete de activități. Aceste atuuiri se referă la experiența de lucru dobândită prin intermediul proiectelor și la sprijinul venit de la specialiști din alte instituții partenere.

Pe lângă formarea profesională pe care o au artiștii și profesorii în domeniile lor de specialitate, este resimțită nevoia unor formări care să confere unele abilități și informații din sfera profesională a celuilalt, cum ar fi centrarea pe nevoile elevilor, în cazul artiștilor, și informații despre modul de lucru al artiștilor, în cazul profesorilor.

Monitorizare și evaluare

Organizarea activităților educative și extrașcolare au pus în legătură directă părinții cu profesorii, pentru rezolvarea problemelor administrative legate de resursele necesare, în general. În schimb, consultarea părinților pentru oferirea de feedback la sfârșitul activității a fost confirmată de doar un sfert dintre respondenți (24,22%).

Din perspectiva elevilor chestionați, analiza propriei implicări în cadrul ultimelor activități artistice organizate de profesori pune în evidență faptul că peste jumătate dintre aceștia consideră că au avut un rol în discuțiile privind tema activității (65,9%); comunicarea impresiilor personale despre implicarea în activitate (65,9%); pregătirea activității (55,9%); modalitatea de desfășurare a aceasta (60,9%) sau îmbunătățirea modului de desfășurare a activității (49,2%).

Tabel 15. Analiza propriei implicări în cadrul ultimelor activități artistice organizate de profesori

	DA*	NU*
Tema activității	65,9	8,4
Pregătirea activității	55,9	18,3
Modul în care urma să se desfășoare activitatea	60,9	13,2
Rezultatele obținute	39,9	33,7
Îmbunătățirea modului de desfășurare a activității	49,2	25,3
Felul în care te-ai simțit în cadrul activității	47,2	26,4
Impresiile tale despre ceea ce ai realizat în cadrul acestei activități	65,9	8,4

* DA/NU – se referă la discutarea sau nediscutarea aspectelor menționate. Diferența până la 100% este constituită de nonrăspunsuri

Implicarea în activități artistice cu elemente artistice a presupus o distribuție de aproximativ câte un sfert din opiniile elevilor chestionați cu privire la efectul asupra capacității acestora de autoevaluare a propriei activități pentru un grad de apreciere „în foarte mare măsură” și, respectiv, „în mare măsură”. Oferirea de aprecieri/ impresii colegilor presupune distribuții procentuale și de grad de importanță relativ similare.

Prima sursă de colectare a unor informații de tip evaluativ indicată de profesori provine din observarea modului în care copiii răspund la sarcinile oferite și a gradului lor de implicare. Feedbackul colectat ține în principal de impresiile post activitate. Ele pot fi oferite oral, prin alegerea unor imagini cu figuri triste sau fericite (mai ales atunci când se lucrează cu copii de până în 10 ani) și, mai rar, în scris (de obicei sub formă de chestionare de satisfacție). Din experiența celor intervievați, cele mai frecvente întrebări se referă la modul în care s-au simțit pe parcursul activității și ce și-ar dori să facă în continuare.

Timpul alocat evaluării reprezintă, în general, o mică fracțiune din cel alocat întregii activități. Această abordare nu este decât parțial adecvată, deoarece limitează foarte mult ceea ce pot spune participanții și nu le oferă decât parțial oportunitatea de a-și integra experiența. Exemple de practici în utilizarea educațională a filmului arată că, după o expunere de doar o oră și jumătate la un produs artistic, feedbackul și procesarea experienței pot să dureze echivalentul unei săptămâni școlare.

Un punct de reper pe care-l utilizează artiștii și instituțiile culturale pentru a și da seama de relevanța activității desfășurate pentru beneficiari se referă la modul în care continuă relația cu școala și cu participanții după încheierea activităților. Artiștii apreciază în mod deosebit mesajele primite de la elevi în care aceștia își exprimă dorința de a repeta și extinde experiența. Cum era de așteptat, instituțiile culturale

valorizează relațiile formale stabilite cu școlile, care le permit să aibă acces la elevi într-un mod neîmpovărat din punct de vedere birocratic.

La nivelul organizației școlare, valoarea activităților este confirmată prin intermediul premiilor și diplomelor primite. Alături de acest argument al calității activităților cu dimensiune artistică invocat frecvent de către profesori și decidenți, un alt criteriu considerat semnificativ pentru feedback este dat de gradul de satisfacție a elevilor și a părinților, a reprezentanților din comunitatea locală, primărie, agenți economici: „gradul de satisfacție al spectatorilor, elevilor, profesori, părinți, aprecierea din partea comunității, publicarea în reviste, anuarul școlii, grupul pe Facebook, site-ul liceului, panouri cu diplome”. În ceea ce privește feedbackul, la o instituție școlară cu profil de arte există practici similare: activitățile primesc aprecieri din partea comunității, fac subiectul unor articole favorabile în presa locală, sunt premiate în cadrul concursurilor la care participă etc. Este semnalată o percepție a performanțelor elevilor în cadrul activităților artistice ca „neconforme” cu standardele/practicile de evaluare a elevilor în cadrul orelor de curs, din partea unor cadre didactice: „Este adevărat că notarea elevilor implicați în astfel de proiecte se face diferențiat și pe baza altor criterii poate nedumeri sau nemulțumi alți colegi profesori. Cu toate acestea, prezentarea unor teme în format artistic motivează mai mult elevii, iar astfel de activități se bucură de o reală popularitate în rândul elevilor și al părinților, deopotrivă”. Referitor la „Școala altfel”, raportul de evaluare a programului (Măntăluță & Velea, 2013) nu oferă informații cu privire la impactul pe care practicile de utilizare a feedbackului colectat și rapoartele de evaluare realizate l-ar avea în modificarea unor strategii legate de aplicarea curriculumului la clasă sau în proiectarea unor activități educative extrașcolare și extracuriculare în mod corelat și coerent în timp. Percepția profesorilor cu privire la implicarea lor în evaluarea programului sau practicile privind corelațiile dintre diferitele secvențe de evaluare (de la activitățile din clasă la cele din afara clasei sau a școlii) pot constitui noi zone de cercetare pentru a identifica gradul în care evaluarea constituie un criteriu de calitate a educației relevant pentru organizația școlară.

Percepția pozitivă a activităților artistice corelate cu anumite discipline sau cu oferta de curriculum la decizia școlii se reflectă, în opinia profesorilor, în opțiunea reînnoită pentru programa de CDS, dar și în dezvoltarea calității educative a disciplinelor respective (de exemplu, orele de abilități practice și tehnologii etc.).

Operatorii culturali sunt conștienți de nevoia de a evalua activitățile și programele pe care le propun, precum și de beneficiile aduse de acest demers, totuși dețin un portofoliu minimal de instrumente de evaluare. Obținerea unei finanțări implică o oarecare rutină a unei evaluări a rezultatelor. Participanții la studiu consideră că este necesară abordarea componentei de evaluare în mod profesionist, în special prin delegarea ei către specialiștii în educație.

Printre criteriile de colectare a feedbackului la care se raportează operatorii culturali se află, de asemenea, gradul de implicare și de răspuns la sarcini a participanților, precum și impresiile participanților la sfârșitul activităților. Cele mai frecvente întrebări adresate elevilor se referă la modul în care s-au simțit

pe parcursul activității și ce și-ar dori să facă în continuare. Timpul alocat evaluării reprezintă, în general, o mică fracțiune din cel alocat întregii activități, ceea ce nu oferă oportunitatea explorării integrale, a procesării experienței. Ca și în cazul profesorilor, exprimarea de către elevi a dorinței de a repeta sau de a extinde o experiență constituie un criteriu de valorizare a activității și din perspectiva operatorilor culturali. Pentru operatorii culturali, impactul activității este apreciat ca pozitiv dacă aceasta presupune continuarea relației formale stabilită cu școala și cu participanți după încheierea proiectului respectiv. Se dorește astfel stabilirea unui canal de comunicare care să-i ajute să intre în legătură cu elevii având un parcurs mai simplu din punct de vedere birocratic.

Deși sunt conștienți de nevoia de a evalua activitățile și programele pe care le propun, precum și de beneficiile aduse de acest demers, experiențele investigate au pus în evidență existența doar a unui portofoliu minimal de instrumente de evaluare. Inserarea lor în activitățile organizate ține adesea de cerințele unui finanțator, fapt ce a contribuit la intrarea într-o oarecare rutină a unei evaluări a rezultatelor, chiar dacă este cel mai adesea minimală. Unele persoane intervievate au indicat nevoia de profesionalizare a componentei de evaluare, în special, prin delegarea ei către specialiști din educație.

Unii artiști își recunosc limitele în evaluarea rezultatelor, exprimându-și dorința de a colabora pe viitor cu persoane cu competențe în această arie, în timp ce alții sunt indiferenți, neasumându-și rezultatele și impactul activităților propuse. Aceștia din urmă invocă un statut special al artelor („artă de dragul artei”) și consideră că rezultatele sunt strict dependente de persoana care experimentează respectiva formă artistică, responsabilitatea fiind în întregime a ei pentru valorizarea experienței.

Lipsa sistematizării evaluării rezultatelor și impactului este resimțită negativ de artiști și operatori culturali, care consideră că intervențiile lor au un impact semnificativ, dar nu au probele științifice pentru a o demonstra.

În măsura în care programul oferit presupune o colaborare directă cu cadrele didactice pentru punerea lui în aplicare, adesea le revine profesorilor și sarcina de a face o evaluare. Ea se referă la componente atitudinale (deschidere spre nou, disponibilitatea de a participa, cooperarea cu colegii) și nu la gradul de creativitate manifestat de copii.

Persoanele cheie din cadrul proiectului/activității sunt folosite ca sursă de feedback. Ele pot fi membrii ai echipei de implementare sau persoane care au avut rolul de coordonare pe anumite componente. Sesiunile de feedback pot lua forma unor discuții colegiale sau a unor focus grupuri, dacă este nevoie de o mai bună structurare a lui.

Existența unor criterii de evaluare a școlii în funcție de parteneriatele încheiate și de diversitatea de activități extrașcolare, precum și introducerea programului „Școala altfel”, au avut un efect semnificativ în deschiderea școlilor spre colaborarea cu artiștii și operatorii culturali. Efectele pozitive ale acestor măsuri, au fost generalizate, dar nu au fost și sistematice. Chiar dacă toate școlile au beneficiat de pe urma lor, măsura în care au făcut-o a fost diferită. În general, în zona urbană, s-a menținut diferența dintre școlile centrale, care au atras mai multe programe, și școlile de periferie.

Dezvoltare profesională

Profesorii participanți la studiul de față și-au exprimat opiniile cu privire la propria dezvoltare profesională, având în vedere propriile percepții privind starea de fapt și orizontul lor de așteptare. Aceste opinii au fost examinate în relație și cu observațiile cadrelor didactice privind problemele cu care s-au confruntat și soluțiile pe care le-au găsit.

Analiza percepțiilor profesorilor respondenți cu privire la pregătirea pentru valorificarea activităților artistice pune în evidență o distribuție a opiniilor relativ egală între existența, inexistența și existența parțială a unor competențe adecvate pentru desfășurarea activităților artistice.

Opiniile privind existența unei formări adecvate a profesorilor sunt argumentate prin trimiteri la roluri profesionale, motivație, legitimitate în raport cu specializarea cerută de abordarea artelor. Buna prestație nu este influențată de pregătirea profesională (care există, în opinia anumitor profesori), ci de disponibilitate, bunăvoință, dedicație față de meserie, deschiderea umanistă. Unii profesori își motivează dorința de a se implica prin nevoia de a avea satisfacții profesionale, de a avea confirmarea mulțumirii copiilor, chiar dacă modul de apreciere a profesorilor prin grilele de evaluare sau prin nivelul de salarizare nu-i stimulează. Mai rar, se fac referiri la găsirea unor metode sau variante de lucru care să se coreleze cu așteptările copiilor și prin care să-i abiliteze pentru a-și formula opiniile.

Opiniile privind existența parțială a unei formări adecvate a profesorilor sunt argumentate prin trimiteri la lipsa motivației pentru a realiza astfel de activități, nevoia de programe de formare pentru a avea rezultate performante, nevoia de profesionalizare în noi roluri (de exemplu, animator) sau recursul la specialiști, dezavantaje datorate, în acest ultim caz, contextului în care lucrează profesorii (de exemplu, în mediul rural).

Decidenții participanți la studiu consideră că nu există o formare adecvată a profesorilor în acest sens. Argumentele aduse sunt strâns legate de dezvoltarea resurselor umane: lipsa personalului calificat în mediul rural, obținerea unor calificări prin demers autodidact, lipsa competențelor de ordin artistic (specializări). Este semnalată, în schimb, prezența unor competențe de ordin organizatoric.

Perspectivile profesorilor și ale decidenților au fost analizate, de asemenea, plecând de la soluțiile și recomandările propuse pentru depășirea unor dificultăți sau pentru extinderea și valorificarea activităților artistice în educație. Corelat cu starea actuală de fapt, există o categorie de profesori și de decidenți care consideră că nu există probleme în viitor privind desfășurarea, extinderea și valorificarea activităților artistice. Profesorii și decidenții care au semnalat existența unor dificultăți cu care s-au confruntat consideră necesară aplicarea unor soluții precum: programe adecvate de formare inițială și continuă; abilitarea profesorilor pentru gestiunea eficientă a tuturor resurselor, pentru colaborarea cu specialiști și pentru dinamizarea colaborării cu părinții sau comunitatea locală. Din perspectiva operatorilor culturali, pe lângă formarea profesională pe care o au artiștii și profesorii în domeniile lor de specialitate, ar fi utile formări care să confere unele abilități și informații din sfera profesională a celuilalt, cum ar fi

centrarea pe nevoile elevilor în cazul artiștilor și informații despre modul de lucru al artiștilor în cazul profesorilor.

Referitor la percepția propriului model și al rolurilor care decurg din această reprezentare, observăm că respondenții consideră necesară implicarea personală în activități artistice. De asemenea, fac referire la faptul că le revine sarcina de a forma creatori sub o îndrumare specializată astfel încât să reușească să-i implice pe elevi, să le completeze educația și să reușească să „descopere talente noi pentru lumea creatorilor”; „educația artistică presupune faptul de a-i ajuta și pe alții să-și îndrepte atenția spre acte artistice de valoare” (responsabil activități educative, alternativa educațională Waldorf). Structura activităților educative propuse (teme, contexte, modalități de interacțiune etc.) este influențată de rolul de facilitator pe care și-l asumă profesorul. În același timp, constatăm că posibilitatea de formare între egali prin diseminarea experiențelor proprii ca exemple de bune practici este mai rar amintită. Sunt prezentate situații precum: comunicarea deschisă; „popularizarea reușitelor; exemplele stimulează.”; simpozionul la nivel municipal pe teme interdisciplinare sau transdisciplinare; laboratoare de creație; colaborarea interdisciplinară, colaborarea cu parteneri, implicarea părinților în activități („Ca bune practici putem menționa revista școlii, Comitetul de părinți, Asociația părinților care se implică în viața școlii, echipa de teatru, echipa de dansuri”). Reușita activităților depinde de implicarea în activități extrașcolare doar a celor care doresc, sunt motivați, fiecare elev implicându-se în „activități care îl interesează direct; fiecare se duce în segmentul care i se potrivește și unde dorește”.

Către aspectele referitoare la sensibilizarea elevului pentru artă (atitudini) s-au canalizat cele mai multe dintre opiniile formulate de cadrele didactice intervievate. Astfel, educația artistică este văzută ca un proces „prin care școala, și nu numai, insuflă dragostea și atracția copiilor pentru artă” sau ca formă de educație pentru frumos a tinerilor („motiv pentru care am organizat multe activități care au avut ca obiectiv punerea în valoare a talentelor artistice ale elevilor prin încurajarea participării acestora la spectacole, galerii de artă, concursuri pe teme artistice, festivaluri”, opinie inspector). Sau: „profesorii de limbi străine inițiază elevii în arta comunicării și a prezentării obiectivelor locale, a muzeelor în franceză/engleză”. Este semnalată și lipsa de interes a elevilor față de artă, explicabilă, în opinia unui respondent, prin structura planurilor de învățământ („Din cauza programelor școlare, care au redus constant orele de educație artistică, cel puțin elevii de la țară nu mai simt nimic când văd un tablou deosebit sau ascultă o piesă simfonică de valoare” - director).

În același cadru al nevoii de sensibilizare față de frumos se conturează extinderea acestui demers de la elevi la părinți („a-i conștientiza pe elevi și pe părinți de importanța acestor capacități”).

Extinderea prezenței formale a artei în școală, dincolo de literatură, muzică și desen, este văzută ca o potențială soluție pentru creșterea accesului la cultură și implicit la beneficiile ei. Diversificarea opțiunilor avute în cadrul curriculumului este văzută ca o modalitate de a-i expune pe copii la cât mai multe forme de expresie artistică. Spre exemplu, se crede că introducerea teatrului ca materie opțională ar avea un impact

pozitiv asupra mai multor paliere, de la creșterea aprecierii pentru artă și a consumului cultural, la abilități persoanele de comunicare și relaționare.

Ca orizont de așteptare, formarea pentru dezvoltarea artelor în școală este văzută ca o necesitate, atât pentru cadrele didactice, cât și pentru artiștii și lucrătorii din domeniul cultural. Pentru a fi relevante, mai ales cele pentru profesori, se consideră că ar trebui să fie de anvergură națională. Unele persoane intervievate au identificat Casele Corpului Didactic drept un posibil spațiu de dezvoltare și multiplicare a programelor de formare destinate profesorilor.

Profesorii identificați ca având cel mai mare potențial de a sprijini pătrunderea artelor în școală sunt cei de educație tehnologică, de educație civică și cei care îndeplinesc rolul de diriginți. În experiența artiștilor intervievați, profesorii care s-au implicat în activități au fost fie cei care „aveau vocație”, fie cei cărora le-au fost atribuite aceste sarcini de conducerea școlii.

Atunci când activitățile care-i implicau și pe profesori au venit la pachet cu o descriere detaliată a ceea ce se aștepta din partea lor, ele au fost bine primite. Așteptarea ca profesorii să intuiască ce și propune artistul și de a-l susține în activități s-a dovedit a fi de cele mai multe ori nerealistă.

Arta amatorilor este văzută ca o resursă și un sprijin pentru extinderea artelor la nivelul școlii. Cei intervievați au opinat că, fără ca adulții implicați să devină profesioniști în artă, ei pot favoriza dezvoltarea unei infrastructuri de sprijin pentru pătrunderea artei în școală. Principalele amenințări la adresa grupurilor de inițiativă care susțin arta amatorilor țin de lipsa resurselor, a spațiului de desfășurare a activităților și de faptul că sunt în cea mai mare parte inițiative personale care dispar foarte ușor dacă inițiatorul nu le mai poate continua.

Principalul obstacol perceput în propagarea mijloacelor de expresie artistică este de natură financiară. Pe de o parte, este invocată dificultatea de a accesa resursele necesare dezvoltării de programe de către artiști și operatori culturali, iar pe de alta, este semnalată remunerația deficitară a cadrelor didactice, care este percepută ca scăzându-le semnificativ motivația de a se implica în orice altceva decât predarea materiilor curriculare.

Mecanismul prin care se crede că s-ar putea asigura egalitatea de șanse în ceea ce privește accesul la activități artistice cu o dimensiune culturală este existența unor fonduri care să finanțeze astfel de inițiative. Principalul responsabil pentru o astfel de inițiativă este considerat statul. Deși mediul privat este văzut ca o potențială sursă de finanțare, există voci care tratează cu suspiciune agenda unor agenți economici și declară că ar fi reticenți în a accesa un astfel de fond.

Elevii sunt percepuți ca un factor pozitiv în ecuația pătrunderii artelor în școală, în special prin energia și receptivitatea cu care vin la activități. Cu toate acestea, creditarea lor cu altceva decât prin dimensiunile nevoi și entuziasm, nu este foarte răspândită. Utilizarea elevilor ca punte de legătură între artiști și școală, creditarea lor cu abilități organizatorice și validarea intervenției pe baza feedbackului pe care ei îl pot oferi sunt insuficient explorate, după cum reiese din analiza opiniilor elevilor, a profesorilor și a operatorilor culturali participanți la studiu.

Relația dintre reprezentanții școlii și cei care oferă activități educaționale cu o dimensiune artistică nu este întotdeauna bazată pe încredere, mai ales când propunerile vin din partea mediului nonguvernamental. Artiștii au remarcat suspiciunile pe care unii profesori le-au manifestat explicit în privința motivației de a aduce programe în școală, principala acuză fiind că, de fapt, scopul este de a lua la final banii părinților, această atitudine persistând chiar dacă toate activitățile erau oferite gratuit sau erau finanțate dintr-o sursă identificată de artist.

Lipsa unor informații actuale și sistematizate în privința arhitecturii instituționale a sistemului de învățământ și a procedurilor ce trebuie urmate pentru a propune un program sau o activitate a îngreunat munca tuturor celor intervievați. Fiecare dintre ei a fost nevoit să descopere aceste lucruri investind importante resurse de timp. Chiar și atunci când programele au fost sprijinite de decidenți locali, cum sunt inspectoratele, relația cu școlile nu a fost neapărat una de încredere și colaborare.

Participanții la studiul nostru, profesori și operatori culturali, au subliniat în mai multe rânduri nevoia unui lobby la cel mai înalt nivel pentru promovarea dimensiunii artistice în educație și pentru facilitarea accesului programelor inițiate de artiști, ONG-uri și instituții culturale în școală.

PARTEA A III-A EDUCAȚIA PRIN ARHITECTURĂ (STUDIU DE CAZ)

CAPITOLUL 7 EDUCAȚIA PRIN ARHITECTURĂ

Pentru promovarea valențelor educative ale unei forme de artă, atât în cadru formal, cât și nonformal, este nevoie de un consorțiu de actori, care să conducă analize privind beneficiile implicării elevilor într-un anumit tip de activități, să elaboreze metodologii și materiale educaționale, să susțină implementarea lor și să evalueze impactul pe care îl au asupra beneficiarilor direcți și indirecți. Arhitectura nu face excepție de la acest proces. Mai jos vom schița profilul principalilor actori a căror participare poate contribui la promovarea educației prin arhitectură în contexte formale.

7.1. Actori cheie

Sistemul educațional

Dacă ne referim la educație, nu putem să facem abstracție de sistemul formal. Așa cum ilustrează studiul Eurydice (EACEA, 2009), o serie de țări includ în planurile-cadru educația prin arhitectură. Nu este cazul României, care se limita la momentul efectuării studiului la zona artelor vizuale și la aceea a muzicii. Între timp, reforma curriculară a adus la nivelul claselor primare o serie de referințe la alte forme de expresie artistică (de exemplu, artizanat, dans), care au fost integrate în diferite programe.

Noile planuri-cadru pentru învățământul primar și gimnazial nu prevăd includerea arhitecturii ca materie de sine stătătoare. Este posibil totuși ca, în momentul elaborării unor noi programe școlare, să fie integrate elemente ce țin de arhitectură și mediu construit. Candidatul cel mai potrivit pentru a include astfel de elemente este disciplina educație tehnologică.

O deosebită relevanță pentru integrarea arhitecturii în noile programe școlare ar putea să o aibă sugestiile metodologice, prin care s-ar putea recomanda și predarea în echipă, și modul în care va fi transpusă în practică abordarea transdisciplinară a curriculumului. Așa cum se va vedea din ancheta întreprinsă în cadrul studiului nostru, posibilitatea de a avea un specialist, în cazul de față un arhitect, care să susțină cadrul didactic în activitățile de la clasă ar putea avea un aport semnificativ în ceea ce privește calitatea actului educațional și dezvoltarea de competențe la nivelul elevilor.

Societatea civilă

Preocupările pentru organizarea unor activități dedicate educației prin arhitectură, educației urbane și pentru mediu construit s-au concentrat, în mare parte, în proiecte oferite de asociații active, în principal, în marile orașe sau în alte zone urbane. Amintim activitățile de promovare a educației urbane derulate de către Asociația Komunitas¹⁷ sau ale Asociației De-a arhitectura¹⁸, legate de educația prin arhitectură.

Datorită gradului de specializare necesar dezvoltării de activități în această zonă, persoanele implicate au, în genere, calificări profesionale de nivel înalt în arhitectură și urbanism. De asemenea, ele au o legătură strânsă atât cu piața de servicii, publice și private, cât și cu organizațiile profesionale din domeniu. Aceste premise fac ca programele de educație prin arhitectură să fie foarte bine conectate la realitatea contemporană, să ofere informații utile în contextul vieții de zi cu zi și să contribuie la formarea consumatorilor de servicii de design și arhitectură.

Organizații profesionale

Atât la nivel național, cât și la nivel internațional, există o serie de organizații profesionale menite să susțină dezvoltarea domeniului arhitecturii, una dintre componentele esențiale fiind cea a educației prin arhitectură. Ele pot avea fie un rol reglator, dezvoltând standarde profesionale și reglementând piața de servicii, fie unul de sprijinire a membrilor în relația cu statul și cu alte entități. În România, există două astfel de entități dedicate promovării intereselor arhitecților. Ordinul Arhitecților din România¹⁹ este un for dedicat reglementării profesiei de arhitect și promovării bunelor practici, bazate pe un cod etic, prin intermediul unor structuri asociative la nivel de județ, în toată țara. Uniunea Arhitecților din România²⁰ este o asociație profesională de creație, similară altor organizații din mediul cultural (de exemplu, Uniunea Artiștilor Plastici, Uniunea Cineaștilor), care colectează și gestionează taxa de timbru de arhitectură.

La nivel internațional, menționăm existența Uniunii Internaționale a Arhitecților²¹, care se dorește a fi o federație de organizații naționale din domeniul arhitecturii și care promovează dezvoltarea profesiei și calitatea în arhitectură. Una din principalele preocupări ale organizației ține de programele educaționale²².

Finanțatori

Implementarea de programe nu poate să se dezvolte în lipsa unor finanțări direcționate către educația prin arhitectură. Până de curând doar organizațiile profesionale lansau apeluri pentru proiecte

¹⁷<http://asociatia-komunitas.ro/>

¹⁸<http://de-a-arhitectura.ro/>

¹⁹<http://oar.squarespace.com/>

²⁰<http://www.uniuneaarhitecților.ro>

²¹<http://www.uia.archi/en>

²²<http://www.uia.archi/en/se-former>

din această sferă, alți finanțatori fiind dispuși să contribuie doar în cazul în care era pusă în lumină o componentă pe care o vizau și ei (de exemplu, cetățenie activă, preocuparea pentru mediu, valorificarea patrimoniului construit).

Recent, Administrația Fondului Cultural Național a luat decizia ca pentru sesiunea de proiecte culturale desfășurată la începutul anului 2016 să fie creată o secțiune pentru arhitectură și design. Acest fapt semnifică o evoluție majoră în modul în care este văzut rolul arhitecturii între arte, cu implicații practice semnificative, nemaifiind nevoie ca diferitele organizații să propună proiecte după tiparul de activități și cheltuieli specifice altor forme de expresie artistică, cu care erau puse împreună în trecut.

7.2. Programe de educație prin arhitectură

Studiul comparativ al Rețelei Eurydice Network (EACEA, 2009), la care au participat 30 de țări membre, relevă faptul că amplitudinea planurilor de învățământ artistic variază în țările europene, reprezentând arte muzicale și vizuale, teatrul, dansul și artizanatul. Arhitectura face parte din curriculumul artistic obligatoriu în cinci contexte investigate, dintre care două (Comunitatea Flamandă a Belgiei și Norvegia) o includ ca disciplină separată în curriculumul artistic obligatoriu. În Belgia (Comunitatea Flamandă), arhitectura este inclusă doar la nivel 2 ISCED, ca parte a „educației expresiv-creative”, iar în Norvegia această disciplină este inclusă în curriculumul artistic obligatoriu atât pentru nivelul 1, cât și pentru 2 ISCED. Arhitectura constituie o parte a unei alte discipline obligatorii (de obicei arte vizuale) în Estonia, Grecia și Finlanda, la ambele niveluri ISCED. În Bulgaria, arhitectura are statut de disciplină opțională.

Dezvoltarea educației pentru arhitectură (urbanism, peisagistică, design), ca disciplină artistico-tehnică, este văzută în corelație cu educația pentru arte, în Spania²³. Așteptările legate de educația pentru arte ținesc de introducerea educației pentru arte în curriculumul școlar pe toată durata învățământului preuniversitar, de la grădiniță la sfârșitul liceului. Prezența artelor în cadrul curriculumului ar facilita realizarea unor proiecte transversale la nivelul școlii, deoarece se va putea crea un ghid și un spațiu comun de lucru pentru artist și profesor.

Prezentăm în continuare câteva experiențe internaționale și beneficiile acestora observate pe parcursul derulării unor proiecte de educație pentru arhitectură în colaborare cu școala.

În realizarea proiectelor transversale în domeniul arhitecturii, în Spania, sunt implicate instituții culturale, asociații de artiști, profesori, organisme locale. Modalitatea de acțiune prin intermediul unei rețele profesionale este considerată mai eficientă decât individual, ca organizație, deși Spania se pare că nu a generat rețele proprii, însă a reușit să stabilească o relație, din 2012, de exemplu, cu specialiști care activează în UIA architecture & Children (International Union of Architects) (Raedó, 2016).

²³ Vezi *Enseñanzas artísticas*. Accesibil la

<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/ensenanzas-artisticas.html>

Experiențele acumulate în timp de inițiatorii de proiecte și programe privind educația pentru arhitectură sunt semnificative, deși diferite ca obiective propuse, grup țintă vizat, impact educativ, resurse financiare publice/private identificate și rețele colaborative create/mobilizate. Aceste experiențe permit și o privire rezumativă asupra așteptărilor și nevoilor participanților, precum și asupra oportunităților de dezvoltare.

Proiectul „Maushaus Arquitectura”, din Donostia, San Sebastian, oferă cursuri anuale, pe mai mulți ani de studiu, de la primar la secundar. Temele abordate presupun interacțiune între arte și arhitectură, utilizând metodologia *Baubaus*. Există și o ofertă de ateliere educative concepute pentru Museo Oteiza y Museo Guggenheim Bilbao, precum și o revistă intitulată *OER Amag! Revista de arquitectura para niños*, realizată în colaborare cu Asociația finlandeză *Rakennetaan kaupunki!*

Proiectul „Arquiexploradores”, Valencia, organizează ateliere dedicate copiilor în care abordează teme referitoare la arhitectură, urbanism și sustenabilitate. Obiectivele educative ale proiectului presupun dezvoltarea aptitudinilor creative prin utilizarea metodologiei de lucru pe competențe și a metodei proiectului. În mod concret, se urmărește sensibilizarea copiilor față de domeniul arhitecturii și dezvoltarea capacității acestora de percepție a spațiului; reflecția asupra conceptelor de bază ale arhitecturii și urbanismului; dezvoltarea creativității și a atitudinii proactive; reflecția asupra beneficiilor realizării unui plan pentru rezolvarea unei probleme; respect față de diversitatea culturală, abordată prin istoria arhitecturii; sensibilizarea copiilor față de noțiuni și criterii specifice dezvoltării sustenabile²⁴. Atelierele se adresează elevilor din învățământul preșcolar, primar și secundar.

La nivelul resurselor, inițiatorii de programe și activități de educație pentru arhitectură constată că este nevoie de formarea profesională inițială și continuă (considerată o condiție de reușită, îndeplinită de Finlanda, unde școala este un loc de integrare socială și de egalitate de șanse), de înființare de școli de arte și de abilitarea arhitecților pentru a putea lucra în mod adecvat cu copii. Din perspectiva oportunităților de dezvoltare a educației pentru arhitectură, reglementările în plan educativ ale școlilor spaniole privind proiectele transversale sunt văzute ca resurse pentru educația prin arhitectură sau pentru arte, în general, cu un mai mare impact formativ, cu adresabilitate către un număr mare de elevi și coerență în timp, pe durata învățământului preuniversitar.

Proiectul participării copiilor și a studenților arhitecți la ateliere de design arhitectural a presupus colaborarea dintre Deakin University și Wales Street Primary School din Victoria, Australia, și a avut ca scop lucrul în grup pentru realizarea unor propuneri de design arhitectural, precum și aplicarea și validarea unui model educativ al participării („Design with Children approach”, Lozanovska & Xu, 2012, p.214). La derularea proiectului, au participat studenți din anul întâi la Arhitectură („design partners”, J.-S. Baek & K.-P. Lee, 2008) și 180 de elevi de clasa a III-a și a IV-a din 90 de școli, organizați pe grupe de lucru. Atelierele au durat 4 săptămâni și s-au concretizat într-un model pentru amenajarea curții școlii (scara

²⁴Vezi: <http://www.arquiexploradores.com/proyecto-educativo/>

1:20), expus și prezentat public la încheierea proiectului. Pentru evaluarea gradului de implicare a elevilor, a fost aleasă scala de măsurare a participării propuse de Hart²⁵, în 1992, aceasta fiind una dintre cele mai utilizate metode. Evaluatorii apreciază că programul derulat se situează la nivel șapte și opt din scala cu opt trepte concepută de Hart. De asemenea, autorii apreciază că datele obținute pe parcursul acestei experiențe permit evaluarea comparativă a rezultatelor concrete ale propriului model testat cu cele ale altor modele existente, care vizează, de asemenea, implicarea elevului²⁶.

În România, Asociația De-a arhitectura²⁷ promovează educația pentru arhitectură și mediu construit sub forma unor oferte de activități școlare și extrașcolare. Intervențiile în sistemul de educație formală au debutat prin activități extrașcolare, în anul școlar 2013-2014²⁸, și s-au desfășurat într-un număr de 67 de clase a III-a și a IV-a, din școli din București, Timișoara, Sibiu, Arad, Cluj-Napoca, Brașov, Sfântu Gheorghe, Reghin, Otopeni. Au fost implicați 1620 de elevi, 62 de cadre didactice și 55 de arhitecți, iar activitățile s-au derulat în română, maghiară și germană. Școlile participante au făcut parte, majoritar, din sistemul educațional de masă, însă astfel de activități s-au derulat și în sistemul educațional alternativ de tip Waldorf, Step by Step. Ulterior, s-a adăugat o propunere de curriculum la decizia școlii (Programa școlară „De-a arhitectura. Educație pentru arhitectură și mediu construit”) care a fost înscrisă în cadrul ofertei centrale de curriculum la decizia școlii și s-a adresat copiilor din clasele a III-a sau a IV-a.

Opționalul „De-a arhitectura” învață copiii să aplice cunoștințele lor (care li se par de cele mai multe ori abstracte sau fără utilitate) în situații concrete din viața reală. Copiii învață despre arhitectura prin proiecte, prin joc și imaginație, prin intermediul modelului de construcție, folosind diferite materiale. Principalele teme de investigare sunt elementele de arhitectură, cum ar fi relația dintre mediul construit și natură, spațiu, lumină și umbră, culori, forme, materiale, structuri, amploare și proporții, masă, deschidere și închidere, timp și mișcare. Dimensiunile tradiție și istorie culturală sunt, de asemenea, parte din curriculum.

Ca ofertă de curriculum la decizia școlii, programa „De-a arhitectura. Educație pentru arhitectură și mediu construit” s-a implementat în sistemul de educație formală în anul școlar 2014-2015, la clase de-a III-a și a IV-a, în 96 de clase, totalizând 2476 elevi și implicând 94 cadre didactice și 98 arhitecți voluntari. Activitățile derulate în cadrul programei școlare sau în sistem extrașcolar se derulează cu sprijinul metodologic al Asociației De-a arhitectura. Prin intermediul acesteia, în școli profesorii lucrează în parteneriat cu arhitecți voluntari. Sunt asigurate resurse de învățare și stagii de formare inițială pentru derularea activităților în parteneriat. Nu în ultimul rând, a fost creată o platformă electronică care să

²⁵ Hart, R., 1992. *Children's participation: from tokenism to citizenship*. UNICEF

²⁶ Modelele comparate sunt: Social Scientists for Childrens' Model, Childrens' Voices Model, Design with Childrens' Model, Design by Childrens' Model (Lozanovska, Xu, 2012, p.224).

²⁷ Vezi <http://www.arhiforum.ro/agora/programul-cultural-%E2%80%99Ede-arhitectura%E2%80%99D>

²⁸ Vezi *Raport de activitate 2014*, pp. 8-9. Accesibil la

<http://de-a-arhitectura.ro/wp/wpcontent/uploads/2015/02/raport-anual-2014.pdf>

asigure vizibilitatea activităților și comunicarea eficientă cu cei interesați să desfășoare activități de educație pentru arhitectură și mediu construit în școală.

7.3. Beneficii presupuse ale educației prin arhitectură

Arhitectura reprezintă un domeniu transversal, la confluența dintre arte, tehnică și științe exacte care are potențial de a contribui la dezvoltarea tuturor celor opt competențe cheie. În cele ce urmează vom prezenta elementele la care credem că educația prin arhitectură ar putea avea un aport semnificativ și evidențiable prin cercetări experimentale:

1. *comunicarea în limba maternă*, care reprezintă capacitatea de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă orală, cât și în formă scrisă. Educația prin arhitectură ar putea avea un impact asupra cunoștințelor (vocabular, identificarea caracteristicilor diferitelor stiluri și registre de limbă, variabilitatea limbii și a comunicării în diferite contexte), deprinderilor (comunicare orală și în scris într-o varietate de situații, monitorizarea și adaptarea propriei comunicări la cerințele situației) și atitudinilor (aprecierea calităților estetice și dorința de a le promova);
2. *comunicarea în limbi străine*, care pe lângă dimensiunile principale ale abilităților de comunicare în limba respectivă, implică și abilitățile de mediere și înțelegere interculturală. Educația prin arhitectură ar putea avea un impact limitat asupra acestei competențe, aceasta putând fi formată în măsura în care s-ar accentua cunoștințe de vocabular tehnic provenit din alte limbi și mecanismele prin care se împrumută astfel de termeni;
3. *competența matematică și competențe de bază în științe și tehnologii*. Competența matematică este capacitatea de a dezvolta și a aplica gândirea matematică pentru rezolvarea diferitor probleme în situații cotidiene, accentul punându-se pe proces, activitate și cunoștințe. Competențele de bază privind știința și tehnologia se referă la stăpânirea, utilizarea și aplicarea cunoștințelor și a metodologiilor de explicare a lumii înconjurătoare. Educația prin arhitectură ar putea avea un impact asupra majorității elementelor care descriu această competență;
4. *competența digitală* implică utilizarea cu încredere și în mod critic a tehnologiei din societatea informațională și deci abilitățile de bază privind tehnologia informației și a comunicării (TIC). Dezvoltarea acestei competențe prin educația prin arhitectură este condiționată de modalitatea de livrare a conținuturilor și opțiunile celor care coordonează activitățile;
5. *a învăța să înveți*. Procesul de învățare este legat de abilitatea omului de a-și urmări și organiza propria învățare, fie individual, fie în grupuri, conform nevoilor proprii, precum și de a conștientiza metodele și a oportunitățile pe care le poate avea astfel. Educația prin arhitectură ar putea avea un impact asupra majorității elementelor care descriu această competență;

6. *competențe sociale și civice*. Competențele sociale se referă la competențele personale, interpersonale și interculturale și la toate formele de comportament care permit fiecărei persoane să participe în mod eficace și constructiv la viața socială și profesională. Aceste competențe sunt legate de bunăstarea personală și socială. Educația prin arhitectură ar putea avea un aport semnificativ, atât asupra dimensiunii sociale (lucrul în grup), cât și asupra celei civice (responsabilitate pentru mediul în care trăim);
7. *spirit de inițiativă și antreprenoriat* reprezintă capacitatea de a transforma ideile în acțiune. Acest simț presupune creativitate, inovație și asumarea unor riscuri, precum și capacitatea de a planifica și gestiona proiectele în vederea atingerii obiectivelor. Educația prin arhitectură ar putea avea un impact asupra identificării de oportunități pentru activități personale, profesionale și/sau de afaceri, precum și inițiativă, proactivitate, independență și inovare în viața personală, socială și la locul de muncă;
8. *exprimare și sensibilizare culturală*, care implică aprecierea importanței expresiei culturale a ideilor, a experiențelor și a emoțiilor printr-o serie de canale (muzică, teatru, literatură și arte vizuale). Dată fiind natura artistică pe care o încorporează, educația prin arhitectură ar putea avea un impact asupra majorității elementelor care descriu această competență.

Toate aceste competențe cheie sunt interdependente, iar accentul se pune, în fiecare caz, pe gândirea critică, creativitate, inițiativă, rezolvarea problemelor, evaluarea riscurilor, luarea deciziilor și gestionarea constructivă a emoțiilor²⁹.

Abordarea arhitecturii prin intermediul unei programe școlare poate fi considerată ca făcând parte din curriculum transdisciplinar, deoarece aduce în centru individul cu tot ceea ce presupune el: cunoștințe interdisciplinare, conștiință, creativitate, imaginație, abilități teoretice, practice, artisanale, manufacturiere, sensibilitate și exprimare culturală, empatie, spirit de echipă. O astfel de abordare conduce la creșterea conștiinței de sine, la autovalorizare, la integrarea individului în natură și în microclimatul sociocultural. Competențele dobândite prin intermediul unui astfel de opțional ajută copilul în dezvoltarea competențelor necesare vieții viitorului adult, dezvoltă gândirea spațială.

Elementele de arhitectură predate în școală fac legătura cu domenii conexe, precum STEM (științe, tehnologii, inginerie, matematică), amenajarea teritoriului, design interior sau exterior, spațiu verde. Totodată, activitățile de proiectare implică și promovează creativitatea, căutarea, încurajează elevii să lucreze atât individual cât și în echipă.

Educația prin arhitectură cultivă alfabetizarea vizuală și înțelegerea procesului de proiectare; inspiră elevii să fie activi din punct de vedere civic, să gândească creativ, să rezolve probleme diverse și să

²⁹ Vezi *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning (2006)*. 18 Dec. 2006, 2006/962/EC (European Parliament, Council of the European Union, 2006); traducere accesibilă la adresa <http://www.ise.ro/wp-content/uplpads/2015/04/Competente-cheie-europene.pdf>.

lucreze în echipă/ să coordoneze o echipă; să construiască parteneriate cu alte echipe, să colaboreze cu diverși profesioniști; introduce elevii în domenii noi, precum arhitectură, peisagistică, design, conservare istorică, urbanism, inginerie, construcții. Educația prin arhitectură reprezintă un vehicul pentru stimularea învățării și descoperirea mai presus de disciplinele de bază, cultivă abilitățile de observare ale elevilor, gândirea critică, rezolvarea de probleme prin creativitate și imaginație, experiențe de învățare interdisciplinară. Baza de cunoștințe este diversificată, reprezentând însăși ordinea din Univers.

7.4. Competențe vizate de programe de educație prin arhitectură

O trecere în revistă a literaturii de specialitate a pus în evidență un gol semnificativ de cunoaștere în acest domeniu. Nu am putut să identificăm studii experimentale în sfera educației prin arhitectură, în ciuda unui număr semnificativ de comunicări susținute cu ocazia unor întâlniri profesionale și științifice pe această temă. În general, ele se concentrează pe aspecte descriptive ale experiențelor (modul de organizare, metode și instrumente, materiale și resurse etc.), partea de evaluare fiind limitată cel mult la impresiile participanților. Totuși, în promovarea programelor de educație prin arhitectură, actorii cheie implicați pornesc de la o serie de competențe pe care doresc să le creeze sau să le dezvolte la nivelul beneficiarilor. În lipsa unor dovezi validate științific privind eventualele competențe dezvoltate de programele de educație prin arhitectură, credem că un prim pas care trebuie făcut este determinarea unui punct de plecare pentru studiile viitoare.

Pentru a merge mai departe și a putea face o comparație între obiectivele propuse de diferiți actori cheie și obiectivele sistemului de educație formal, este important să ne raportăm la documentele curriculare folosite în acest moment în învățământul românesc, mai precis la profilul de formare al elevului. Întrucât modelul pe care dorim să-l dezvoltăm vizează ciclul educațional primar, raportarea se va face la nivelul funcțional de dezvoltare a elevului la finalul clasei a IV-a.

Tabel 16. Nivelul funcțional de dezvoltare a elevului la finalul clasei a IV-a

	Nivel funcțional (final de clasa a IV-a)	
Dezvoltare cognitivă și socio-emoțională	utilizează concepte, explică procese naturale, sociale, tehnologice, sentimente, emoții	Contexte de relaționare și explorare mai largi care presupun atât elemente cunoscute cât și altele inedite
Internalizarea normelor și valorilor	argumentează necesitatea normelor, a valorilor și a modelelor de comportament; exersează drepturi și responsabilități în situații variate de viață, inclusiv în situații sociale atipice, își asumă roluri sociale	
Autocunoaștere și reflecție	argumentează preferințele personale, analizează propriul potențial de reușită; participă la elaborarea proiectului de dezvoltare personală; explorează diferite oportunități de pregătire școlară și profesională	
Autonomie în învățare	alege autonom instrumente, metode și mijloace de realizare a sarcinilor de învățare date; își asumă responsabilitatea pentru propria învățare	
Creativitate	utilizează diferite tehnici de gândire și expresie creativă pentru a rezolva probleme și pentru a crea un produs personal	

Așa cum am arătat mai sus, Uniunea Internațională a Arhitecților (UIA) promovează programe de educație prin arhitectură, iar în acest sens a elaborat o serie de materiale care prezintă ceea ce se presupune că ar putea fi impactul acestora asupra beneficiarilor. Chiar dacă lor nu le sunt atașate studii care să le valideze, există un consens la nivelul comunității de practicieni că ar fi rezonabil să se creadă că există un impact pozitiv în această zonă generat de participarea la programe de educație prin arhitectură. În încercarea de a identifica zonele de intersecție dintre materiale elaborate de UIA, profilul absolventului de clasa a IV-a și programa „De-a arhitectura. Educație pentru arhitectură și mediu construit” am pus în paralel informațiile referitoare la competențe. Rezultate pot fi urmărite în tabelul comparativ de mai jos.

Tabel 17. Analiză comparativă a competențelor vizate de programe de educație prin arhitectură

Competențe cheie	Descriptori nivel funcțional de realizare (final de clasa a IV-a)	Competențe vizate de programa de CDS „De-a arhitectura”	Competențe vizate de Uniunea Internațională a Arhitecților
Comunicare în limba maternă	- Intuirea unor concepte - Identificarea de fapte, opinii, emoții în mesaje orale sau scrise, în contexte familiare de comunicare		- Dobândirea vocabularului necesar
	- Exprimarea unor gânduri, păreri, emoții în cadrul unor mesaje simple în contexte familiare de comunicare	- Exprimarea opiniilor cu privire la mediul construit și la factorii care îi dau calitate	
	- Participarea la interacțiuni în contexte familiare, pentru rezolvarea unor probleme de școală sau de viață		
A. Competențe matematice	- Manifestarea curiozității pentru aflarea adevărului și pentru explorarea unor regularități sau relații întâlnite în situații familiare		
	- Utilizarea numerelor în calcule		
	- Utilizarea, în situații familiare, a unor instrumente și/sau procedee specifice matematicii		
	- Rezolvarea de probleme în situații familiare		
	- Formularea unor explicații simple, utilizând terminologia specifică matematicii		
B. Competențe de bază în științe și tehnologii	- Explorarea mediului înconjurător în vederea intuirii și înțelegerii unor fenomene, procese și concepte științifice	- Urmărirea unor efecte pe care acțiunile oamenilor le au asupra mediului natural și construit - Înțelegerea mediului construit în termeni de utilitate, funcționalitate, aspect, sustenabilitate, impact etc.	- Conștientizarea senzorială a spațiului - Înțelegerea relației dintre mediul construit și cel natural - Experimentarea metodelor analitice și de rezolvare de probleme din procesul de design
	- Perceperea caracterului integrat al mediului înconjurător		

Competențe cheie	Descriptori nivel funcțional de realizare (final de clasa a IV-a)	Competențe vizate de programa de CDS „De-a arhitectura”	Competențe vizate de Uniunea Internațională a Arhitecților
	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizarea unor instrumente și procedee specifice investigării mediului înconjurător și rezolvării unor probleme simple din mediul înconjurător 		<ul style="list-style-type: none"> - Experimentarea de tehnici, forme și materiale
	<ul style="list-style-type: none"> - Realizarea unor produse simple pentru nevoi curente 		
	<ul style="list-style-type: none"> - Perceperea elementelor pozitive și negative induse de tehnologie 	<ul style="list-style-type: none"> - Urmărirea unor efecte pe care acțiunile oamenilor le au asupra mediului natural și construit 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestarea interesului pentru un mediu curat și pentru sănătatea propriei persoane 		<ul style="list-style-type: none"> - Înțelegerea relației dintre dezvoltarea durabilă și calitatea vieții
Competență digitală	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizarea adecvată a unor funcții și aplicații simple ale dispozitivelor digitale din mediul apropiat, cu ghidaj, asistență sau sprijin din partea adulților 		
	<ul style="list-style-type: none"> - Respectarea unor norme de bază și a unor aspecte de rutină zilnică privind utilizarea în siguranță a dispozitivelor, aplicațiilor și conținuturilor digitale 		
	<ul style="list-style-type: none"> - Identificarea intuitivă și spontană a unor modalități originale de utilizare a dispozitivelor, aplicațiilor și conținuturilor digitale în format video sau audio în rezolvarea de probleme simple și familiare - Utilizarea unor funcții simple ale dispozitivelor, aplicațiilor și digitale pentru a exprima în mod personal și original emoții, trăiri, fenomene, situații concrete de viață, în contexte familiare 		
A învăța să înveți	<ul style="list-style-type: none"> - Identificarea/clarificarea elementelor pe care le presupune sarcina de lucru înainte de începerea activității, cu respectarea regulilor/instrucțiunilor de realizare a unei sarcini 		
	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizarea surselor de învățare recomandate de cadrul didactic și identificarea de noi surse și moduri relevante de obținere a informațiilor în raport cu scopurile învățării, sub îndrumarea cadrului didactic 		
	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizarea de tehnici, metode simple pentru a învăța, a activa cunoștințe anterioare și a înregistra informații (utilizarea de simboluri personalizate, notițe, rezumate, scheme, hărți de idei) 		

Competențe cheie	Descriptori nivel funcțional de realizare (final de clasa a IV-a)	Competențe vizate de programa de CDS „De-a arhitectura”	Competențe vizate de Uniunea Internațională a Arhitecților
	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestarea curiozității, creativității și entuziasmului în abordarea de sarcini noi și neobișnuite de învățare, fără teama de a greși 		<ul style="list-style-type: none"> - A observa, a identifica probleme și a găsi soluții creative
	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperarea în cadrul grupului la sarcini de lucru și joc, cu respectarea unor reguli simple de ascultare activă, expunere și împărtășire a cunoștințelor, de recunoaștere și respectare a sentimentelor și a opiniilor celorlalți (empatie, respect, corectitudine etc.) 		<ul style="list-style-type: none"> - Capacitatea de a lucra în echipă
	<ul style="list-style-type: none"> - Concentrarea atenției, perseverarea în lucru la o sarcină până la finalizarea corespunzătoare, sub îndrumarea cadrului didactic 		
	<ul style="list-style-type: none"> - Verificarea activității și a rezultatului învățării împreună cu cadrul didactic pentru a identifica aspecte de îmbunătățit, conștientizarea preferințelor, intereselor și emoțiilor proprii în învățare, dezvoltarea stimei de sine, a încrederii în propriul potențial de reușită 		
	<ul style="list-style-type: none"> - Căutarea activă de îndrumare/sprijin în învățare din partea adulților sau a co-vârșnicilor 		
Competențe sociale și civice	<ul style="list-style-type: none"> - Punerea în practică a unor norme elementare de conduită în contexte cotidiene 	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestarea responsabilității față de mediul construit și a conduitei moral-civice 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestarea unor deprinderi de comportament moral-civic favorabile integrării în colectivitate 		<ul style="list-style-type: none"> - Capacitatea de a lucra în echipă
	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperarea cu ceilalți pentru rezolvarea unor sarcini simple de lucru 		<ul style="list-style-type: none"> - Conștientizarea rolurilor, drepturilor și a responsabilităților în crearea spațiului construit
	<ul style="list-style-type: none"> - Participarea la acțiuni în contexte de viață din mediul cunoscut, prin îndeplinirea unor roluri și responsabilități 		
Spirit de inițiativă și antreprenariat	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizarea intuitivă a unor noțiuni specifice activității sociale și economice 		
	<ul style="list-style-type: none"> - Estimarea/aprecierea unor posibile riscuri în desfășurarea activităților la care participă 		
	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperarea cu ceilalți pentru rezolvarea unor sarcini simple de lucru, care implică hotărâre, angajament în realizarea unor obiective, inițiativă, creativitate 	<ul style="list-style-type: none"> - Inițiativă personală/ antreprenariat 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitatea de a lucra în echipă
	<ul style="list-style-type: none"> - Implicarea în activități favorabile 		

Competențe cheie	Descriptori nivel funcțional de realizare (final de clasa a IV-a)	Competențe vizate de programa de CDS „De-a arhitectura”	Competențe vizate de Uniunea Internațională a Arhitecților
	<ul style="list-style-type: none"> unor deprinderi de comportament moral-civic 		
	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestarea interesului pentru autocunoaștere - Identificarea utilității unor meserii/profesii pentru membrii comunității 		
Sensibilizare și exprimare culturală	<ul style="list-style-type: none"> - Recunoașterea limbajelor (vizuale, auditive, kinestezice) care aparțin domeniului culturii - Compararea propriilor mesaje și expresii culturale cu cele formulate sau exprimate de alții 	<ul style="list-style-type: none"> - Abilități de analiză argumentată și exercitare a spiritului critic, curiozitate, creativitate și exprimare artistică 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Explorarea aptitudinilor creative personale în situații de învățare formale, informale și nonformale - Realizarea de lucrări creative simple, pornind de la valorificarea ideilor și experiențelor personale - Aprecierea factorilor estetici în viața cotidiană 		<ul style="list-style-type: none"> - Capacitatea de a-și folosi imaginația, sensibilitatea, gustul și gândirea critică - Descoperirea arhitecturii drept o sarcină intelectuală creativă de cercetare și design care se folosește de umanitate, cultură, natură și societate
	<ul style="list-style-type: none"> - Recunoașterea unor elemente defnitorii ale contextului cultural local și ale patrimoniului cultural național - Compararea elementelor specifice muzicii, artelor vizuale și artelor spectacolului în diferite epoci și zone geografice 		<ul style="list-style-type: none"> - Aprecierea patrimoniului arhitectural și a arhitecturii contemporane
	<ul style="list-style-type: none"> - Participarea la proiecte culturale organizate în context formal sau informal în comunitatea locală 		

După cum se poate observa, suprapunerea între diferitele componente ale competențelor cheie și competențe ce se doresc a fi dezvoltate prin programe de educație prin arhitectură este una parțială, existând o justificare pentru această situație. Chiar din punct de vedere teoretic educația prin arhitectură poate avea o contribuție la majoritatea, dacă nu la toate elementele competențelor cheie. Totuși ar fi nerezonabil ca programele implementate să-și propună să aibă un impact la nivelul fiecărei componente. Cei care au elaborat cele două documente (programa de curriculum la decizia școlii „De-a arhitectura. Educație pentru arhitectură și mediu construit” și ghidul UIA) care au fost puse în contrast cu descriptorii competențelor cheie au urmărit să pună în evidență acele elemente care sunt mai apropiate de specificul arhitecturii și care se presupune că ar fi mai eficiente, sub raport cost/beneficiu de învățare.

CAPITOLUL 8 STUDIUL EXPLORATIV

În structurarea demersului de față ne-am bazat pe informațiile colectate în studiul anterior (vezi cap. 6) privind capacitatea de inițiere, organizare, derulare și evaluare a activităților artistice în școală. În opinia profesorilor și a decidenților, există o capacitate limitată a profesorilor de a planifica un continuum de activități, din rațiuni care variază de la lipsa competențelor profesionale necesare la lipsa unui cadru de acțiune care să-i sprijine în mod coerent, în acest demers. Profesorii simt nevoia de a aprofunda practicile existente cu privire la feedbackul activităților educative și de a explora dimensiuni referitoare la conștientizarea impactului la nivel emoțional, la dezvoltarea de abilități sau la restructurarea imaginii despre lume. În opinia lor, impactul acestor activități se observă prin efectele semnalate, de la nivelul activităților educative (cunoștințe, deprinderi și atitudini) până la nivelul abordărilor metodologice noi pe dimensiunea disciplinară, inter- și transdisciplinară sau cu sugestii în planul politicilor educative (timp școlar, parcursuri de formare, planul școlii etc.).

Credem că specificul arhitecturii ca domeniu cultural, cu componentele sale atât artistice, cât și tehnice, face ca orice studiu în această zonă să fie nevoit să se plieze pe niște realități diferite de ale altor forme de expresie artistică. În acest sens, pentru a sprijini un viitor demers experimental am optat să investigăm opiniile și reprezentările unui grup de persoane implicate într-un program de educație prin arhitectură la nivelul învățământului primar.

8.1. Metodologie

Grupul țintă

La studiul de față au participat 43 de arhitecți voluntari, care au colaborat la derularea programei școlare „De-a arhitectura. Educație pentru arhitectură și mediu construit”, cu un statut de curriculum la decizia școlii (CDS), în școli din mediul urban, din toată țara. Printre școli, se află și instituții care funcționează în sistemul metodologiilor alternative (de exemplu, Waldorf). Aproape toți participanții declară că au participat la stagiul de formare organizat de promotorul programei pentru arhitecții care și-au exprimat dorința să deruleze acest CDS. Aproape toți arhitecții respondenți au un an de experiență în acest domeniu. Peste 60% dintre respondenți colaborează la derularea CDS la clasa a IV-a.

Cadrele didactice participante la studiu au fost în număr de 36. Ele predau în școli din București, Sf. Gheorghe, Brașov, Arad, Constanța, Sibiu, Timișoara, Cluj-Napoca, Iași, Câmpulung Muscel, Turda. Din mediul rural, au fost doar două cadre didactice respondente care au optat pentru acest CDS. Aproximativ trei sferturi dintre respondenți declară că statutul activităților „De-a arhitectura” este cel de CDS, iar pentru un sfert dintre participanți este vorba despre categoria de activități extracurriculare. Majoritatea profesorilor are peste 15 ani vechime în învățământ, iar aproape toți respondenții au participat la stagiile de formare pentru implementarea activităților programei de CDS.

Temele investigate

Am pornit de la premisa că reprezentanții celor două tipuri de instituții furnizoare de educație formală și nonformală au maniere de reprezentare diferite despre actul și rezultatele procesului educativ. Prin urmare, există o mare probabilitate ca aceștia să aibă așteptări și „filtre” de observare diferite în privința efectelor implementării programei școlare „De-a arhitectura” asupra procesului de învățare, a comportamentului, a dezvoltării competențelor (cunoștințe, capacități, atitudini) și a vieții cotidiene a elevilor. Din acest motiv, am recurs la prezentarea rezultatelor în manieră comparativă, subliniind asemănările și diferențele de percepție ale profesorilor și arhitecților voluntari.

Pentru a aprofunda acest domeniu, ne-am propus să analizăm, într-o perspectivă cantitativă și calitativă, percepțiile profesorilor și ale voluntarilor arhitecți privind utilitatea aplicării la clasă a programei de educație prin arhitectură. Interpretarea datelor obținute prin chestionarea profesorilor și a arhitecților voluntari participanți la derularea programei școlare de curriculum la decizia școlii din oferta centrală s-a structurat pe următoarele direcții:

I. Efecte asupra procesului de învățare, a comportamentului, a dezvoltării competențelor și a vieții cotidiene a elevilor

- Efectele percepute asupra procesului de învățare și a comportamentului elevilor
- Potențialul opționalului de a dezvolta diverse competențe/capacități, atitudini
- Beneficiile elevului
- Schimbări în modul în care elevii percep mediul construit/arhitectura din jurul lor

II. Transferul achizițiilor învățării

- Transferul de achiziții ale învățării dinspre disciplina investigată înspre alte discipline de studiu
- Transferul de achiziții ale învățării dinspre alte discipline de studiu înspre disciplina investigată
- Conexiuni disciplinare pentru susținerea transferului

III. Oportunități, constrângeri și modalități de eficientizare ale predării în echipă

- Oportunități privind predarea în echipă
- Constrângeri privind predarea în echipă
- Modalități de eficientizare a predării în echipă

IV. Optimizarea desfășurării activității didactice în cadrul programei școlare „De-a arhitectura”

- Activități didactice facilitatoare în producerea înțelegerii la elevi
- Aspecte percepute ca fiind apreciate de elevi

V. Autonomizarea activității cadrului didactic în aplicarea programei școlare „De-a arhitectura”

- Dorința de autonomie
- Nevoi de formare pentru autonomizare

8.2. Rezultate

Efecte asupra procesului de învățare, comportamentului, dezvoltării competențelor și vieții cotidiene a elevilor

• Efectele percepute asupra procesului de învățare și comportamentului elevilor

Efectele pe care profesorii și arhitecții voluntari le-au menționat ca răspuns deschis la întrebarea : *Care sunt efectele percepute/perceptibile asupra procesului de învățare și comportamentului elevilor?* pot fi grupate în următoarele patru categorii : a) competențe cognitive generale; b) competențe socio-emoționale/noncognitive; c) competențe specifice activității din cadrul opționalului; d) competențe civice.

Efectele percepute/perceptibile asupra procesului de învățare și a comportamentului elevilor pe care le-au semnalat profesorii participanți la acest studiu (rata de răspuns 89%), pun în evidență, în ordinea descrescătoare a frecvenței intra- și intercategoriai, îmbunătățiri ale:

- a) *competențelor socio-emoționale*, manifestate ca: *atitudini față de ceilalți*: spirit de echipă, cooperare/colaborare/comunicare în realizarea unui produs concret; aprecierea activității și contribuțiilor celorlalți; *atitudini față de activitate*: satisfacția învățării prin realizarea unui obiect finit în scurt timp; curiozitatea de a explora spațiul înconjurător, de a observa ceea ce este în jur; bucuria învățării practice de lucruri noi, entuziasm pentru continuarea învățării/lucrului la machetă în cadrul orelor; interes pentru realizarea machetei; etica muncii - aprecierea „lucrului bine-făcut”, adică cu „grijă și pricepere”; interes pentru expediții; *atitudini față de sine*, anume: încredere în sine, stimă de sine crescute.

- b) *competențelor cognitive generale*, concretizate în: generarea de noi perspective; exprimarea liberă a creativității individuale în conceperea produsului, în folosirea de diverse materiale; participarea efectivă în luarea deciziilor (spre exemplificare, în procesul de creare a unui orașel); construirea și exprimarea propriilor opinii, susținerea punctelor de vedere cu argumente; investigarea sistematică, aprofundarea anumitor lucruri; orizont de cunoaștere extins, cultură generală; vocabular îmbogățit; autoevaluarea propriei activități; gestionarea independentă a anumitor situații.
- c) *competențelor specifice activității din cadrul opționalului*, manifestate în: observarea avizată a orașului, a spațiului locuit și locuibil („au învățat să privească orașul/în jur”, „au învățat să deschidă ochii”, să privească „altfel” orașul); aprecierea estetică („ochi estetic”); învățarea prin practică, acumularea de cunoștințe despre mediul construit și a unora cu aplicabilitate practică, care permit realizarea unui obiect finit, concret, în scurt timp; în egală măsură, interes pentru arhitectură, explorare/cercetare și „orientare și organizare în spațiu/geografică îmbunătățite”; înțelegerea „mecanismelor” urbanismului; familiarizarea cu aspecte teoretice specifice domeniului arhitecturii; organizarea și derularea de expediții tematice cu sarcini date; aplicații practice realizate în echipa.
- d) *competențe civice*, exprimate ca: implicare în rezolvarea problemelor comunității; conștientizarea responsabilității personale „pentru felul în care alegem să construim”/simț al responsabilității crescut; identificarea a ceea ce ar putea fi îmbunătățit pentru a cere mai departe aceste lucruri celor care îi reprezintă.

Unul dintre profesorii respondenți la chestionar, consideră că „cele mai mari realizări sunt participarea efectivă în luarea deciziilor și în procesul de creație (de exemplu, a unui orașel), care, la rândul lor, au avut ca rezultat creșterea încrederii în forțele proprii, conștientizarea faptului că fiecare idee contează”. Profesorii au menționat, de asemenea, o serie de efecte globale asupra activității școlare în general, precum: o mai bună înțelegere și integrare a cunoștințelor din alte domenii (cazul corpurilor geometrice, de exemplu); creșterea disponibilității de implicare din partea tuturor elevilor; atragerea implicării părinților în activitățile școlare.

În opinia arhitecților voluntari (rată de răspuns 70%), efectele perceptibile asupra procesului de învățare și a comportamentului elevilor sunt îmbunătățiri la nivel de:

- a) *competențe socio-emoționale*, concretizate în: colaborare în echipă; comunicare deschisă; respectarea părerilor celorlalți; asigurarea echilibrului între părerea personală și a celorlalți; deprinderea de a gândi liber; stimularea capacității de auto-interogare, discutare cu ceilalți, reflecție („nu iau totul ca atare, discută și gândesc”); exprimarea liberă a opiniilor și argumentarea acestora; capacitate dezvoltată de asociere cu ceilalți pentru atingerea unui scop comun.
- b) *competențe specifice activității din cadrul opționalului*, concretizate în observarea, în mod conștient, a mediului înconjurător, atât a celui construit cât și a celui natural; aprecierea și înțelegerea mai bună a mediului în care locuim; gândirea „la scară”; însușirea unor termeni noi specifici arhitecturii; familiarizarea cu ceea ce implică meseria de arhitect (arhitectură, urbanism, gândire integrată, aplicarea în plan practic a

cunoștințelor teoretice); dezvoltarea manualității; participare activă și conștientă la modificarea mediului;

- c) *competențe cognitive generale*, implicate în: observare, interpretare, comunicare; focalizarea atenției; analiză; realizarea de asocieri; creativitate; simțul critic; emiterea de judecăți de valoare; construirea opiniilor personale fundamentate factual, funcțional, estetic; adresarea de întrebări și căutarea de explicații.
- d) *competențe civice*, manifestate ca: spirit civic; responsabilizare asupra mediului construit: conștientizarea implicațiilor propriilor acțiuni asupra mediului construit/ implicare în activități decizionale și practice, care depășesc granițele familiei și vizează vecinătăți imediate, precum și străzi, cartiere mai îndepărtate ale orașului; respect față de comunitate.

Unul dintre beneficiile cu impact global asupra învățării pe care unul dintre arhitecții voluntari le atribuie participării la opțional este modelarea autonomiei în gândire a „omului matur”, prin exersarea setului de capacități (tehnice, decizionale, de comunicare, estetice etc.) asociat rolului de „arhitecți ai propriilor orașe”, pe care elevii au avut ocazia să și-l asume și să-l exercite prin activitățile desfășurate în cadrul acestei discipline opționale.

Din analiza realizată mai sus, se poate constata că, deopotrivă, cadrele didactice și arhitecții voluntari au descris efecte în plan socio-emoțional, în primul rând. Schimbările pozitive în manifestarea competențelor socio-emoționale menționate deopotrivă de cele două categorii profesionale participante la studiu sunt: curiozitate față de învățarea de lucruri noi; entuziasm pentru activitatea din cadrul opționalului; atitudine activă; comunicativitate; deschidere către frumos; învățare din plăcere, satisfacția învățării prin realizarea a ceva concret. Înțelegerea utilității lucrului în echipă, care era menționată de elevi printre principalele beneficii ale activităților artistice în școală (vezi cap. 6), este semnalată în cazul de față și prin numărul mare de ocurențe în răspunsurile deschise ale cadrelor didactice și arhitecților voluntari.

Există însă și diferențieri în ordonarea efectelor pe categorii de competențe. Pe locul doi, spre deosebire de profesori, care au accentuat competențele cognitive generale, arhitecții au subliniat o serie de efecte, care se circumscriu mai degrabă zonei de competență „de specialitate”, anume: cunoștințe despre forme, efectul culorii, ergonomie, estetică, proporții, sustenabilitate, mediu înconjurător; cunoaștere concretă și practică prin vizitarea diverselor obiective; desenat; machetare.

• *Potențialul opționalului de a dezvolta diverse competențe/capacități, atitudini*

Frecvența cu care respondenții au atașat aprecierea „în foarte mare măsură” fiecărui răspuns predefinit dintr-un număr total de 26 de variante, formulate în cadrul itemului *Vă rugăm să apreciați măsura în care considerați că „De-a arhitectura” dezvoltă la elevi competențele/capacitățile, atitudinile menționate în cele ce urmează*, a permis realizarea unor ierarhizări cu privire la diverse competențe/capacități și atitudini dezvoltate la elevi prin participarea la opțional. Analizate comparativ, clasamentul alcătuit de cadrele didactice și clasamentul alcătuit de arhitecți, relevă poziționări similare, dar și diferențieri.

Un statut privilegiat și similar în ambele clasamente îl au gândirea creativă (locul unu) și capacitatea de a realiza machete simple din diverse materiale (locul trei). De asemenea, avem aceeași

poziționarea în cele două clasamente pentru capacitatea de lucru colaborativ în grup (locul șase), aprecierea factorilor estetici în viața cotidiană (locul 11). Diferențe foarte mici de poziționare (+/- un loc) se regăsesc la capacitatea de a privi din altă perspectivă (9 – în cazul profesorilor, 10 – în cazul arhitecților).

Poziționări la distanțe mici (+/- 2-3 locuri) sunt identificabile în ceea ce privește: capacitatea de observare a ceea ce este în jur (2 – profesori, 4 – arhitecți); orientare în spațiu (5 – profesori, 7 – arhitecți); capacitatea de sesizare a diferențelor, de a observa modificarea contextului (din spațiul construit, de exemplu) (8 – profesori, 11 – arhitecți).

Diferențe mari de poziționare (+/- 4-9 locuri) se regăsesc pentru: realizarea de lucrări creative simple, pornind de la valorificarea ideilor și experiențelor personale (4 – profesori, 8 – arhitecți); capacitatea de a explora, cu curiozitate, spațiul înconjurător (7 – profesori, 2 – arhitecți); gândirea critică (9 – profesori, 17 – arhitecți).

De remarcat este că opiniile cadrelor didactice și ale arhitecților diferă extrem de mult (16 – profesori, 5 – arhitecți) în privința măsurii în care opționalul contribuie la dezvoltarea comunicării orale (prezentarea activității și produsului realizat, argumentare, descriere a ceea ce observă).

Prezentăm în tabelul ce urmează și „Top 10” competențe/capacități, atitudini apreciate de profesori și de arhitecții voluntari ca fiind în foarte mare măsură dezvoltate prin intermediul opționalului.

Tabel 18. Topul opțiunilor cadrelor didactice și arhitecților voluntari

Vă rugăm să apreciați măsura în care „De-a arhitectura” dezvoltă la elevi competențele/ capacitățile, atitudinile menționate în cele ce urmează:				
Poziția în clasament	Cadre didactice	Pondere răspunsurilor „în mare măsură”	Arhitecți voluntari	Pondere răspunsurilor „în mare măsură”
1	Gândire creativă	96,88%	Gândire creativă	96,67%
2	Capacitate de observare a ceea ce este în jur	96,88%	Capacitatea de a explora, cu curiozitate, spațiul înconjurător	90%
3	Capacitate de a realiza machete simple din diverse material	89,66%	Capacitate de a realiza machete simple din diverse material	90%
4	Realizarea de lucrări creative simple pornind de la valorificarea ideilor și experiențelor persoanele	87,50%	Capacitate de observare a ceea ce este în jur	86,21%
5	Orientare în spațiu	87,50%	Comunicare orală, prezentarea activității și a produsului realizat (argumentare, descriere a ceea ce observă)	80%
6	Capacitatea de lucru colaborativ în grup	87,50%	Capacitatea de lucru colaborativ în grup	76,67%
7	Capacitatea de a explora, cu curiozitate, spațiul înconjurător	87,50%	Orientare în spațiu	76,67%
8	Capacitatea de sesizare a diferențelor, de a observa modificarea contextului (din spațiul construit, de exemplu)	84,38%	Realizarea de lucrări creative simple pornind de la valorificarea ideilor și experiențelor persoanele	73,33%
9	Gândire critică	84,38%	Capacitatea de a privi din altă perspectivă	73,33%
10	Capacitatea de a privi din altă perspectivă	84,38%	Gândire logică	70%

• *Beneficiile elevului*

În opinia profesorilor (rată de răspuns 61%), procesul de învățare derulat în cadrul programei școlare „De-a arhitectura” ar aduce anumite beneficii la nivelul personal al elevului, în termeni de înțelegere, utilitate, relevanță pentru viața cotidiană, precum: mai bună înțelegere a structurii unei comunități; orientare concretă, reală în mediul înconjurător; dezvoltarea deprinderilor de măsurare și calcul; înțelegerea importanței păstrării proporțiilor; atenție față de utilitatea anumitor servicii și clădiri; idei noi despre refolosirea deșeurilor (de exemplu, pentru machete); analiza obiectivă a realității, transpunerea imaginației în practică; mai bună înțelegere a regulilor pentru conservarea frumuseții mediului înconjurător; înțelegerea relației de influență dintre mediul natural-mediul construit; mai bună argumentare a opiniilor personale; organizare eficientă a spațiilor, modele de organizare a diverselor încăperi (clase, case, camere); îmbogățirea vocabularului și a cunoștințelor.

Arhitecții (rată de răspuns 67%) consideră ca beneficiile personale se manifestă prin: înțelegerea și protejarea mediului înconjurător construit; cunoștințe, capacități, deprinderi de amenajare a camerei personale; cultură generală; lucrul eficient în echipă, care conduce la rezultate concrete; înțelegerea că fiecare specialist are locul și rolul lui în buna funcționare a unui oraș; dezvoltarea capacității de negociere; generozitate și empatie; dezvoltare etapizată, în timp, a unui proiect; îmbunătățirea capacității de management al timpului; gândire „în ansamblu”; educație despre realitate, cunoaștere care deschide porți spre a „a privi altfel tot ce ne înconjoară, construcții, mediu, relief, oraș”; conștientizarea implicării personale directe în comunitate; conștiință civică; înțelegerea că „ceea ce învața ei în școală nu este rupt de realitate și inutil”; învățarea de lucruri practice; stimularea creativității, a exprimării libere; înțelegerea noțiunii de ergonomie a casei, clasei etc.; comportament responsabil în spațiul public; cunoașterea drepturilor și a obligațiilor de cetățeni; educație estetică.

• *Schimbări în modul în care elevii percep mediul construit/arhitectura din jurul lor*

Schimbările în modul în care elevii percep mediul construit/arhitectura din jurul lor (itemul *Constatați, în rândul elevilor participanți la „De-a arhitectura”, schimbări în modul în care văd, percep mediul construit/arhitectura din jurul lor? Vă rugăm să ne oferiți câteva exemple în acest sens*) sunt descrise de profesori (rata de răspuns 67%), după cum urmează: observarea faptului că disfuncționalitățile din mediul construit „îngreunează” activitatea oamenilor; conștientizarea mai bună a calităților materialelor de construcție și a adecvării utilizării lor (de exemplu, „în excursii la munte, copiii au observat ca materialul predominant din care sunt construite casele este lemnul știind să argumenteze de ce”); recunoașterea stilurilor arhitecturale/de construcție, a materialelor din care sunt realizate clădirile istorice; îmbunătățirea capacității de identificare a culorilor, umbrelor; creșterea sensibilității estetice; înțelegerea dispunerii, stilului arhitectural, de ornare a clădirilor din jur, a mobilierului din parcuri etc.; îmbunătățirea atenției pentru detalii; informare mai bună despre cum este de dorit să arate spațiul urban; accentuarea spiritului critic

față de mediul construit; creșterea interesului față de istoria și geografia locală; abilitare suplimentară pentru a deveni „cetățeni responsabili, care își cunosc drepturile și doresc ca acestea să le fie respectate”.

Transferul achizițiilor învățării

Cercetarea în domeniul predării și al mediilor care sprijină învățarea eficientă se concentrează asupra transferului, care se manifestă într-o varietate de forme: (a) de la un set de concepte la altul; (b) de la o disciplină la alta; (c) de la un an școlar la altul; (d) din cadrul școlii în viața de zi cu zi, în activitățile nonformale.

Dezvoltarea capacității de transfer trebuie considerată un scop major al învățării, întrucât aceasta este un predictor semnificativ al învățării adaptative, flexibile, în contexte, cadre, situații și sarcini de învățare noi. Prin urmare, proiectarea curriculară și îmbunătățirea efectivă a procesului de predare-învățare-evaluare este necesar să asigure condițiile pentru producerea transferului învățării.

Ancorarea și integrarea eficace a programei CDS „De-a arhitectura” analizate în ansamblul ofertei curriculare pentru disciplinele de studiu la clasa a III-a și a IV-a nu pot fi realizate fără a identifica disciplinele de studiu, aspecte ale competențelor (cunoștințe, capacități, atitudini) „cu potențial” în valorificare reciprocă a achizițiilor elevilor, dinspre opțional înspre discipline de studiu din trunchiul comun și invers.

• Transferul de achiziții ale învățării: dinspre programa de CDS „De-a arhitectura” înspre alte discipline de studiu

În economia acestui studiu, având în vedere implicațiile curriculare, am considerat că și contribuția percepută a opționalului în cadrul ofertei globale a curriculumului național scris este o chestiune care ar trebui luată în considerare.

La întrebarea *Ce achiziții ale învățării în cadrul „De-a arhitectura” transferă elevii? La care dintre disciplinele de studiu?*, profesorii (rata de răspuns 72%), au ierarhizat disciplinele³⁰ care au beneficiat, prin transfer, de diversele achiziții ale învățării elevilor după cum urmează: 1) matematica (măsurarea distanțelor; transformări ale unităților de măsură; aflarea perimetrului; corpuri geometrice, problemele de geometrie - corpuri geometrice și desfășuratele lor) și geografie (realizarea unui plan reprezentarea la scara a unor lucruri din realitatea înconjurătoare, de exemplu, planul clasei; puncte cardinale; relieful; orientarea și citirea unei hărți, plan al clasei sau al casei; locul, scara și proporția); 2) educație plastică (combinarea estetica a culorilor în realizarea unor compoziții artistice; pentru desen – perspectiva, estetica spațiului; linia – element de limbaj plastic; proporțiile, lumini, umbre, culori); 3) științe (modul de dezvoltare a

³⁰În studiul de față, am utilizat denumirea disciplinelor potrivit planului-cadru de învățământ în vigoare, la momentul respectiv, în ciclul primar, pentru clasele a III-a și a IV-a.

plantelor, protejarea mediului, surse de energie alternative; limbajul de specialitate în descrierea mediului înconjurător); 4) istorie (deosebiri / asemănări între culturi sesizate mult mai ușor în analiza localității, a monumentelor și clădirilor de patrimoniu); 5) educație civică (munca în echipă, împărțirea sarcinilor de lucru, respectarea partenerului de grup, dezbaterile; grupul și comunitatea).

În cazul arhitecților (rată de răspuns 65%), ierarhizarea este diferită doar pentru geografie, care apare pe locul 3, spre deosebire de locul 1, acordat de profesori. Avem, prin urmare: 1. matematica (operațiile aritmetice); 2. educație plastică (desen, pictură); 3. geografie (orientarea în spațiu - recunoașterea elementelor de relief, punctele cardinale, reprezentarea în plan); 4. științe; 5. educație tehnologică.

• *Transferul de achiziții ale învățării dinspre alte discipline de studiu înspre programa de CDS „De-a arhitectura”*

Prezentăm, în cele ce urmează, disciplinele școlare care reprezintă „resurse” de cunoștințe, capacități, deprinderi, atitudini ce pot fi valorificate, integrate și aplicate în cadrul opționalului, așa cum reies acestea din răspunsurile deschise oferite de persoanele chestionate.

În opinia profesorilor, anumite cunoștințe/capacități dezvoltate la elevi în cadrul altor discipline au reprezentat un sprijin pentru desfășurarea activității în cadrul programei „De-a arhitectura”: a) educație plastică: deprinderea de a picta și a colora asociind în mod armonios culorile, cunoașterea limbajului specific educației plastice; estetică, simț creativ; b) matematică: cunoașterea unităților de măsură, măsurarea; algoritmi de calcul, logica în rezolvarea problemelor; noțiuni de geometrie spațială; c) educație tehnologică: deprinderi tehnice, îndemânare; materiale și texturi; d) geografie: cunoașterea formelor de relief, orientare pe harta, punctele cardinale, harta fizico-geografică, resurse naturale, protejarea mediului; geografie locală; e) istorie: istorie locală.

Arhitecții opinează că în sprijinul desfășurării activității din cadrul „De-a arhitectura” au venit, mai curând, cunoștințe acumulate de cei mici din diverse canale TV, tip Discovery, precum și cele din jocurile pe calculator. Un facilitator pentru desfășurarea cu succes a opționalului este considerată de arhitecți deprinderea de lucru în echipe, pe centre, pe care copiii din sistemul Step by step, de exemplu, o au deja formată. Totodată, în cazul clasei a III-a, arhitecții sugerează o lipsă de sincronizare a prevederilor programelor școlare pentru disciplinele matematica, geografie și programa opțională „De-a arhitectura” („ar fi ajutat mult geometria, geografia, matematica. Însă, majoritatea se studiază în clasa a IV-a”).

• *Conexiuni disciplinare pentru susținerea transferului*

Experiența implementării opționalului le-a permis cadrelor didactice să constate unele posibilități de conexiune cu alte discipline, în termeni de tematici/cunoștințe, capacități transferabile. Profesorii (rata de răspuns 61%) consideră că discipline cu care se pot face legături de conținut (cunoștințe, abilități, atitudini), în vederea unei cât mai bune implementări a programei „De-a arhitectura” în curriculumul școlar sunt: matematica (figuri și forme geometrice, corpuri geometrice, perimetre, unități

de măsură), educație tehnologică, geografia (forme de relief), istoria (cetăți, castele), educația plastică (dominantă de culoare, culorile complementare), limba română (casele memoriale ale scriitorilor sau ale unor personaje din povești, compuneri), științe ale naturii (surse de energie, relația de influență dintre mediu-climă – relief-activitatea oamenilor), desen, educație civică. Acest opțional este apreciat de unul dintre respondenți ca fiind „un bun exemplu de transdisciplinaritate”.

Oportunități, constrângeri și eficientizarea predării în echipă

• Oportunități privind predarea în echipă

Profesorii și arhitecții voluntari implicați în derularea programei de curriculum la decizia școlii „De-a arhitectura” identifică anumite oportunități observate de ei în urma activităților comune. Aspectele semnalate trimit către *dimensiunea relațională* în cadrul interacțiunilor profesor-elevi-arhitect volutar și către *dimensiunea profesională*, a performanțelor academice.

Din perspectivă relațională, comunicarea și colaborarea în cadrul orelor alocate pentru derularea acestei programe școlare înseamnă pentru cadrele didactice deschidere din partea arhitecților, adaptabilitate, tact, muncă în echipă, colaborare. Pentru arhitecți, comunicarea și colaborarea este identificată prin atribute precum implicarea cadrului didactic, comunicare, colaborare, coeziune. În cadrul colaborării, este apreciat de ambii parteneri formatul de interacțiune care presupune completarea reciprocă.

Cadrele didactice apreciază faptul că elevii au oportunitatea de a primi răspunsuri și explicații suplimentare de la un specialist în domeniul arhitecturii, în timp ce lor le revine sarcina de a transforma aceste explicații într-un limbaj adecvat vârstei copiilor. De asemenea, cadrele didactice apreciază oportunitatea formativă pe care o au copiii prin aceea că li se creează contexte de învățare în alt format de interacțiune („se obișnuiesc să interacționeze și cu alt adult decât învățătorul pe care îl văd zilnic”) și par să manifeste o încredere mai mare în forțele lor. Pentru arhitecți este foarte important faptul că, prin intermediul cadrului didactic, au un mediator pentru relația lor cu elevii.

Percepțiile participanților la cercetare relevă existența unui raport profesional bazat pe complementaritatea rolurilor, pe recunoașterea statutului profesional al celuilalt și pe identificarea și validarea dimensiunilor în care se poate produce un transfer de cunoaștere. În planul cunoștințelor, cadrele didactice subliniază importanța acestei experiențe de predare în echipă prin expertiza profesională adecvată, recunoscând importanța și autoritatea unei pregătiri de specialitate. Definirea actorilor care acționează într-un context educativ formal presupune configurarea unui statut profesional („cunoștințele arhitectului îmbinate cu tactul pedagogic al învățătorului”) și a unui domeniu de studiu („împletirea arhitecturii cu pedagogia”). Pentru arhitecții voluntari, rolul profesional atribuit cadrului didactic și apreciat ca reprezentând o oportunitate în plan educativ se referă la atributele strategice, organizatorice și

reglatoare pentru procesul de învățare și de predare. Prin urmare, relația profesională dintre cei doi actori este descrisă prin sintagma „ajutor reciproc în predarea disciplinei”.

Profesorii își asumă, implicit, rolul de motivare a elevilor, aspect apreciat de arhitecți deoarece contează pe cadrele didactice în momentele în care este nevoie să intervină și să regleze anumite aspecte concrete în derularea activităților la clasă.

Din perspectivă profesională, a performanțelor academice, atribuirea în complementaritate a unor roluri în cadrul predării în echipă, în vederea configurării relațiilor interpersonale, conduce la identificarea unor aspecte privind imaginea de sine și imaginea celuilalt. Complementaritatea rolurilor este prezentă și în raportarea interlocutorilor la aspecte privind calitățile profesionale și performanța academică. Opiniile exprimate de participanții la studiu cu privire la existența unui transfer de cunoștințe/cunoaștere relevă beneficii comune, semnalate ca oportunități derivate din această experiență de lucru în echipă.

• *Constrângeri privind predarea în echipă*

Opiniile participanților la studiu cu privire la constrângerile pe care le-au identificat pe parcursul experienței de predare în echipă a programei de CDS „De-a arhitectura” se referă la dimensiunea resurselor, a relațiilor și a rolurilor profesionale. Aproximativ un sfert dintre cadrele didactice și o treime dintre arhitecții participanți la studiu apreciază că nu există constrângeri privind predarea/colaborarea în echipă.

Referitor la resurse, ambele categorii de respondenți constată că timpul avut la dispoziție este prea limitat pentru a putea încheia programa și a parcurge informațiile. Lipsa timpului este invocată mai frecvent de cadrele didactice decât de arhitecți. Câteva aspecte relevante privind gestiunea timpului în raport cu nevoile specifice contextului educației formale se referă la lipsa timpului sau a disponibilității de a elabora lecțiile împreună, la neconcordanțele dintre programul de lucru ale celor două categorii de profesioniști. Constrângerile legate de lipsa resurselor financiare sunt semnalate mai des de către arhitecți („financiare, pentru ca am putea face mult mai mult”), în timp ce preocuparea pentru resursele materiale este comună și se referă la suportul tehnic pentru buna desfășurare a orelor, la mijloacele video necesare, în acord cu metodologia interactivă specificată în cadrul programei școlare.

Eficiența relațiilor de colaborare este afectată, în opinia arhitecților participanți la studiu, atunci când există o lipsă de interes a cadrului didactic față de programa de CDS (din motive intrinseci sau extrinseci, cum ar fi faptul că nu au fost implicați în alegerea acestui opțional).

Colaborarea și asumarea unor roluri în cadrul echipei poate fi afectată, potrivit opiniilor cadrelor didactice, de anumiți factori care reflectă, în general, disponibilitatea de comunicare a celuilalt sau atribute de personalitate a arhitectului („diferență de temperament”; „personalități diferite”).

Asumarea unui rol limitat, ca și lipsa de flexibilitate în anumite situații, în cadrul acestui parteneriat, merită o analiză mai atentă, pentru a vedea dacă profesorul se deresponsabilizează, rezervându-și o poziție pasivă sau strict legată de rolul său de control al clasei, sau trăiește un disconfort

profesional datorat lipsei de specializare într-un domeniu nou (influențat și de dorința de a-și asuma noi roluri).

Implicațiile determinantelor profesionale în derularea interacțiunii din clasă relevă nevoi de ajustare a modului de aplicare a programei la capacitatea de asimilare a copiilor, în cadrul unui demers comun de reglare a acțiunii didactice la clasă. Profesorii amintesc piedici care se explică prin lipsa experienței pedagogice a arhitecților în construirea parcursului de învățare a elevilor și în adaptarea la nivelul grupului de elevi. Sunt amintite și nevoi legate de cunoașterea unei mai mari diversități de metode de interacțiune cu copiii și de asigurare a conformării la regulile școlare.

Arhitecții au mai resimțit și o nevoie de configurare, în echipă, a unui limbaj profesional comun.

• *Modalități de eficientizare a predării în echipă*

Aproximativ un sfert dintre arhitecți, respectiv, o treime dintre cadrele didactice apreciază formula actuală de lucru sau nu formulează o opinie privind eficientizarea predării în echipă. Opiniile celorlalți respondenți cu privire la modalitățile de eficientizare a predării în echipă se structurează pe următoarele direcții:

a) *disponibilitatea de a lucra împreună și deținerea unor criterii de compatibilitate a echipei*

Atât profesorii, cât și arhitecții consideră ca fiind o condiție de reușită a predării în echipă relaționarea dintre membrii acesteia („sa fie compatibili din punctul de vedere al personalității”). Predarea eficientă are ca soluție implicarea cadrului didactic în aceste activități, în opinia unor arhitecți.

b) *resursele școlii*

Existența în școli a unor echipamente necesare utilizării mijloacelor digitale ar mări eficiența activităților propuse în cadrul programei și atingerea obiectivelor de învățare care vizează abilitățile de observare și de analiză a unor imagini. Dat fiind specificul arhitecturii, pentru aplicarea programei școlare sunt utilizate activități interactive și de explorare a spațiului construit. În funcție de amplasamentul școlii, copiii pot avea un acces mai ușor către locuri în care există clădiri interesante sau este necesară organizarea unor expediții mai îndepărtate de școală. În cea de-a doua situație, sunt necesare resurse financiare suplimentare și parcurgerea mecanismelor administrative care reglementează regimul activităților din afara școlii. Nevoia de resurse materiale și financiare este corelată cu facilitarea predării în echipă prin aceea că activitățile de învățare au o componentă practică, aplicativă, substanțială, ceea ce presupune organizarea unui număr mai mare de evenimente în mediul de învățare formal și nonformal.

c) *îmbunătățirea resurselor de lucru la clasă*

Cadrele didactice consideră că ar putea fi îmbunătățite resursele de lucru la clasă oferite de asociația care sprijină implementarea opționalului. Astfel, manualul realizat în acest scop, ar putea fi structurat în secțiuni cu activități adresate cadrelor didactice și în secțiuni adresate arhitectului. Un ghid

metodologic ar fi util profesorilor și arhitecților dacă ar explica mai detaliat rolurile participanților sau ar descrie fiecare moment al lecției, pentru predarea în colaborare.

d) *accentuarea dimensiunii practice a programei și continuitate în timp*

În raport cu aplicarea acestui curriculum la clasă, eficiența demersului este corelată cu organizarea mai multor activități educative și extracuriculare în vederea exersării practice a noțiunilor cuprinse în programă și a formării competențelor (expediții, ateliere etc.). Participanții la studiu invocă aspecte referitoare la acumularea de experiență și la continuitatea în timp ca modalități de creștere a eficienței predării în echipă. Cadrele didactice consideră utilă susținerea cursului pe o durată mai lungă, de 2-3 ani. În opinia lor, domeniul ar putea fi abordat și la vârste mai mici.

e) *colaborarea pentru proiectarea lecțiilor*

Colaborarea strânsă și sprijinul reciproc sunt considerate ca atitudini determinante în reușita predării în echipă. Ambele grupuri participante la cercetare consideră că este nevoie de o pregătire împreună, în avans, a lecțiilor. Este necesară, de asemenea, colaborarea în alegerea activităților de învățare, dar și o mai bună punere în scenă a predării, prin stabilirea rolul fiecărui membru al echipei în desfășurarea lecției. Ca soluție practică, sunt recomandate activități mai numeroase de simulare în cadrul atelierelor de formare dedicate profesorilor și arhitecților (acțiuni văzute în complementaritate cu un ghid metodologic).

f) *colaborarea în derularea lecțiilor*

Din perspectiva profesorilor, eficientizarea predării în echipă ar putea fi asigurată prin aplicarea unei formule de predare în care fiecărui partener îi revine câte un moment al lecției, alternativ, arhitect-cadru didactic, în funcție de temă. Astfel, s-ar asigura o implicare permanentă și constantă a ambelor părți și o împărțire a sarcinilor eficientă. De asemenea, respondenții recomandă acordarea unei mai mari atenții practicii feedbackului.

g) *modalități de formare profesională*

Ambele categorii de respondenți sunt preocupați de formarea profesională adecvată din perspectiva eficienței predării în echipă. Cel mai frecvent, participanții la studiu consideră că este necesar ca participarea la cursurilor inițiale de formare să fie deja în formatul de lucru al viitoarei echipe. Aceasta ar aduce un capital inițial de experiență comună foarte util pentru construirea unui stil de lucru comun și pentru cunoaștere reciprocă. Preocuparea pentru rezolvarea nevoilor de formare, în raport cu sine și cu așteptările față de partenerul din echipă, este transpusă în așteptări de formare pe termen mai lung, fie prin stagii cu o durată mai mare, fie prin stagii periodice, a căror durată să acopere anul școlar. În acest ultim caz, întâlnirile formative ar putea reflecta provocările apărute pe parcurs. Nevoia de cunoaștere reciprocă din perspectiva dimensiunii profesionale, care are un impact semnificativ în construirea relațiilor/comportamentelor de echipă, aduce, ca soluție, disponibilitatea de formare în domeniul de specializare al partenerului. Există interes pentru formare între egali, care oferă oportunitatea reflecției

asupra așteptărilor legate de interacțiunea interpersonală și a validării atitudinilor și comportamentelor care transmit empatie și respect profesional.

h) *strategii de comunicare pentru dezvoltarea profesională*

Respondenții spun că își doresc să aibă la dispoziție instrumente prin intermediul cărora să poată comunica mai bine profesional și să aibă acces la surse de feedback prin rețele accesibile tuturor celor implicați în dezvoltarea programei de CDS „De-a arhitectura”, ceea ce ar putea rezolva problemele legate de programul diferit de lucru din cele două profesii. O pagină de Facebook în care să fie logați toți cei interesați ar constitui una dintre soluții. Există experiențe ale arhitecților care confirmă utilitatea comunicării informale („discuțiile în cadru informal au fost de ajutor în cazul echipei din care am făcut parte”) sau prin întâlniri periodice în afara programului școlar. Comunicarea profesională în mediu formal ia în considerare specificul întâlnirilor metodice practicate în sistemul de învățământ.

Optimizarea desfășurării activității didactice în cadrul programei școlare opționale „De-a arhitectura”

• *Activități de învățare facilitatoare în producerea înțelegerii la elevi*

Activitățile care facilitează înțelegerea la elevi date ca exemplu de cadrele didactice fac trimiteri la: modalitatea de organizare și prezentare; suportul pentru formarea de competențe; stabilirea de conexiuni cu alte discipline; stabilirea de conexiuni cu viața reală. Profesorii participanți la studiu amintesc activități diverse, precum:

- jocul (jocul didactic); proiectul; activități de observare de teren prin expediție, vizitele de studiu, drumeții („copilul la această vârstă are gândire concretă și pricepe mai bine dacă vede, pipăie, aude”), ateliere; brainstorming;
- activități cu prezentări interactive: prezentări de tip digital cu imagini, ilustrații; „De-a arhitectura” povestită; expoziții de fotografii, expoziții cu obiectele construite; vizionări video;
- activități prin care sunt formate competențe: competențe de comunicare prin lucru în perechi sau în echipa („lucrul în echipă, lucrul efectiv place cel mai mult”), prezentarea publică; competențe matematice prin construcții după un plan dat/ o temă stabilită; întocmirea de planuri, hărți, portofolii, desene la scară; competențe digitale;
- activități care facilitează conexiuni cu disciplinele școlare: istorie, matematică, geografie, literatura, arte;

- activități care facilitează conexiunea cu viața reală: observare, explicații și exemple simple din viața cotidiană; întâlniri cu persoane avizate în domeniul arhitecturii pe plan local; vizitarea unor spații în care arhitecții își desfășoară activitatea.

• *Aspecte percepute ca fiind apreciate de elevi*

Opiniile participanților la cercetare cu privire la aspecte ale activităților de învățare considerate de aceștia ca fiind apreciate de elevi se structurează pe următoarele dimensiuni:

a) tipurile de activități utilizate

Pe parcursul anului școlar, programa „De-a arhitectura” este aplicată la clasă prin implicarea copiilor în activități practice și interactive și acestea sunt considerate de către profesori și arhitecți ca având un impact mare asupra gradului de satisfacție a elevilor de clasa a III-a sau a IV-a. Dimensiunea practică este contextualizată prin ateliere de realizare a unor machete (activități de bricolaj, activități de desen, activități de concepere a unor planuri, schițe de dezvoltare urbană). Elevii apreciază, de asemenea, foarte mult activitățile de explorare, expedițiile urbane, vizitele. Pe durata orelor de curs, sunt utilizate mijloace media pentru prezentarea unor noțiuni sau informații noi, activități considerate și de profesori și de arhitecți ca având, de asemenea, o poziție privilegiată în preferințele elevilor. Ei au constatat că elevii sunt interesați să lucreze practic, să-și facă un plan și să-și ducă la bun sfârșit ideile. Activitățile care presupun explorarea învățării prin joc și lucrul în echipă sunt apreciate, la rândul lor, de către elevi, potrivit opiniilor participanților la studiu.

b) diversificarea situațiilor de comunicare în clasă

Modalitatea de predare în echipă le oferă copiilor posibilitatea de interacțiune într-un format nou, care aduce o schimbare în ceea ce privește comunicarea frontală. Această noutate este dublată și de organizarea constantă a activităților în formatul de lucru în echipă. Profesorii și arhitecții consideră că aceste activități derulate prin colaborarea profesor-arhitect sunt apreciate de elevi, contribuind la formarea competențelor de comunicare și de colaborare în grup. Cadrele didactice observă importanța colaborării dintre arhitect și profesor ca exemplu oferit elevilor pentru ce înseamnă munca în echipă. Astfel, elevii au ocazia de a observa și de a-și forma propria experiență de colaborare.

c) comunicare și cooperare în grup

Cadrele didactice remarcă progresul elevilor în ceea ce privește atitudinile și aptitudinile de comunicare și lucru în echipă: împărțirea sarcinilor de lucru, respectarea partenerului de grup, exprimarea propriilor opinii, capacitatea de a lua singur decizii și de a accepta ideile altora, implicarea și motivarea elevilor în a duce la bun sfârșit un plan. Arhitecții voluntari consideră că elevii apreciază libertatea de exprimare, faptul că vin în contact cu „o materie destul de liberă, unde își pot exprima părerea fără să fie considerată greșită”, și implicarea în discutarea unor cazuri sau teme care le solicită imaginarea unui obiect sau a unui ansamblu în interacțiune („discuțiile libere ce duc la înțelegerea noțiunilor noi în comparație cu metodele tradiționale de a predă”).

d) creativitate

În opinia profesorilor, elevii apreciază faptul că li se oferă posibilitatea de a pune în practică idei și au ocazia să-și valorifice imaginația, de exemplu, în construirea propriei case. Elevii apreciază „momentele când sunt lăsați să se exprime prin lucrări individuale sau colective”; ei „au dorința de a realiza ceva inedit, altceva decât la orele de abilități practice”. Creativitatea este asociată și cu discuțiile libere.

e) responsabilitate

Activitățile de explorare, observare și analiză derulate în cadrul expedițiilor le oferă copiilor ocazia de „a se juca de-a oamenii mari, cu responsabilități”. Ei au ocazia de a cunoaște regulile de urbanism care ar trebui să acționeze în comunitate și de a concepe o comunitate în funcție de aceste reguli, ca expresie a ideilor de frumos și de util. Observarea și analiza oferă contexte pentru formarea spiritului critic, iar macheta realizată de echipele de copii ilustrează opinia copiilor față de spațiul în care ar dori să trăiască.

f) comportamente culturale în viața de zi cu zi

Există o convergență a opiniilor respondenților cu privire la existența unui interes din partea elevilor de a cunoaște arhitectura din mediul lor de viață, dar și din alte locuri din țară sau din afara ei. Temele abordate, imaginile cu diverse construcții din alte țări, stilurile arhitectonice, poveștile locurilor, precum și modalitățile de implicare a elevilor în acest proces de descoperire (prin prezentări virtuale și prin explorări directe) a valorii spațiului în care trăiesc sunt apreciate de către elevi. Noțiunile specifice domeniului și „multitudinea de informații primite de la arhitectul cu care colaborăm” îi ajută să își argumenteze ideile de intervenție urbană și să ofere soluții tehnice și estetice în proiectul urban, concretizat în macheta grupului și prezentat publicului. Prin intermediul activităților practice, aceste cunoștințe noi sunt examinate și din perspectiva aplicabilității lor în viața de zi cu zi. Participanții la studiu consideră că elevii apreciază „aplicabilitatea noțiunilor studiate în viața de zi cu zi” (opinie arhitect) și faptul că au „posibilitatea de a-și exprima și transpune practic propriile idei, nevoi, speranțe legate de mediul în care trăiesc” (opinie cadru didactic) sau observă că „elevii mei și-au însușit de-a lungul celor doi ani o terminologie adecvată și acum cunosc foarte multe despre ce este corect/greșit” (opinie cadru didactic).

g) metodologia de predare și contextele de învățare în clasă

Feedbackul elevului privind modul de aplicare a programei este relevant pentru reglarea procesului de predare la clasă. Profesorii consideră că sunt apreciate de elevi învățarea prin joc, interactivitatea activităților, realizarea proiectelor. Sunt semnalate conexiunile realizate între activitățile din clasă, activitățile educative derulate în afara clasei și oportunitățile create pentru perioada derulării programului „Școala altfel”. Arhitecții consideră că metodologia de aplicare a programei oferă câteva oportunități de învățare apreciate de elevi, cum ar fi faptul că programa accentuează dimensiunea aplicativă. Referitor la contextul de învățare creat prin aplicarea curriculumului la clasă, profesorii consideră importante pentru elev aspecte legate de climatul nonformal; faptul că în procesul de învățare există un parcurs clar de la proiect la realizarea unui produs; natura activităților de învățare - vizitele de studiu, expedițiile; lipsa grijii temelor pentru acasă; perceperea timpului școlar ca fiind lejer.

Se observă o convergență de opinii între cele două categorii de respondenți cu privire la aspectele apreciate de elevi, în sensul existenței unui context stimulativ pentru învățare. În opinia participanților la studiu, constituie elemente de feedback pozitiv din partea elevilor: oportunitățile de participare activă, aplicabilitatea și diversitatea tipurilor de activități în care sunt implicați; perceperea derulării procesului ca având un mod mai puțin rigid de predare; interesul pentru informațiile noi dintr-un domeniu de cunoaștere care are conexiuni cu mediul lor de viață.

Autonomizarea activității cadrului didactic în cadrul programei de CDS „De-a arhitectura”

Reprezentarea autonomiei profesorului a fost explorată prin intermediul opiniilor exprimate de cadrele didactice participante la studiu cu privire la dorința acestora de a continua să dezvolte programa opțională „De-a arhitectura” fără a beneficia de implicarea arhitectului și a opiniilor privind nevoile de dezvoltare profesională implicate de această decizie. Informațiile privind disponibilitatea profesorilor de a preda opționalul, în mod neasistat, și nevoile lor de formare au fost corelate cu răspunsurile privind sugestiile de eficientizare a predării în echipă formulate de cadrele didactice și arhitecții participanți la studiu.

• Dorința de autonomie

Opiniile privind autonomizarea activității cadrului didactic pentru a preda programa școlară „De-a arhitectura” au pus în evidență faptul că trei sferturi dintre profesorii respondenți nu-și doresc să susțină cursul fără ajutorul arhitectului, deoarece consideră că le lipsesc cunoștințele necesare. Totodată, ei remarcă faptul că, în acest moment, fiecare membru al echipei ar avea un rol bine stabilit și că ar funcționa mai bine în echipă. În schimb, un sfert dintre cadre didactice respondente declară că ar putea susține singuri opționalul, dar remarcă faptul că arhitectul este acela care are cunoștințe de specialitate pe care învățătorul nu le stăpânește și că, în consecință, este de folos sprijinul unui profesionist în domeniu. O explicație pentru această opțiune ar putea fi satisfacția lucrului în echipă pe care au avut-o profesorii pe parcursul colaborării sau, dimpotrivă, constatarea faptului că nu pot suplini în mod corespunzător un specialist în domeniul arhitecturii.

Răspunsurile la întrebarea adresată celor două categorii de respondenți privind percepția eficienței lucrului în echipă relevă prezența unor ponderi oarecum echilibrate în ceea ce-i privește pe profesori, în sensul că o treime dintre aceștia apreciază că a funcționat bine în formula existentă. O altă treime din numărul respondenților a fost de acord că eficiența predării în echipă ar crește dacă ambele tipuri de actori – cadre didactice și arhitecți – ar participa la cursuri de perfecționare, de dorit în formula în care vor colabora ulterior. În fine, o altă treime dintre respondenți a adus în discuție necesitatea gestiunii comune,

prin implicare personală și împărțirea sarcinilor. Dincolo de opiniile amintite mai sus, se observă că, pentru ceilalți profesori respondenți, este esențial să existe afinități la nivel emoțional și al practicilor echipei.

În ceea ce-i privește pe arhitecții chestionați în legătură cu modalitățile prin care ar putea fi eficientizată predarea opționalului „De-a arhitectura”, răspunsurile acestora pun în evidență faptul că aproape jumătate dintre participanții la studiu apreciază că predarea în echipă a funcționat bine, în cazul lor. Pentru îmbunătățirea acestei colaborări, ei au semnalat că ar fi benefică eliminarea sistemelor care încurajează birocrăția: gradele didactice, punctajul aferent acordat participării la programe de dezvoltare profesională continuă și alte documente care în opinia lor „omooară învățământul”. De asemenea, ei consideră că ar trebui găsite rezolvări și pentru problemele legate de echiparea școlilor cu proiectoare, necesare pentru predarea cursurilor, precum și de înlesnirea drumului copiilor de la școli la locurile pentru expediții. Climatul clasei este, de asemenea, adus în discuție ca posibil factor perturbator (potrivit părerilor exprimate de unii arhitecți, există situații în care copii și părinții acestora nu au respect față de cadrul didactic, indiferent cine este acesta). Implicarea și împărțirea sarcinilor între profesor și arhitect pentru buna desfășurare a activității la clasă sunt apreciate ca fiind determinate pentru o treime dintre arhitecții participanți la studiu. Buna desfășurare a orelor presupune, în primul rând, realizarea unei colaborări optime între arhitecți și profesori. Din perspectiva arhitecților, cadrele didactice ar trebui să fie motivate să predea acest curs, să-l vadă ca pe o oportunitate de a-i învăța pe copii lucruri utile în viață, să fie dispuși să învețe o dată cu ei și să nu cedeze la prima lecție în care au dificultăți. De aceea, chiar dacă arhitecții se simt confortabil să predea orele în cadrul programei „De-a arhitectura”, totuși ei consideră că această colaborare nu ar trebui să însemne că doresc să își asume și rolul celuilalt membru al echipei.

• *Nevoi de formare*

Profesorii și arhitecții participanți la studiu au afirmat că experiența predării în echipă îi ajută să evalueze punctele tari și punctele slabe în aplicarea programei „De-a arhitectura” și să aibă o perspectivă mai clară asupra nevoilor de formare. Analiza opiniilor exprimate de aceștia poate oferi soluții pentru îmbunătățirea calității aplicării curriculumului la clasă, precum și a programelor de formare inițială pentru profesorii și arhitecții care au ales acest tip de curriculum la decizia școlii. În acest sens, se observă că nevoile de formare identificate de cele două categorii de respondenți pot fi structurate pe următoarele direcții:

a) pregătirea profesională de specialitate

Arhitecții consideră că ar fi utilă pentru ei o formare în domeniul pedagogiei care ar însemna: elemente de didactică, psihologie, cursuri de metodică, psihologia școlarului mic, cunoștințe psihopedagogice, familiarizarea cu metode și procedee didactice (tipuri de lecții, momentele lecției etc.). Din perspectiva cadrelor didactice, formarea ar trebui să acopere nevoi legate de cunoștințele din domeniul arhitecturii: cunoașterea temelor care trebuiesc abordate, informare de specialitate; familiarizarea

cu noțiuni elementare, termeni tehnici din domeniul arhitecturii și urbanismului; aspecte de teorie a arhitecturii și desen tehnic/artistic.

b) pregătirea pentru aplicarea curriculumul la clasă

Din perspectiva profesorilor, nevoile de formare pentru aplicarea programei la clasă presupun abilitarea lor pentru utilizarea materialelor de curs și cunoașterea a cât mai multe exemple de bună practică pentru implementarea acestui curriculum la clasa. Arhitecții sunt interesați de metode interactive de predare care să-i ajute să fie mai adaptabili, să intre mai bine în relație cu copiii, să utilizeze metode/tehnici de prezentare care să-i ajute să cunoască mai bine nivelul copiilor și să poată adapta noțiunile și informațiile la nivelul clasei.

O componentă formativă considerată necesară și de profesori și de arhitecți se referă la nevoia de abilitare pentru a lucra în echipă. Profesorul are nevoie de formare pentru „lucrul în tandem cadru didactic-arhitect”, iar arhitectul are nevoie de formare atât pentru lucrul în echipă cu profesorul cât și pentru a interacționa cu elevii („relaționare și sociabilitate”; „comunicare cu elevii”; „relaționarea cu elevii”). Reamintim faptul că aproape trei sferturi dintre profesori nu doresc să predea singuri orele din programa „De-a arhitectura” deoarece nu au încredere în capacitatea lor profesională de a preda acest opțional.

CAPITOLUL 9

NOTE LA UN MODEL DE EVALUARE A COMPETENȚELOR DEZVOLTATE DE EDUCAȚIA PRIN ARHITECTURĂ

Evaluarea impactului unei programe de tip curriculum la decizia școlii (CDS) asupra competențelor elevilor se structurează printr-un demers de analiză multistadială, în funcție de caracteristicile elementelor vizate, dar și de resursele avute la dispoziție.

Luând în calcul informațiile disponibile din studii anterioare, programele de educație prin arhitectură existente, contextul instituțional și curricular al învățământului românesc și informațiile colectate de la practicieni, vom încerca să schițăm în continuare câteva elemente relevante pentru o analiză sistematică a unui CDS adresat elevilor de ciclul primar și realizat în parteneriat între o instituție de educație formală și una de educație nonformală.

Acest demers de evaluare propune explorarea modului în care diferiți factori specifici colaborează pentru atingerea unui scop comun, anume dezvoltarea competențelor crosscurriculare, în mod special a celor de tip noncognitiv la elevi. Sunt luate în considerare două aspecte: situațiile de interacțiune care favorizează aplicarea unor metodologii specifice în abordarea la clasă a unor domenii noi de cunoaștere, precum și întâlnirea dintre reprezentanții celor două tipuri de furnizori de educație (formală și nonformală), cu maniere de reprezentare diferite despre actul și rezultatele procesului educativ.

Delimitarea conceptelor

Un prim pas în configurarea acestui proiect constă în investigarea modalităților în care conceptele cheie ale cercetării au fost definite în literatura de specialitate și în justificarea alegerilor operate de către echipa de cercetare. În cazul educației prin arhitectură, este importantă plasarea ei în spectrul activităților educaționale care utilizează mijloace de exprimare artistică. Capitolele 7 și 8 ale studiului de față au realizat o trecere în revistă a modului în care arta, în general, și arhitectura, în mod particular, ar putea avea un impact pozitiv asupra învățării elevilor, în cadrul activităților educaționale.

Evaluarea în zona artelor se confruntă cu o problemă majoră atunci când este vorba de definirea și dezvoltarea de modele care pot fi măsurate. Nu de puține ori cercetările din sfera creativității au recurs la modele împrumutate din studiile privind abilitățile cognitive, cum ar fi rezolvarea de probleme, fapt care ar putea explica într-o anumită măsură eșecul lor în a pune în evidență contribuția artelor la dezvoltarea creativității.

Pentru pregătirea evaluării este, de asemenea, necesară o analiză în vederea selectării aspectelor transversale ale competențelor care să facă obiectul studiului. Capitolul 7.4 a pus în evidență modul în care

cei care realizează designul programelor de educației prin arhitectură își reprezintă posibila ei contribuție la dezvoltarea de competențe la elevi.

Pentru realizarea analizei inițiale, este util să se țină cont de: competențele vizate în *Strategia națională de învățare pe tot parcursul vieții 2015-2020*; competențele generale și specifice prevăzute în cadrul programei școlare de CDS; curriculumul național pentru clasa vizată; descriptorii de realizare a competențelor cheie pentru nivelul funcțional (de exemplu, la finalul clasei a IV-a sau al clasei a VIII-a) etc.

Din perspectiva cercetării implicațiilor curriculare pe care le poate avea derularea unei programe de CDS, un demers evaluativ poate avea ca obiectiv studierea gradului de „acomodare” și contribuția opționalului în cadrul ofertei globale a curriculumului național. Atunci când există un format colaborativ nou, devine de interes și implementarea programei în cadrul instituțional specific al clasei și al școlii. Din această specificitate (predarea într-o echipă mixtă, care include profesioniști cu specializare, viziune și abordare diferite) derivă o necesitate de cercetare în direcția identificării varietății modelelor de colaborare a cadrele didactice cu partenerii din zona de educație nonformală implicați direct în derularea programei. Astfel, demersul evaluativ își va găsi contexte de intervenție în proiectarea didactică, desfășurarea efectivă a lecției și evaluarea elevilor, implicațiile acestora asupra practicilor educaționale și relaționale, formatul colaborativ și climatul clasei în triada cadru didactic-elevi-parteneri din zona de educație nonformală implicați direct în derularea programei.

Operaționalizarea conceptelor

Investigarea impactului programei de tip CDS implică analiză calitativă și cantitativă și poate să urmărească mai multe dimensiuni, cum ar fi: a) identificarea beneficiilor la nivelul dezvoltării competențelor elevilor, în special, ca urmare a parteneriatul formal-nonformal în furnizarea serviciilor educaționale; b) identificarea oportunităților și a constrângerilor colaborării cadre didactice-parteneri din zona de educație nonformală implicați direct în derularea programei; c) eficientizarea predării în echipă, inclusiv investigarea modurilor în care cadrele didactice pot fi capacitate să implementeze în mod autonom un opțional, valorificând experiența de predare în echipă cu parteneri din zona de educație nonformală.

Pe baza analizei studiilor relevante și a feedbackului din partea tuturor celor implicați, vor trebui definite elementele investigate. Cu siguranță, există tentația de a urmări un număr cât mai mare de elemente, dar aceasta trebuie făcută în acord cu resursele disponibile. Credem că, într-o situație ideală, numărul elementelor investigate ar trebui să fie între 1 și 3. Spre exemplu, ele pot fi alese dintre elementele care definesc nivelul funcțional stabilit pentru 1-2 competențe cheie. În cazul nostru (opționalul „De-a arhitectura”), nivelul funcțional de referință ar trebui să fie cel pentru finalul clasei a IV-a. Feedbackul din partea participanților descris în capitolul 8 poate ajuta în identificarea descriptorilor de realizare, la nivel funcțional, ai competențelor cheie, convergenți cu prevederile programei de CDS, asupra cărora respondenții manifestă consens în a le considera relevante pentru evaluare. Este util de identificat în ce măsură elevii, cadrele didactice și arhitecții implicați în implementarea opționalului percep beneficii ale

rezultatelor pe dimensiunea cognitivă și pe dimensiunea socio-emoțională (de exemplu, competențe interpersonale, conștiinciozitate, caracter agreabil, stabilitate emoțională, autoreglare, perseverență, luarea deciziilor).

Formularea ipotezelor

Corpul de studii disponibil autorilor până în acest moment a pus în evidență numeroase raporturi corelative între participarea la programe de educație prin artă și diferite beneficii pentru elevi, dar foarte puține relații cauzale. Din acest motiv, formularea predicțiilor privind evoluția elementelor investigate pe parcursul studiului este un moment cheie. El ne face să ne confruntăm cu posibilitatea ca ceea ce noi considerăm o influență benefică să nu poată fi susținut prin date de cercetare.

Studiile în acest domeniu sunt încă la început, astfel că orice contribuție este binevenită. Este important ca predicțiile făcute să se axeze pe elemente măsurabile, pentru care există modele teoretice ce pot fi validate sau infirmate.

Credem că raportarea în formularea ipotezelor la nivelul funcțional de realizare al descriptorilor din profilul absolventului este o strategie care ar ancora studiul în realitatea școlii, dar nu este lipsită de riscuri. Faptul că se așteaptă ca elevii să atingă descriptorii din profilul absolventului la un anumit moment al dezvoltării lor în mediu școlar, nu ne spune de fapt când sunt ei atinși. Dacă anumiți descriptori sunt prea generali, există posibilitatea ca anumiți observatori să considere că elevii de vârste mai mici i-au atins cu ușurință.

Definirea grupului țintă

Pe parcursul studiului am făcut de mai multe ori referire la elevii de ciclu primar ca potențial grup țintă pentru investigații. Evident, el poate fi schimbat. Motivul pentru care am accentuat această posibilitate ține de anumite caracteristici ale învățământului primar, cum ar fi predarea majorității orelor de aceeași persoană, dar și existența deja a unui programe de educație prin arhitectură în oferta centrală, accesibilă la nivel național. Astfel, o posibilă selecție a grupului țintă ar putea conține elevii de clasa a III-a care participă la ore de educație prin arhitectură în regim CDS, dar nu și extracurricular.

Pentru înlăturarea surselor de eroare, este recomandabil să fie selectate școlile care aplică programa pentru prima dată, iar dacă acest lucru nu este posibil (de exemplu, datorită numărului limitat de clase disponibile), școlile selectate trebuie să o fi implementat de un număr egal de ani și în condiții similare. În caz contrar, există posibilitatea ca experiențele anterioare să influențeze semnificativ aplicarea acesteia, pe perioada cercetării, iar comparabilitatea dintre rezultatele obținute de diferite școli să fie afectată.

Design experimental

Investigația de tip experimental presupune selecția a două loturi de elevi investigați: a) un lot experimental, compus din elevi care au participat la CDS; b) un lot de control, compus din elevi care nu au participat la CDS.

Dacă dimensiunile populației din care se extrage eșantionul o permite, se pot construi încă două grupuri, care să ducă totalul la patru, și care să permită introducerea unei noi variabile: prezența sau absența pretestării. Este documentat fenomenul influențării rezultatelor de simpla participare la pretestare, chiar fără ca grupul respectiv să participe la intervenția propriu-zisă, demersul menționat anterior fiind în măsură să ne dea dimensiunea lui. Evident, dublarea numărului de grupuri participante la studiu va crește resursele necesare derulării cercetării.

Principalul factor care trebuie avut în vedere atunci când sunt delimitate etapele studiului este cât de plauzibil ar fi ca în perioada de timp desemnată să se producă un efect ca urmare a intervenției educaționale. Dacă însușirea unei informații poate fi testată la un timp relativ scurt de la introducerea ei, în schimb, pentru a putea spune că a fost formată o atitudine, este nevoie de o perioadă de timp în care atitudinea respectivă să prezinte o anumită stabilitate în comportamentul elevilor.

Formarea grupului de lucru

În măsura în care demersul investigativ presupune o colaborare între mai multe tipuri de actori (cercetători, cadre didactice, profesioniști în arhitectură), dublată de o structură instituțională care va reprezenta cel mai probabil atât mediul public cât și pe acela privat, este extrem de important să se stabilească procedurile de comunicare în grup. Responsabilitatea coordonării procesului revine echipei de cercetare, iar metodologia va trebui să reflecte culturile organizațiilor din care provin membrii grupului de lucru.

Eșantionarea

Pornind de la populația disponibilă, pentru constituirea eșantionului, este necesară o fișă de analiză a contextului, care vizează descrierea grupului țintă și a unității școlare (date generale privind unitatea școlară; date privind participarea și frecvența școlară; date privind specificul comunității). Din perspectiva diversității mediului familial, indicatori relevanți ar putea fi nivelul educațional al membrilor familie și consumul cultural al familiei. Performanța școlară este un alt element care va media constituirea eșantionului. Este important ca performanțele anterioare ale grupului țintă (de exemplu, rezultatele la testările naționale la clasa a II-a, mediile generale din anii anteriori, performanțele școlare la anumite materii, implicarea în activități extrașcolare) să nu fie extreme.

În raport cu obiectivele de evaluare formulate, credem că numărul de unități școlare selectate se poate situa între 2 și 4. Se recomandă identificarea unor resurse care să conțină date statistice despre grupul țintă. La nivel național, există o serie de inițiative de colectare de date, principalele instituții care ar

putea avea informații statistice de interes fiind: Institutul Național de Statistică, Inspectoratele Școlare, Ministerul Educației, Rețeaua Eurydice, Institutul de Științe ale Educației. Școlile în care se va derula cercetarea dețin astfel de date și pot ajuta la colectarea unor informații suplimentare.

Selectarea/ crearea de instrumente

Acest proces trebuie realizat în corelație cu dimensiunile de analiză calitativă și cantitativă urmărite și cu etapa cercetării în care ele vor fi aplicate. Parcurgerea unor studii anterioare asupra temei investigate este extrem de utilă în căutarea unor instrumente sau a unor indicații privind construirea lor.

Etapa pregătitoare:

- chestionar de identificare a practicilor existente în derularea programei CDS și a elementelor pe care participanții le consideră de interes pentru evaluare;
- interviu informal individual/de grup cu persoane implicate în derularea programei în școli (profesori, decidenți, parteneri din zona de educație nonformală implicați direct în aplicarea programei), necesar pentru identificarea experiențelor de învățare relevante și pentru identificarea variabilelor/descrierea contextului educativ în mediu formal și nonformal;
- interviu cu ofertanții de programe inițiale de formare pentru derularea activităților în școli;
- observare la clasă pentru identificarea unor activități semnificative pentru evaluare (și coroborarea informațiilor cu datele obținute prin chestionare).

Etapa evaluării propriu-zise:

- fișe de observare la ore - în vederea investigării procesului de integrare și implementare a CDS. Sunt urmărite gradul de participare, stimulare/motivare a elevilor în clasă; formatul de interacțiune cadru didactic-elev/elev-partener din afara școlii; colaborarea formal-nonformal în învățare. Sunt urmărite și nevoile de formare pentru cadre didactice/arhitecți, etc.
- fișe de înregistrarea a progresului elevilor pentru componentele competențelor selectate pentru evaluare și analiză de produse.
- interviuri cu elevi, profesori, parteneri din zona de educație nonformală implicați direct în derularea programei;
- chestionare/jurnale de progres adresate profesorilor și partenerilor din zona de educație nonformală implicați direct în derularea programei pentru identificarea opiniilor practicienilor cu privire la impactul elementelor din programa CDS asupra competențelor elevilor. Sunt vizate și schimbările produse în practicile educaționale, precum și identificarea modificărilor necesare pentru o mai bună implementare a acestui CDS.

- chestionare adresate participanților la derularea programei în format colaborativ (predarea în echipă) pentru identificarea de măsuri necesare îmbunătățirii învățării în cadrul acestui CDS, pe dimensiuni precum complementaritatea formal-nonformal, formarea continuă a cadrelor didactice și a arhitecților, ancorarea și integrarea eficace a exemplului de programă CDS analizată în ansamblul ofertei curriculare pentru disciplinele de studiu la clasa a III-a.

Testarea instrumentelor

Aceasta este o etapă necesară calibrării instrumentelor. Ea este cu atât mai importantă în studierea impactului educației prin artă, cu cât experiențele anterioare, în special în domeniul educației prin arhitectură, sunt foarte limitate.

Un alt pas pregătoritor ce poate fi implementat în această etapă presupune configurarea unui parcurs formativ pentru cadrele didactice participante la cercetare, astfel încât să existe o dinamică a situațiilor de învățare la care să participe toți elevii care formează lotul experimental, și un calendar al derulării activităților similar, care să faciliteze aplicarea instrumentelor de investigație.

Definirea calendarului cercetării

Calendarul cercetării va trebui să reflecte atât practicile școlare, cât și specificul investigației. Timpul alocat cercetării trebuie să se coreleze, în primul rând, cu posibilitatea ca schimbarea presupusă prin ipoteză să poată să aibă loc și, pe cât posibil, să excludă interferențele din partea altor factori.

Sistemul de educație aduce cu sine o presiune implicită, și nu întotdeauna conștientizată, ca orice demers evaluativ să aibă ca punct de referință practicile curente de evaluare/notare și calendarul școlar. În varianta extremă, acest fenomen se traduce printr-o așteptare ca evaluarea să urmeze un întreg an școlar, să urmărească interacțiunile de la fiecare oră de curs și să aibă ca puncte de referință începutul anului școlar, sfârșitul primului semestru și finalul anului școlar. O astfel de variantă ar fi extrem de costisitoare sub aspectul tipurilor de resurse implicate, dar mai ales ar fi supusă unor surse semnificative de eroare. Printre acestea menționăm schimbările semnificative care se produc în mod natural în dezvoltarea copiilor la vârstele specifice ciclului primar, dar și multitudinea de experiențe formale și informale la care poate fi expusă orice persoană într-o perioadă relativ lungă de timp (circa 9 luni).

Aplicarea instrumentelor

Vor fi urmate procedurile obișnuite ale unui demers de cercetare.

Analiza datelor

Vor fi urmate procedurile obișnuite ale unui demers de cercetare.

Redactarea raportului de cercetare

Vor fi urmate procedurile obișnuite ale unui demers de cercetare.

Tabelul de mai jos sintetizează etapele descrise în acest capitol, cu referiri la posibile opțiuni pe parcursul investigației. Ceea ce am încercat să facem a fost să corelăm informațiile obținute din diferite documente cu experiența celor care au construit parcursuri de educație prin arhitectură și să subliniem la nivel practic cum ar putea fi aduse împreună pentru a construi un demers experimental.

Tabel 19. Etapele unei cercetări experimentale asupra impactului educație prin arhitectură

Demers		Aplicare
1.	<i>Delimitarea conceptelor</i>	Investigarea modalităților în care conceptele cheie ale studiului au fost definite în literatura de specialitate și justificarea alegerilor operate de către echipa de cercetare.
2.	<i>Operaționalizarea conceptelor</i>	Definirea elementelor investigate în raport cu datele de cercetare disponibile. Alegerea a 1-4 elemente care definesc nivelul funcțional a 1-2 competențe cheie. Ex.: <i>Competențe sociale și civice - Punerea în practică a unor norme elementare de conduită în contexte cotidiene</i> Este necesară intersectarea definiției conceptelor alese cu documente de proiectare ale activităților educaționale vizate și studii privind percepția practicienilor despre elementele investigate.
3.	<i>Formularea ipotezelor</i>	Formularea predicțiilor privind evoluția elementelor investigate pe parcursul studiului. Ex.: În urma unui parcurs educațional de 8 ore de curs de tip CDS lotul experimental va atinge nivelul funcțional privind „punerea în practică a unor norme elementare de conduită în contexte cotidiene” într-o proporție semnificativ mai mare decât lotul de control.
4.	<i>Definirea grupului țintă</i>	Alegerea loturilor experimentale și de control. Ex.: Patru clase a IV-a din mediul urban, dintre care două în lotul experimental și două în lotul de control. Caracteristicile socio-economice ale părinților grupului țintă vor reflecta valorile medii pe țară (+/- o abatere standard). De asemenea, performanța școlară a grupului țintă trebuie să fie una medie (+/- o abatere standard).
5.	<i>Design experimental</i>	Se va opta pentru un design experimental care să țină cont de specificul elementelor studiate și de resursele avute la dispoziție.
6.	<i>Formarea grupului de lucru</i>	Stabilirea grupului de lucru și a modalităților de comunicare. Ex.: Echipa de cercetare trebuie să propună și să implementeze procedurile de comunicare într-un grup care mai cuprinde cadrele didactice implicate, profesioniștii în arhitectură și reprezentanții legali ai instituțiilor implicate (din conducerea școlii și din asociația/grupul de inițiativă a arhitecților).
7.	<i>Eșantionarea</i>	Pornind de la populația disponibilă se vor aplica proceduri de selecție a eșantionului, conform caracteristicilor definite anterior.
8.	<i>Selectarea/ Crearea de instrumente</i>	Alegerea instrumentelor va ține cont de design-ul experimental.
9.	<i>Testarea instrumentelor</i>	Vor fi urmate procedurile obișnuite ale unui demers de cercetare.
10.	<i>Definirea calendarului cercetării</i>	Calendarul cercetării va trebui să reflecte atât practicile școlare, cât și specificul investigației. Ex.: Pre-testare – 20-25 septembrie; aplicare parcurs educațional – 26 septembrie – 25 noiembrie (8 săptămâni de curs); Testare post intervenție: 25 -30 noiembrie.
11.	<i>Aplicarea instrumentelor</i>	Vor fi urmate procedurile obișnuite ale unui demers de cercetare.
12.	<i>Analiza datelor</i>	Vor fi urmate procedurile obișnuite ale unui demers de cercetare.
13.	<i>Redactarea raportului de cercetare</i>	Vor fi urmate procedurile obișnuite ale unui demers de cercetare.

PARTEA A IV-A CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

CAPITOLUL 10 CONCLUZII

Studiul nostru s-a structurat pe câteva direcții de cercetare care au urmărit să pună în evidență modurile în care este înțeleasă educația artistică de către actorii implicații, care sunt cadrele de referință în care actorii implicații pot interacționa, care sunt practicile în domeniul artei și a educației artistice din școli și în mediile educaționale conexe, precum și identificarea actorilor-cheie și a resurselor necesare în vederea implementării unei rețele funcționale care să promoveze și să faciliteze accesul artei și a educației artistice în școală.

Generozitatea temei, pe de o parte, și nevoile stringente de reflecție și de selecție a unor repere pentru propriile acțiuni, pe care le-am resimțit la comunitatea de practicieni (atât din domeniul educației, cât și din acela al artelor și culturii), pe de alta, ne-au determinat să ne asumăm o paletă foarte largă de subiecte de investigat. Utilitatea acestui demers poate fi apreciată în mod diferit, în raport cu nevoile imediate ale principalilor beneficiari. O parte dintre rezultatele cercetării oferă un cadru pentru dezvoltări ulterioare. Măsura în care am reușit să atingem obiectivele de cercetare propuse și gradul în care rezultatele sunt valoroase pentru profesioniștii din domeniul artelor și educației își vor găsi o confirmare în timp, printre altele, printr-o serie de cercetări care să completeze absențele semnificative ale studiului actual. Nu putem spera decât că, în ciuda limitelor menționate pe parcursul acestei publicații, informațiile pe care acest studiu le aduce să se poată constitui într-un punct de pornire în dialogul dintre practicieni, precum și între practicieni și decidenți. În cele ce urmează, vom rezuma principalele concluzii care s-au desprins din investigarea opiniei principalilor actori implicați și o serie de recomandări, despre care credem că ar putea contribui la dezvoltarea domeniului.

Concepte

Din cele patru categorii de actori care au participat la cercetarea de față, doar reprezentanții din mediului artelor par a se afla într-un proces dinamic și evolutiv de construire a conceptelor. Celelalte categorii par avea niște ancore mult mai puternice într-o serie de concepte și imagini relativ puțin dinamice, puternic influențate de modul în care se structurează învățământul formal și de informațiile implicite și explicite primite pe această cale. Spre exemplu, importanța relativă acordată diferitelor materii

conduce la asocieri neașteptate precum cea dintre artă și sport, unii elevi asociind concursurile sportive cu activitățile artistice.

Chiar dacă la o primă vedere utilitatea abordării artei și a educației artistice pentru dezvoltarea elevilor relevă prevalența unor categorii de beneficii clar conceptualizate (de exemplu, înțelegerea importanței factorilor estetici în viața obișnuită, dezvoltarea de aptitudini creative, capacitatea de exprimare personală, voința de a dezvolta propriul său sens estetic prin practica personală a exprimării artistice, prin formarea capacităților de observare și de analiză, a spiritului critic, prin capacitatea de comunicare) este vorba mai degrabă de opțiunile oferite de cercetători și bifate de elevi, decât de cadrul de referință cu care operează aceștia din urmă. Răspunsurile deschise ale elevilor au avut tendințe de formulare stereotipă, cum ar fi: „mă ajută să mă relaxez” și „îmi descopăr talentele”, ele fiind ecoul unor concepții împărtășite de părinți și profesori.

Școala, împreună cu o serie de operatori culturali, se simte responsabilă în a promova ceea ce ea consideră a fi valorile artistice perene, fiind relativ puțin deschisă spre arta contemporană și spre experimentul artistic. Dacă în rândul artiștilor constatăm un accent foarte puternic pus pe experiența personală a fiecărui participant și pe valorizarea vieții lor de zi cu zi, în rândul reprezentanților școlii constatăm o oarecare temere de a se angaja în acțiuni care nu au ca punct de plecare valori artistice consacrate.

Arta și educația artistică sunt apreciate ca indiscutabil necesare pentru formarea personalității elevilor și pentru dezvoltarea pe tot parcursul vieții. Importanța artei în planul dezvoltării personale este recunoscută de toți actorii implicați, dar fiecare pune accent pe alte elemente sau modele de a atinge acest scop.

Dimensiunea de integrare și coeziune socială (relaționare interpersonală, toleranță față de opiniile celorlalți, disponibilitate pentru rezolvarea conflictelor etc.) constituie o tendință în ascensiune, aceasta fiind mai relevantă ca preocupare pentru operatorii culturali și mai puțin pentru profesori – în ciuda faptului că elevii o consideră ca fiind o motivație semnificativă pentru a participa la activități educaționale cu o dimensiune artistică.

Facilitarea comunicării cu alte persoane, ca efect al activităților artistice la care au participat, alături de înțelegerea utilității lucrului în echipă, se află printre principalele beneficii semnalate de elevi. Componenta de socializare este apreciată și de profesori ca fiind un beneficiu relevant în plan educativ. Dezvoltarea capacității de comunicare, precum și de integrare în contextul școlar, sunt semnalate ca beneficii semnificative, de asemenea, de către părinți. Climatul școlar, disponibilitatea de interrelaționare, cooperarea cu ceilalți nu sunt explorate din perspectiva beneficiilor asupra prevenirii și combaterii abandonului școlar. Profesorii semnalează, rar, utilitatea artei pentru incluziunea socială a elevilor cu diferite probleme de adaptare sau CES.

Aplicând o grilă de analiză asupra răspunsurilor primite privind beneficiile artei din perspectiva vieții de zi cu zi constatăm că ele se structurează cu prioritate pe următoarele direcții: a) dezvoltarea unei

vieți de calitate și a unor modele comportamentale; b) intervenție socială, culturală, de patrimoniu, ca rol și misiune; c) dezvoltarea capacităților de observare și de analiză, ca suport pentru înțelegerea vieții. Secundar, se observă și acordarea unei oarecare recunoașteri a contribuțiilor artei pentru a) formarea de cunoștințe și deprinderi (estetice); b) dezvoltarea capacității de interacțiune și integrare socială; c) gestiunea relațiilor interpersonale; d) autocunoaștere sau identificarea unor scopuri și modele de viață.

Activitățile artistice sunt, în principiu, incluse (în funcție de posibilități și conjuncturi favorabile) în planul operațional al școlii privind oferta de activități extrașcolare, această ofertă fiind configurată astfel încât să răspundă criteriilor de creștere a calității educației în organizația respectivă. Elementul care face ca o mare parte din beneficiile asociate angajării în astfel de activități să se piardă, este lipsa, de cele mai multe ori, a unui proces structurat de reflectare asupra experienței. Acest fenomen favorizează menținerea în rândul elevilor a unor concepte ad-hoc privind ceea ce este arta și impactul ei în viața personală și a societății.

O constatare importantă realizată în cadrul cercetării se referă la semnalarea și mediatizarea slabă a artei în aproape toate mediile. Lipsește o strategie de promovare a experiențelor circumscrise educației artistice, atât la nivelul școlii, cât și al celorlalte instituții publice de la nivel local sau național. În general, se constată că școala nu explorează eficient resursele digitale (site-ul școlii) pentru promovarea propriei imagini, pentru a oferi repere transparente de comunicare și de identificare de noi oportunități de formare, precum și de noi parteneri. Atât profesorii cât și decidenții resimt lipsa unui plan de dezvoltare care să urmărească în mod coerent dimensiunea educației artistice.

Practici

Din zona școlii, potrivit opiniilor profesioniștilor participanți la această cercetare - elevi, părinți, profesori și decidenți - profesorii din școala sunt aceia care inițiază activități cu elemente artistice, iar participarea la derularea acestora a presupus adevărată a aproape trei sferturi dintre elevi, mai puțin de un sfert declarând că nu au dorit să participe. Deși înțelegem că oferta educațională nu poate să vină întotdeauna în întâmpinarea așteptărilor elevilor, considerăm că procentul celor care au respins activitățile cu o dimensiune artistică este suficient de mare pentru a ridica unele semne de întrebare asupra adecvării acestei oferte.

Inițiativa activităților aparține părinților sau elevilor în aproximativ un sfert dintre situații, un procent și mai mic fiind perceput ca venind dinspre operatorii culturali, primării și ONG-uri. Aceste rezultate trebuie luate sub rezerva faptului că cei investigați sub aspect cantitativ (elevii și părinții), au accesul cel mai restrâns la dimensiunea formală a organizării activității, necunoscând de multe ori care sunt cei implicați în sprijinirea demersului organizatoric. Ca inițiatori de activități, profesorii declară că sunt sprijiniți de către operatori culturali din muzee, consilii județene, ONG-uri, precum și de părinți și de elevi (la nivelul liceului).

Consultarea cu părinții și luarea în considerare a opiniilor acestora relevă o dispunere egală a răspunsurilor (pozitiv/negativ, cu observația că în situația în care au fost consultați, aproape trei sferturi dintre părinți semnaleză faptul că s-a ținut cont de opinia lor), participarea acestora însemnând, cel mai frecvent, susținerea financiară și, mai rar, doar oferirea de aprecieri/impresii la sfârșitul activității.

Cele mai frecvente tipuri de activități au presupus participarea la evenimente culturale (teatru, concerte, spectacole de dans, filme etc.) și vizitarea de muzee, galerii sau expoziții. Aceasta se reflectă și în observația elevilor privind gradul lor de implicare în derularea activităților care a însemnat, în principal, „asist la”, în comparație cu „particip creativ la” sau „învăț despre”.

Contextele de manifestare a activităților artistice sunt influențate de experiențele prealabile (reușite) de la nivelul școlii, de planificările din documentele de dezvoltare a școlii în raport cu indicatorii de calitate și de reglementările existente privind resursele financiare. Ca tipologii de activități, concursurile și festivalurile, în cadrul unor proiecte sau inițiate la nivelul școlii, constituie cele mai frecvente experiențe.

Educația din perspectivă artistică presupune accesul la spații specifice. Experiențele din școli relevă că, cel mai adesea, sunt utilizate resursele de spațiu din școală, avute la dispoziție după încheierea orelor de curs. În măsura în care păstrarea locului (implicit, evitarea deplasării) reprezintă o țință pentru colectivul școlii, sunt identificate limite iar, în anumite cazuri și soluții pentru a colabora cu operatori culturali, care pot veni în școală. Atunci când este necesară deplasarea (fiind considerată ca mult mai relevantă în raport cu rezultatele educative urmărite), cadrul administrativ în care trebuie să se înscrie acțiunile profesorilor se dovedește un obstacol important, cu efecte asupra inițiativelor, a timpului avut la dispoziție pentru rezolvarea consemnelor administrative și a gradului de motivare din partea profesorilor.

Referitor la cadrul temporal, activitățile artistice se derulează cel mai frecvent de câteva ori pe semestru, dar pentru o bună parte din respondenți ele sunt limitate la cadrul programului „Școala altfel”. Indicatorul slab de prezență a activităților artistice într-o săptămână sau o lună poate fi analizat luând în calcul practicile școlare privind aplicarea curriculumului școlar (abordare disciplinară, abordare inter- și transdisciplinară etc.).

În opinia profesorilor și a decidenților, există și o capacitate limitată a profesorilor de a planifica un continuum de activități, din rațiuni care variază de la lipsa competențelor profesionale necesare de care ei cred că ar avea nevoie, la lipsa unui cadru de acțiune care să-i sprijine în mod coerent, în acest demers. Profesorii simt nevoia să li se ofere un suport adecvat pentru inițierea, organizarea și desfășurarea activităților artistice, punând o presiune în plus pe artiștii sau operatorii culturali care vin cu o ofertă educațională, cărora le cer formare.

Datele obținute prin intermediul cercetării pun în evidență faptul că, deși școala pierde teren în fața artiștilor și operatorilor culturali în privința proporției de experiențe cu o dimensiune artistică pe care le propune elevilor, ea continuă să reprezinte locul cel mai important în care copiii și adolescenții își construiesc aparatul critic pentru înțelegerea experiențelor, fie că ele au avut loc în timpul orelor sau în afara programului școlar.

Deși avem informații indirecte că au existat situații în care, după o experiență educațională cu dimensiune artistică, elevii au procesat experiența împreună cu un responsabil de activitate ținând cont de componentele emoțională, rațională și proiectivă, niciunul dintre cei chestionați sau intervievați nu a menționat că ar fi trecut prin sau ar fi pus în mișcare un astfel de proces complet de reflecție. Totuși, există preocupare în rândul celor care gestionează astfel de activități pentru inserarea componentei de feedback și procesare a experienței educaționale cu dimensiune artistică. Aproape două treimi dintre elevi declară că au fost consultați asupra temei activității și că la sfârșit au fost întrebați cum s-au simțit, dar aceste cifre trebuie privite prin prisma informațiilor primite de la celelalte grupuri, care au indicat că aceste demersuri există, dar sunt minimale ca timp alocat și ca profunzime a explorării.

Există practici cu privire la feedback-ul activităților educative cu elemente artistice care presupun confirmarea valorii prin acordarea de diplome sau premii, prin recunoașterea activităților de voluntariat. Din păcate, pentru profesori și elevi, acest gen de feedback ajunge să echivaleze cu rezultatele activității, în detrimentul conștientizării impactului la nivel emoțional, al dezvoltării de abilități și al restructurării imaginii despre lume.

La nivelul școlii există practici de supervizare care permit evaluarea acestor activități, cărora li se adaugă alte practici privind stabilirea gradului de atingere a obiectivelor acestor activități prin discuțiile informale sau formale (consilii) ale profesorilor. Practicile din această arie, deși încep să aibă din ce în ce mai mare acces la instrumente și resurse informaționale, se află totuși încă la început.

Credem că ne aflăm într-un moment foarte favorabil, în care multitudinea de experiențe individuale sau din grupuri mici încep să se coaguleze în exemple de bună practică ce ajung să influențeze practica altor profesioniști din domeniu. Se observă un proces de structurare a bunelor practici în cadrul comunității profesionale școlare, în care exemplele recunoscute de profesori sunt prezentate ca atare. Sunt amintite situații precum: comunicarea deschisă; mediatizarea reușitelor („exemplele stimulează”); simpozion la nivel municipal pe teme interdisciplinare sau transdisciplinare; laboratoare de creație; revista școlii; comitetul/asociația de părinți care se implică în viața școlii; echipe de teatru sau dans; colaborarea interdisciplinară, colaborarea cu parteneri.

Impactul educației artistice asupra școlii se observă prin efectele semnalate, de la nivelul activităților educative (cunoștințe, deprinderi și atitudini) până la nivelul abordărilor metodologice noi, pe dimensiunea disciplinară, inter- și transdisciplinară sau cu sugestii în planul politicilor educative (timp școlar, parcursuri de formare, planul școlii etc.). În această ultimă situație, o observație importantă, relevantă în mai multe planuri de dezvoltare a educației pe termen scurt, mediu și lung, se referă la importanța educației artistice și culturale în discursul public: educația pentru valorile artistice și culturale nu poate fi făcută dacă, la toate nivelurile de intervenție ale instituțiilor publice, nu se manifestă clar voința/capacitatea de a le promova.

Proiecții

Trecând de la concepții, la punerea lor în practică, ajungem inevitabil și la dimensiunea proiectivă a muncii celor implicați în aducerea artei în școală. În ciuda existenței unei mici minorități a cadrelor didactice care cred contrariul, părerea prevalentă în rândul celor investigați este că o creștere a ponderii activităților educaționale cu o dimensiune artistică ar fi benefică. În calea deschisă către atingerea acestui deziderat, se află anumite obstacole, dar și numeroase oportunități.

Pare a exista un consens în rândul profesorilor, decidenților și artiștilor că cheia promovării artelor în educație este dată de formarea celor implicați în gestionarea activităților. Cei chestionați resimt atât nevoia propriei formări, cât și a celor cu care ei lucrează, pentru a aduce arta în școală. Chiar dacă există ocazii informale de formare (în lucrul cu artiștii pentru profesori sau cu elevii pentru artiști), ele sunt percepute ca insuficiente pentru a atinge un nivel de profesionalizare adecvat în acest domeniu. Ceea ce se cere este o formare unitară și de anvergură națională a celor implicați.

Profesorii și reprezentanții mediului artistic consideră că sursele financiare avute la dispoziție influențează în mod decisiv asupra activităților artistice. În general, se observă că resursele necesare provin din proiecte și parteneriate naționale sau internaționale, de la diverse instituții (MEN, ISJ etc.), din contribuții ale elevilor/părinților sau, mai rar, din fondul școlii. O resursă semnificativă constă în parteneriatele care s-au realizat prin intermediul proiectelor sau ofertelor locale. Profesorii sunt în căutare de sprijin financiar (dată fiind și nevoia de a avea materiale de lucru specifice domeniilor artistice vizate), însă reușita lor depinde de oportunitățile existente la nivel local și de (in)existența unor cadre administrative și legislative care să-i încurajeze pe operatorii economici să se implice pe segmentul de educație artistică.

Documentarea mai bună a rezultatelor, precum și validarea lor, prin instrumente puse la dispoziție dinspre cercetarea științifică, este acut resimțită de practicienii din domeniu, care se simt adesea fără argumente, atunci când sunt puși să susțină de ce este important să se investească resurse în aducerea artei în școală. Pe de o parte, ei doresc să devină capabili de a-și documenta și evalua proiectele, iar pe de alta, resimt nevoia unei certificări de natură științifică a muncii lor, dar pe care nu știu cum să o obțină.

Documentarea beneficiilor educației prin artă

În raport cu documentele de politici publice europene, stimularea cooperării și schimbului de experiență dintre cercetare, teorie și practică reprezintă o prioritate, deoarece prin aceasta acțiune pot fi susținute în mod adecvat celelalte direcții de dezvoltare. Studiul de față identifică o serie de posibilități de explorare a contextului și a impactului artei și culturii în educație prin intermediul cercetării.

În identificarea unei liste de priorități pentru cercetare, pe termen scurt, mediu și lung, am avut în atenție direcții și referințe descrise în documentele de politici europene în acest domeniu. Parcurgând literatura de specialitate și experiențele practice ale celor care folosesc educația prin arhitectură credem că

există un potențial crescut al acestui tip de activități de a forma competențe și de a avea o contribuție semnificativă la consolidarea unei abordări transdisciplinare în contextul educației formale.

Dificultățile pe care le-am întâmpinat în a identifica studii experimentale în această arie credem că țin de un complex de factori privind felul în care este percepută arhitectura, în general, și educația prin arhitectură în mod particular. Un astfel de element ține de identitatea pe care și-a construit-o arhitectura în rândul artelor, în special, prin incorporarea unei puternici dimensiuni tehnice și prin sistemul de formare și organizare profesională. Aceste particularități au făcut ca arhitectura să nu constituie în conștiința publică prototipul artei, mai ales că ea, spre deosebire de alte arte, limitează accesul celor neinițiați la instrumentele ei de exprimare. Dacă muzica și artele vizuale încurajează masiv participarea neprofesioniștilor și arta amatorilor, arhitectura implică un monopol al celor cu studii formale asupra mijloacelor de expresie. În practică, acest fenomen a condus la limitarea programelor de educație prin arhitectură la cele promovate de asociații profesionale, care până în acest moment par a fi avut un contact limitat cu zona de cercetare.

Numeroasele programe de educație prin arhitectură identificate la nivel internațional reflectă nu doar preocuparea asociațiilor arhitecților de a-și promova profesia și produsele, ci și o percepție pozitivă în rândul părinților și reprezentanților sistemelor de educație privind potențialul lor impact. Sondarea opiniilor cadrelor didactice asupra unui astfel de program desfășurat în România a venit să susțină această ipoteză.

Așa cum am pus în evidență în schițarea modelului de cercetare experimentală, există numeroase dificultăți și limitări aferente unui astfel de demers. Pentru a putea pune în evidență formarea de competențe, procesul de evaluare trebuie să se întindă pe o perioadă semnificativă de timp, iar acest lucru face greu de separat influența intervenției educaționale de ceea ce sunt acumulări masive specifice vârstei.

Dincolo de testarea unui set de ipoteze ce țin de formarea unor competențe cheie la nivelul grupului țintă, credem că se pot întrevădea o serie de piste de investigație, pe care le considerăm potențial valoroase: a) *cercetări care vizează nivelul strategic, prin programe definite la nivelul școlii/comunității/național* (explorarea perspectivelor de dezvoltare organizațională în raport cu misiunea proprie; configurarea unui obiectiv comun de dezvoltare a educației prin intermediul artei și culturii și a direcțiilor de acțiune la nivelul comunității; deschiderea către noi parteneriate și profesionalizarea acestora pe mai multe planuri de acțiune; explorarea modalităților de promovare a țințelor educative prin artă și cultură; explorarea eficientă a resurselor); b) *cercetări care vizează creșterea calității educației, pe mai multe dimensiuni* (explorarea dimensiunii formative, în învățare, predare, evaluare; explorarea oportunităților de a crea punți între educația formală și cea nonformală și informală la nivelul curriculumului dezvoltat în școală; dezvoltarea instrumentelor de proiectare, dezvoltare și evaluare a activităților artistice pentru creșterea calității educației; explorarea oportunităților de dezvoltare profesională și integrare pe piața muncii); c) *cercetări care vizează dezvoltarea resurselor umane pe noi direcții profesionale* (explorarea unor forme noi de comunicare profesională; dezvoltarea unei mai mare diversități de programe de formare inițială dedicate mai multor categorii de specialiști).

Informațiile colectate prin documentare și prin contactul cu cei care aduc un astfel de program în școlile din România ne-au permis să contribuim la un posibil model de studiu experimental, care să pună în evidență eventuale beneficii de învățare la nivelul elevilor care l-au parcurs. Contribuțiile noastre țin

cont de realitatea actuală din sistemul de educație formală, fiind posibil ca unele dintre ele să trebuiască redefinite, în momentul în care ar surveni anumite schimbări la nivelul reglementativ al sistemului de învățământ. Va fi foarte important ca în cazul în care se va apela la ele, aceste contribuții să fie trecute printr-un proces de reevaluare și contextualizare.

CAPITOLUL 11 RECOMANDĂRI

Pornind de la informațiile despre sfera artelor cu o dimensiune educațională identificate prin intermediul cercetării noastre, vom încerca să conturăm ceea ce am putea numi, împrumutând un termen din psihologie, zonele proxime de dezvoltare.

Organizare și implementare

• Asumarea unor obiective educative de atins prin artă și cultură

Afirmarea utilității artei și a educației artistice în școală și în viața de zi cu zi de către toți cei direct implicați reprezintă un argument forte pentru coagularea unui program relevant la nivelul școlii/la nivel local/la nivel național prin care să fie coerent și constant structurate beneficiile formative ale acestora privind: dezvoltarea echilibrată din punct de vedere creativ, cognitiv, emoțional, estetic și social a copiilor și a tinerilor; învățarea participativă; formarea pe competențe, în contextul unei legături mult mai bune cu viața de zi cu zi; dezvoltarea disponibilității și a abilităților de a învăța pe tot parcursul vieții.

Cercetarea relevă faptul că nu există strategii de promovare a implicațiilor asupra dezvoltării capitalului uman prin intermediul artei și culturii. Dacă anumite programe de educație au intrat în conștiința publică (educație pentru sănătate, educație ecologică etc.), în domeniul artistic nu există încă o strategie de promovare la nivelul decidenților. În ceea ce privește dezvoltarea capitalului de imagine al școlii, aceasta poate fi explorată eficient cu ajutorul resurselor electronice, prin care misiunea școlii și mecanismele de comunicare și parteneriat devin transparente și accesibile tuturor celor interesați. Orice domeniu câștigă teren în măsura în care el oferă niște avantaje, iar acestea sunt promovate. În condițiile în care există un consens la nivelul actorilor implicați asupra beneficiilor, prezența artelor în educație ar avea nevoie în acest moment de lobby și de aducerea împreună a profesioniștilor într-o rețea capabilă să creeze oportunități de colaborare.

• Definirea perspectivelor de dezvoltare organizațională

Capitalul de experiență acumulat în cadrul școlii trebuie organizat prin intermediul unui program de dezvoltare organizațională, care să proiecteze pe termen scurt, mediu și lung indicatori pentru componentele referitoare la dezvoltarea de parteneriate, resurse și oferte educative.

Construirea unui program de dezvoltare a școlii prin intermediul artei și culturii poate aduce plusvaloare instituției în raport cu comunitatea, deoarece există așteptări, în acest sens, din partea principalilor beneficiari ai educației. Prin urmare, ar fi util ca fiecare școală să-și dezvolte un profil care să

definescă explicit viziunea organizației cu privire la implicarea sa în dezvoltarea educației prin artă și cultură, deoarece în lipsa acestuia, profesorii se văd nevoiți de fiecare dată să consume resurse considerabile de energie pentru a integra activități de acest gen în oferta lor educațională.

• *Deschiderea către noi parteneriate și asumarea unor obiective comune*

Percepțiile asupra dimensiunii administrative nu presupune doar observarea existenței unor piedici, ci și a multor oportunități, a căror utilizare ar facilita dezvoltarea activităților educaționale cu o dimensiune artistică. Ne referim aici la realizarea unor documente care să reglementeze comunicarea și colaborarea dintre școală și comunitatea locală, documente care să asigure transparența și accesul nediscriminatoriu la informații pentru o categorie de parteneri în ascensiune (operatorii culturali publici, ONG-uri, artiști independenți). Ele ar contribui la schimbarea percepției asupra relației școală-operatorii culturali, care de multe ori pare a fi influențată mai mult de disponibilitatea sau indisponibilitatea unei instituții de a coopera, decât de interesul elevilor. Multe sincope în comunicarea dintre școală și operatorii culturali ar putea fi evitate dacă cele două părți ar avea așteptări reciproce mai bine calibrate. În acest sens, ar fi necesară o bună cunoaștere a rolurilor pe care și le poate asuma fiecare partener, pentru a pune eficient în relație educația și arta. Din păcate, există foarte puține contexte care să favorizeze cunoașterea reciprocă. Crearea lor ar putea să revină sistemului educațional (de exemplu, spații de întâlnire virtuale sau față în față), dar ar avea nevoie de sprijinul activ al comunității artiștilor și operatorilor culturali.

Este nevoie de asumarea unor obiective comune privind dezvoltarea educației prin artă de către toate instituțiile interesate de educarea și integrarea socială și profesională a membrilor comunității și pentru definirea direcțiilor de acțiune pe termen scurt, mediu și lung. Acest pas a fost semnalat de către mulți participanți la cercetare ca fiind necesar pentru a da coerență activităților derulate în prezent în școli și în afara acestora.

• *Asigurarea accesului la resurse*

Experiențele individuale sau de grup privind oportunitățile existente, piedicile și soluțiile identificate de către cadrele didactice, în momentul în care au organizat și derulat activități artistice, au relevat nevoia de a avea cadre de acțiune care să-i ajute să rezolve mai repede probleme inerente legate de resursele umane, materiale, financiare sau de spațiu.

Sunt necesare intervenții în plan legislativ-administrativ care să faciliteze accesul la resursele financiare existente sau să faciliteze parteneriatul cu agenții economici sau cu instituțiile publice, în vederea accesării fondurilor necesare, în condițiile configurării mai clare a beneficiilor reciproce.

Din perspectiva programelor și a proiectelor existente, se observă că promovarea artei cu o dimensiune educațională suferă de pe urma lipsei unor oportunități de finanțare, atât la nivel național, cât și la nivel local. De exemplu, prin dispariția finanțărilor oferite de Administrația Fondului Cultural

Național pentru această arie de intervenție, artiștii și operatorii culturali au fost lipsiți de unul dintre cele mai importante instrumente de aducere a artei în școală. Este necesară stabilirea unor strategii coerente prin care atât instituțiile centrale (Ministerul Educației, Ministerul Culturii), cât și cele regionale (consiliile județene și locale) să își identifice roluri concrete în sprijinirea financiară în acestui domeniu. Ca experiență pozitivă, în acest sens, este relevant de semnalat faptul că, în acest moment, unele orașe din România au demarat procesul construirii unor strategii culturale, care includ și prevederi în sensul acordării unui sprijin concret artei cu o dimensiune educațională. Aceasta posibilitate ar putea fi pusă în acțiune în cât mai multe comunități.

Resurse umane

• Programe de formare inițială

Un moment decisiv pentru abordarea tematicii artelor în educație pare a fi cel a formării inițiale a profesorilor. O formare timpurie din această perspectiva, ar asigura sensibilizarea lor față de utilitatea stabilirii unor legături între arte, propria disciplină de predare și finalitățile educației, în sensul cultivării unei atitudini deschise și al raportării la un cadru validat din punct de vedere valoric. Această intervenție timpurie ar putea constitui un suport profesional prin care se pot evita situațiile, nu tocmai rare, în care neîncrederea în propriile capacități de abordare a domeniului artistic sau asupra valorii educaționale a diferitelor activități îi face pe profesori să fie reticenți în ceea ce privește introducerea educației prin artă în oferta educațională.

Deși există sistematizări conceptuale atât în domeniul artelor cât și în cel educațional, la nivel național nu am găsit o sistematizare a conceptelor specifice zonei de intersecție dintre cele două, care să fie folosită ca bază pentru formarea profesioniștilor din domeniu. Este necesar un demers de cartografiere conceptuală a unor posibile profiluri ale specialistului în domeniului artelor utilizate în scop educațional, care să fie mai mult decât o simplă juxtapunere a conceptelor din cele două domenii sursă. În practica actuală, prezența masteratelor care îmbina arta și educația pune în evidență eforturile de sistematizare ale practicienilor din domeniu, dar pentru moment fiecare dintre ele gravitează în jurul altor concepte cheie („artist pedagog”, „educație nonformală”, „pedagogia artei”). Ca bune practici, fiecare dintre aceste modele propuse este valoros, dar se dovedește necesară explorarea mai amplă a configurațiilor de formare/specializare, din care exemplele identificate reprezintă doar un set de abordări.

Urmărind răspunsurile fiecărei categorii de actorii participanți la aducerea artei în școală, se observă premisele unor beneficii comune care decurg din efortul de conștientizare și explicitare a conceptelor cu care operează. Bineînțeles că nevoile fiecărei categorii de actori sunt diferite și trebuie abordate cu instrumente diferite. Artiștii și operatorii culturali par a fi conștientizat mai mult decât celelalte categorii investigate această nevoie, dar fără îndoială ar putea beneficia de pe urma unor experiențe de formare în această zonă – fie ele de durată mai scurtă (atelier) sau mai lungă (studii de licență/masterat).

• *Dezvoltarea de programe de formare continuă*

Percepțiile privind gradul de dezvoltare profesională în raport cu nevoile generate de punerea în fapt a activităților artistice (resurse, organizare, puncte tari, puncte slabe, găsirea de soluții etc.) credem că oferă un punct de plecare pentru construirea programelor de formare atât pentru cadrele didactice cât și pentru ofertanții de activități cu dimensiune artistică din instituții cu atribuții educative complementare, organizații sau inițiative particulare.

În acest moment al dezvoltării domeniului, cei care au implementat deja activități și proiecte sunt o sursă foarte bună de informații care ar putea fi convertite în programe de formare continuă de scurtă durată. Ele vor trebui totuși fundamentate prin intermediul modelelor teoretice și a informației disponibile în studii științifice.

• *Explorarea unor forme noi de comunicare profesională*

Rezultatele cercetării relevă nevoia de diversificare a strategiilor de comunicare între cadrele didactice, pe teme legate de obiectivele dezvoltării educației artistice la nivelul școlii, și de abilitare pentru comunicarea cu persoane-resursă din afara școlii, în vederea stabilirii contextului de acțiune în care pot sau trebuie să se specializeze pentru a interveni în mod competent. Liceele vocaționale de arte ar putea furniza experiențe de bune practici în cadrul atelierelor de dezvoltare profesională organizate în școli (de exemplu, zile metodice).

Existența unor forumuri (online sau față în față) dedicate profesioniștilor din acest domeniu, prin care ei să-și poată comunica experiențele ar facilita transferul de informații, ar scădea costurile de pregătire a activităților și ar putea conduce la diminuarea ratei de eșec. În acest sens, noile tehnologii pot oferi soluții eficiente din punctul de vedere al costurilor, prin intermediul unor instrumente ca: grupurile de pe rețelele de socializare, arhivele de proiecte, instrumente de comunicare sincronă sau asincronă. Totuși ele nu pot suplini în totalitate comunicarea față în față, fiind dezirabilă construirea unor mecanisme la nivel local și național care să faciliteze întâlnirea profesioniștilor din artă și educație.

Asigurarea calității

• *Crearea de punți între educația formală, nonformală și informală prin curriculum*

Analiza conceptelor și a practicilor identificate prin intermediul studiului nostru pune în evidență așteptări, oportunități și soluții de intervenție, care pot sta la baza unor acțiuni concrete pentru îmbunătățirea calității educației la nivelul curriculumului. Aceste intervenții pot fi structurate pe mai multe paliere de importanță, de la curriculumul recomandat la curriculumul aplicat. Direcțiile de intervenție în plan imediat (la nivelul curriculumului aplicat) privesc dimensiunea metodologică: recunoașterea valorii formative și integrarea activităților artistice în ansamblul disciplinelor școlare; realizarea unor programe transversale; dezvoltarea cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor din domeniile de competențe cheie favorizate prin educația artistică; transferul de metode alternative de învățare etc.

• *Dezvoltarea de instrumente de proiectare și evaluare*

Informațiile obținute prin intermediul cercetării relevă faptul că cei implicați în configurarea ofertei de activități educaționale cu o dimensiune artistică au acumulat un capital de experiență privind proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților artistice în cadrul proiectelor școlii, al programului „Școala altfel”, al planului școlii privind dezvoltarea ofertei de activități educative și extrașcolare. Pentru creșterea eficienței acestor demersuri, este necesar să fie puse la dispoziția profesorilor unele instrumente prin care aceștia ar putea să-și amelioreze propriul demers. Necesitatea acestor instrumente de lucru pentru profesor ține, în special, de îmbunătățirea modalităților de evaluare a activităților. Dezvoltarea unei evaluări adecvate la nivel național a educației prin artă, din perspectiva învățării și a formării pe competențe, va răspunde unei priorități formulate la nivelul politicilor publice adoptate pentru accesul egal la o educație de calitate și pentru dezvoltarea socială, în ansamblul ei.

• *Raportarea la dezvoltarea profesională și integrare pe piața muncii*

Mulți profesioniști din educație continuă să considere că beneficiile educației prin artă sunt condiționate de talentul copiilor, ceea ce ar face ca contribuția la formarea competențelor să fie redusă. De asemenea, este larg răspândită ideea că oportunitățile deschise de artă pe piața muncii sunt limitate și slab remunerate. Credem că este nevoie de programe de informare și de formare care să permită o conectare a opiniilor cadrelor didactice la dovezile aduse de studii și de realitatea actuală de pe piața muncii.

În ceea ce privește planul curriculumului recomandat, este necesară formularea unor direcții de acțiune, prin care să se poată crea un context favorabil pentru integrarea dimensiunii artistice în școlile cu profil tehnologic sau economic. Luarea în considerare a artei în raport cu aceste direcții de formare a elevilor la nivel preuniversitar trebuie să se facă atât dintr-o perspectivă generală, aceea a accesului tinerilor la o viață de calitate, cât și din perspectiva concretă a specializării în domenii legate de industrii artisanale, prin care pot avea acces la piața muncii.

Cercetare

În final dorim să subliniem importanța continuării demersurilor de cercetare care să vizeze zona de educație prin artă. Studiul de față a identificat o multitudine de domenii de cercetare privind arta în școală – unele dintre acestea derivând din recomandările de mai sus – pentru abordarea cărora ar fi necesară stabilirea unei liste de priorități. În raport cu documentele de politici publice europene, stimularea cooperării și schimbului de experiență dintre cercetare, teorie și practică reprezintă o prioritate, deoarece prin aceasta acțiune pot fi susținute în mod potrivit celelalte direcții de dezvoltare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Aguiar Esteban, J. 2014. *La Bauhaus y la educación infantil: un modelo de educación artística integral*. Valladolid. Accesibil la <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5038/1/TFG-B.383.pdf> (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
2. Arañó Gisbert, J.C. 1993. „La nueva educación artística significativa: definiendo la educación artística en un período de cambio”. În *Arte, individuo y sociedad*. Madrid: Editorial Complutense, nr. 5/1993.
3. Asociația „De-a Arhitectura”. 2015. *Raport de activitate 2014*. Accesibil la <http://de-a-arhitectura.ro/wp/wpcontent/uploads/2015/02/raport-anual-2014.pdf> (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
4. Baek, J.-S.; Lee, K.-P. 2008. „A participatory design approach to information architecture design for children”. În *CoDesign*, 4:3, 173-191. Accesibil la <http://dx.doi.org/10.1080/15710880802281026> (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
5. Bamford, A. 2006. *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Waxmann Verlag GmbH, Germania.
6. Bamford, A. 2009. *Arts and Cultural Education in Iceland*. Accesibil la https://www.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf_reports/ann_bamford.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
7. Bamford, A.; Wimmer, M. 2012. *The Role of Arts Education in Enhancing School Attractiveness: a literature review*. EENC Paper. Accesibil la <http://www.interarts.net/descargas/interarts2548.pdf> (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
8. *Banque de situation d'apprentissage et d'évaluation. Un site du serveur en évaluation a l'Université de Montréal*. Accesibil la <http://evaleta.scedu.umontreal.ca/wordpress/banquesae/> (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
9. Batllori, R., Serra, J.M. 2011. „El proyecto educativo Ciudad, Territorio, Paisaje”. În *Paisatge y educacio*, p. 384-385. Accesibil la http://www.catpaisatge.net/fitxers/publicacions/paisatge_educacio/pe_esp.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
10. Bârlogeanu, L. 2001. *Psihopedagogia artei – educația estetică*. Iași: Polirom.
11. Bercu, N. coord. 2012. *Mecanisme și practici de aplicare și de dezvoltare a curriculumului la nivel de școală și de clasă*. București: Institutul de Științe ale Educației.
12. Botnariuc, P. F. coord. 2011. *Portofoliul educațional*. București: Afir Color.
13. Bozec, G.; Barrère, A.; Montoya, N. 2013. *Les parcours „La Culture et l'Art au Collège”: enquête sur un dispositif d'éducation artistique et culturelle*, Laboratoire CERLIS. Université Paris-Descartes. Accesibil la https://www.seine-saint-denis.fr/IMG/pdf/ok_synth_c3_a8serapport_f_c3_a9vrier2013-2.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
14. Bryce, J.; Mendelovits, J.; Beavis, A.; McQueen, J.; Adams, I. 2003. *Evaluation of School-based Arts Education Programmes in Australian Schools*. Australian Council of Education Research.
15. Byram, M. 2009. *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels: le projet de l'éducation interculturelle*. Accesibil la www.coe.int/lang/fr (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
16. *Cadrul european de referință al competențelor cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*. Accesibil la <http://www.tvet.ro/index.php/ro/educatie-si-formare-profesionala-in-europa/instrumente-europene-pentru-invatarea-pe-tot-parcursul-vietii/cadrul-european-de-referinta-al-competenelor-cheie-pentru-in-vatarea-pe-tot-parcursul-vietii.html> (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
17. Călin, M. 2007. „Educație estetică și artistică”. În *Științele educației – Dicționar Enciclopedic*. București: Editura Sigma.
18. Căpiță, L. coord. 2011. *Valorificarea experiențelor de învățare nonformală în construirea competențelor cheie*. București: Institutul de Științe ale Educației.

19. Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2012. *Dezvoltarea competențelor cheie în școlile din Europa: Provocări și oportunități pentru politică. Raport Eurydice*. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene. Accesibil la http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145RO.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
20. *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 22 May 2008 on promoting creativity and innovation through education and training*. Accesibil la [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/;jsessionid=Ss2YTFybKfLBchQ2LbyxXvWBDzbn gXq4FKyHQSPz6Th64dvRhVc4!1088657097?uri=CELEX:42008X0607\(02\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/;jsessionid=Ss2YTFybKfLBchQ2LbyxXvWBDzbn gXq4FKyHQSPz6Th64dvRhVc4!1088657097?uri=CELEX:42008X0607(02)) (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
21. Conseil de l'Europe. 2008. *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. Strasbourg Cedex. Accesibil la http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
22. Costea, O. coord. 2009. *Metodologia implementării competențelor cheie în curriculumul școlar aplicat*. București: Institutul de Științe ale Educației.
23. Costea, O. coord. 2010. *Metodologia implementării competențelor cheie*. București: Institutului de Științe ale Educației.
24. Côté, M. coord. 2007. *Evaluation du programme culture à l'école*. Québec. Accesibil la http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rap_Culture_Ecole.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
25. Council of Europe. 2008. *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 22 May 2008 on promoting creativity and innovation through education and training [Concluziile Consiliului și reprezentanților guvernelor statelor membre reuniți pe 22 mai 2008, cu privire la promovarea creativității și inovației în cadrul educației și formării]*. Accesibil la [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/;jsessionid=Ss2YTFybKfLBchQ2LbyxXvWBDzbn gXq4FKyHQSPz6Th64dvRhVc4!1088657097?uri=CELEX:42008X0607\(02\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/;jsessionid=Ss2YTFybKfLBchQ2LbyxXvWBDzbn gXq4FKyHQSPz6Th64dvRhVc4!1088657097?uri=CELEX:42008X0607(02)) (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
26. Council of Europe. 2009. *Recommendation 1884 (2009) Cultural education: the promotion of culture, creativity and intercultural understanding through education [Recomandarea nr. 1884/2009 a Ansamblului Parlamentar al Consiliului Europei privind Educația culturală: promovarea culturii, a creativității și a înțelegerii interculturale prin educație]*. Accesibil la: <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta09/EREC1884.htm>. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
27. Council of Europe. 2011. *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*. Accesibil la <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=199&CM=8&CL=FRE>. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
28. EACEA. 2009. *Education artistique et culturelle à l'école en Europe/ Arts and Cultural Education at School in Europe/ Educația artistică și culturală în școala europeană*. Bruxelles: Eurydice. Accesibil la http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/113FR.pdf. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
29. *Enseñanzas artísticas*. Accesibil la <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/enseñanzas-artisticas.html> (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
30. *Ensenyar arquitectura - Aprender arquitectura II Congrés infantil d'arquitectura a les comarques de Girona L'entorn ideal, 2012*. Accesibil la http://www.coac.net/Girona/entorn_ideal.pdf. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
31. European Parliament, Council of the European Union. 2006. *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning (2006)*. 18 Dec. 2006, 2006/962/EC. Accesibil la <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF> (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
32. European Union. 2014. *Culture and Audiovisual*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Accesibil la file:///C:/Users/ise001/Downloads/culture_audiovisual_en.pdf. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
33. Frawley, T. J. 2013. „Aesthetic Education: Its Place in Teacher Training”. In *Art Education*, 66.3.

34. García Fernández, J. 2010. *A modo de evaluación: Diez años de mi escuela para mi ciudad. O de cómo una dragona inspiró hermosas historias e insólitas aventuras*. Ayuntamiento de Segovia, Segovia. Accesibil la: http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/programas-de-educacion-ambiental/de-mi-escuela-para-mi-ciudad/evaluacion_demiescuela_tcm7-13400.pdf. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
35. Greene, J.P.; Kisida, B.; Bowen, D.H. 2014. The Educational Values of Field Trips. Accesibil la <http://educationnext.org/the-educational-value-of-field-trips/> (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
36. Guvernul României. 2008. *Strategia Națională pentru Dezvoltare Durabilă a României. Orizonturi 2013-2020-2030*.
37. Henley, D. 2014. *Cultural Education in England*, Department for Education.
38. Henley, D. 2011. *Music Education in England*, Department for Education.
39. Inspectoratul școlar Județean Sibiu. 2015. *Starea învățământului din județul Sibiu. Raport privind calitatea și rezultatele educației în anul școlar 2014-2015, p.37-43*. Accesibil la http://www.isjsb.ro/isjsbiu/raport_starea_invatamantului_an_scolar_2014-2015.pdf. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
40. Ioniță, S. 2012. „Art terapia în contextul serviciilor terapeutice”. În *Anuarul Grupurilor de Risc*. Accesibil la <http://www.centruisintagma.ro/anul-ii-2012.html>.
41. Johnson, M. H. 1998. „Phenomenological method, aesthetic experience, and aesthetic education”. În *Journal of Aesthetic Education*, vol. 32.1.
42. Larouche, M.-C. 2011. „Quelle place pour le patrimoine culturel en univers social au primaire, au Quebec? Regard sur le programme de formation de l'école Québécoise”. În *Canadian Issues*, Summer 2011, pp. 40-44. Accesibil la <http://search.proquest.com.ux4ll8xu6v.useaccesscontrol.com/docview/1009339764?OpenUrlRefId=info:xri/sid:summon&accountid=15533>. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
43. Larouche, M.-C.; Lebrun, N.; Meunier, A. 2012. „Ressources muséales, TIC et univers social au primaire. Une recherche collaborative”. În *McGill Journal of Education*, 42 no. 2, p.171-192.
44. Lauret, J.-M. 2006. „Education artistique et culturelle”. În *Les Cahiers d'Education & devenir*, nr.8/dec. 2006.
45. Lauret, J.-M.; Marie, F. coord. 2010. *Final report. Working Group on developing synergies with education, especially arts education*. Accesibil la: http://ec.europa.eu/culture/key-documents/doc/MOCedu_final_report_en.pdf. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
46. *Legea Educației Naționale nr.1/2011*. Accesibil la <http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/14847>. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
47. *Ley Orgánica de la Educación 8/2013*. Accesibil la http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
48. Lord, P.; Dawson, A.; Featherstone, G.; Sharp, C. 2012. *London Schools Research: Cultural Engagement*. Slough: NFER. Accesibil la <https://www.nfer.ac.uk/publications/ANDL02/ANDL02.pdf> (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
49. Love, A. 2009. „Teaching is Learning: Teacher Candidates Reflect on Aesthetic Education”. În *Teaching Artist Journal*. 19 Nov 2009. Online: <http://www.tandfonline.com/loi/htaj20>. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
50. Lozanovska, M.; Xu, L. 2012. „Children and university architecture students working together: a pedagogical model of children's participation in architectural design”. În *CoDesign*, vol.9, nr.4, p.209-229. Accesibil la <http://dx.doi.org/10.1088/2012.693187>. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
51. Mark, M. L. 1999. „A historical interpretation of aesthetic education”. În *Journal of Aesthetic Education* 33.4.
52. Mântăluță, O.; Velea, S. (coord). 2013. „Școala altfel”: să știi mai multe să fii mai bun! *Evaluarea programului național de activități extracurriculare și extrașcolare 2012-2013*. București: Institutului de Științe ale Educației. Accesibil la http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2014/06/Evaluare_Scoala_Altfel.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
53. Mândruț, O. coord. 2010. *Metodologia proiectării și aplicării curriculumului la decizia școlii*. București: Institutul de Științe ale Educației.

54. MEN – DGESCO. 2013. *Le parcours d'éducation artistique et culturelle*, Circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013. Accesibil la http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
55. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE). 1999. *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: Department for Education and Employment. Accesibil la <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440037.pdf>. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
56. O'Farrell, L.; Meban, M. 2003. *Arts education and Instrumental Outcomes: An Introduction to Research, Methodes and Indicators*. UNESCO. Accesibil la http://portal.unesco.org/culture/en/files/22202/10911069663ofarrell_meban.pdf/ofarrell_meban.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
57. OMECI nr. 3410/ 16.03.2009 cu privire la aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru clasele a IX-a – a XII-a, filierele teoretică și vocațională cursuri de zi. Accesibil la <http://programe.ise.ro/Actuale.aspx>. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
58. OMECTS nr. 3035/ 10.01. 2012 privind aprobarea Metodologiei – cadru de organizare și desfășurare a competițiilor școlare și a Regulamentului de organizare a activităților cuprinse în calendarul activităților educative, școlare și extrașcolare. Accesibil la <http://programe.ise.ro/Actuale.aspx>. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
59. OMEN nr. 3.371/12.03.2013 privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar și a Metodologiei privind aplicarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar. Accesibil la <http://programe.ise.ro/Actuale.aspx>. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
60. OMENCS nr. 3590/05.04.2016 privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul gimnazial. Accesibil la <http://programe.ise.ro/Actuale.aspx>. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
61. OMENCS nr. 5034/29.08.2016 cu privire la metodologia de organizare a Programului național „Școala altfel”. Accesibil la <https://www.edu.ro/sites/default/files/Metodologie%20Scoala%20Altfel.pdf> (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
62. Oxford Economics. 2014. *The economic impact of the creative industries in the Americas*, Inter-American Development Bank.
63. Özdemir, O. E. 2012. *Aesthetic processes in science education: art based science education*. 45.1: 269-284. Ankara Universitesi.
64. Parlamentul European. 2009. *Rezoluția Parlamentului European din 24 martie 2009 privind studiile în domeniul artei în Uniunea Europeană (2008/2226(INI))*. Disponibil la: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0153+0+DOC+XML+V0//RO>. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
65. Perrot, A.-C.; Thévenaz, M. 2013. *Evaluation du programme „Education et culture”. Synthèse du rapport intermédiaire pour l'année scolaire 2011–2012*. Centre d'évaluation culturelle. Zurich. Accesibil la http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kultur/bildung_kultur/ueber_bildung_kultur/unterlagen.assetref/content/dam/documents/ERZ/AK/fr/biku/Zusammenfassung%20Zwischenbericht_Evaluation%20Franz.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
66. Poyet, F.; Bacconnier, B. 2006. *Lettre d'information n° 15 – février 2006. Évaluation de l'éducation artistique et culturelle*. Accesibil la <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/15-fevrier-2006.php> (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
67. Putz-Plecko, B. 2008. *Rapport de fond Education culturelle: Promotion de la connaissance culturelle, de la créativité et de la compréhension interculturelle à travers l'éducation*. Accesibil la http://dieangewandte.at/jart/prj3/angewandte/resources/dbcon_def/uploads/Universitaet/Berichte/FreportBparis0811.pdf. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
68. Raedó, J. 2013. *Informe sobre educación arquitectónica para niños en España y Latinoamérica*. Accesibil la <http://fronterad.com/?q=informe-sobre-educacion-arquitectonica-para-ninos-en-espana-y-latinoamerica>. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
69. Rubio Noheda, M.; Majadas Andray, J. 2007. „De mi escuela para mi ciudad”. În CEE *Participación Educativa*, 6, noiembrie 2007, pp. 104-115. Accesibil la <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n6-rubio-noheda.pdf>. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
70. Schonmann, S. (ed.). 2015. *International Yearbook for Arts Education*, nr. 3.

71. Sharp, C.; Le Métails, J. 2000. *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective*. Accesibil la https://www.nfer.ac.uk/research/centre-for-information-and-reviews/inca/TS%20Arts,%20creativity%20and%20cultural%20education_An%20International%20Perspective%202000.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
72. Smith, R. A. 2001. „A View from Aesthetic Education”. În *Research Studies in Music Education*. No. 17.
73. *Strategia națională de învățare pe tot parcursul vieții 2015-2020*. Accesibil la [https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategie%20LLL%20\(1\).pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategie%20LLL%20(1).pdf) (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
74. Taggart, G.; Whitby, K.; Sharp, C. 2004. *Curriculum and Progression in the Arts: an International Study. Final Report*. Londra: National Foundation for Educational Research. Accesibil la <https://www.nfer.ac.uk/publications/CPQ01/CPQ01.pdf>. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
75. Țibu, S.; Botnariuc, P. F. coord. 2010. *Portofoliul pentru educație permanentă*. București: Afir Color.
76. UNESCO. 2006. *Road Map for Arts education/ Feuille de route pour l'éducation artistique* [Foaia de parcurs privind Educația artistică]. Accesibil la <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/road-map/> (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
77. UNESCO. 2010. *Seoul Agenda. Goals for the development of Arts education. Agenda Seoul*. [Ținte pentru dezvoltarea educației artistice]. Accesibil la: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/development-goals/> (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
78. Van der Pol, H. 2008. „Key role of cultural and creative industries in the economy”. În *Statistics, Knowledge and Policy 2007: Measuring and Fostering the Progress of Societies*. Paris and Washington D.C: OECD. pp. 343-353.
79. Winner, E.; Goldstein, T. R.; Vincent-Lancrin, S. 2013. *Art for art's sake? The impact of arts education. Overven*. OECD Publishing. Accesibil la https://www.oecd.org/edu/ceri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_EN_R3.pdf. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).

Site-uri consultate

1. <http://asociatia-komunitas.ro/>
2. <http://cnr-unesco.ro/ro/despre-noi/>
3. <http://culturaineducatie.ro/portfolio-posts/de-a-arhitectura/>
4. <http://de-a-arhitectura.ro/portfolio/in-orasul-meu/>
5. http://de-a-arhitectura.ro/wp/wp-content/uploads/2013/03/de-a_arhitectura.pdf
6. <http://edcult.eu/wp-content/uploads/2014/02/GHID-stefan-neaga.pdf>
7. <http://evaleta.scedu.umontreal.ca/wordpress/banquesae/>
8. <http://ismb.edu.ro/documente/proiecte/Baza%20de%20date%20online%20pentru%20educatie%20formala%20si%20nonformala.pdf>
9. <http://oar.squarespace.com/>
10. <http://programe.ise.ro/>
11. <http://www.arhiforum.ro/agora/programul-cultural-%E2%80%99Ede-arhitectura%E2%80%9D>
12. <http://www.arquiexploradores.com/proyecto-educativo/>
13. <http://www.competenteincomunicare.ro/>
14. <http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/04/Competente-cheie-europene.pdf>
15. http://www.isjbihor.ro/isjbihor/fisiere/noutati/regulament%20CDS_2015.pdf
16. http://www.isjbj.ro/htm/sitepr_new/pr/pdf/Strategia_pt_educatie_2013-2016.pdf
17. <http://www.observatorulurban.ro/programul-educational-de-a-arhitectura.html>
18. <http://www.ps4.ro/centrul-cultural-pentru-unesco-nicolae-balcescu.html>
19. <http://www.recitus.qc.ca/sae/primaire>
20. <http://www.syaa.ro/programul-educational-de-a-arhitectura-s-a-extins-la-60-de-clase-si-1500-de-elevi/>
21. <http://www.uia.archi/en>
22. <http://www.uia.archi/en/se-former>

23. <http://www.unicef.ro/media/privind-in-trecut-privind-in-viitor/campania-pentru-participarea-scolara-%e2%80%9ehai-la-scoala/>
24. <http://www.uniuneaarhitectilor.ro>
25. https://europa.eu/european-union/topics/culture_en
26. <https://www.igloo.ro/articole/despre-arhitectura-pe-intelesul-copiilor-3-de-a-arhitectura/>

ISBN 978-606-28-0532-6



9 786062 805326

www.editurauniversitara.ro