

**Intervenția docimologică halo-accentuată: ce este, cum se arată,
trebuie sau nu trebuie încuviințată?**

Mihai Șlehtițchi,
doctor în psihologie, doctor în pedagogie

Abstract

Speaking about the objective evaluation of the efficiency of education, it is very important to point out the need to ensure a docimologic climate of maximal correctness and impartiality. It is well known that the factors that generate a low objectivity while appreciating school results can be first of all related to the teacher's personality and that of the student. Out of all these factors the *halo effect* stands out.

As the „halo” effect has a bad influence on the didactic evaluation, it is extremely important to learn the practical modalities in „limiting its possibilities”. A meticulous analysis of the sources—especially of studies centered round the identification of „forms, methods and means which ensure a correct and objective appreciation of knowledge or abilities” – show that this problem is not new (several generations of analysts of the educational field have been struggling with it) and that, up to this moment, a solution can be found every time one resorts to the (a) *organization of some external examinations (where teaching staff from other institutional environments are invited to participate)*, (b) *extension of works with a secret character (meaning works that ensure the anonymity of those to be appreciated)*, (c) *involving several teachers in the process of evaluating one and the same student*, (d) *comparing the results of the evaluation with those accomplished in time by the school inspectors or any other person with control function (principal, vice-principal, class teacher, etc.)*, (e) *systematically drawing the attention of the teaching staff to the necessity of „putting aside” students’ appreciative antecedents*, (f) *interdiction to let a candidate be examined by a teacher that is a relative of the candidate* and (g) *substitution, at the evaluation phase, of the „known” teacher with an „unknown” one (who should not be able to know the students with their „problems” and thus who will not be able to apply appreciative attitudes of subjective character)*.

Key-words: *learning effectiveness, efficiency of teaching and learning, didactic evaluation, subjective grading, disturbing factors of the didactic evaluation, the „halo” effect, annihilation of the „halo” effect.*

0. Preliminarii

Vorbind despre evaluarea obiectivă a *eficienței învățământului*^{*} sau – în alți termeni – despre stabilirea corectă a *randamentului procesului de predare-învățare*^{**}, este foarte important să punem accentul pe necesitatea asigurării unui climat docimologic de maximă corectitudine și nepărtinire. Câteva aserțiuni, preluate din lucrările unor distinși exponenți ai științei pedagogice, vin în susținerea unghiului de vedere enunțat:

- *aparitia sistemului de evaluare sistematică a „tinerilor preocupați de studiul științelor” a semnalizat începutul profilării unui act paideutic întemeiat pe imparțialitate și corectitudine [1; 2];*
- *calitatea, valoarea și eficiența evaluării rezultatelor procesului de învățământ necesită eliminarea subiectivității în aprecierea celor examinați (deoarece pot exista situații de incorectitudine în plus sau minus în notare de 1-3 puncte) [3];*
- *evaluarea urmărește supravegherea procesului de învățare, printr-o verificare obiectivă a progresului și randamentului final [4];*
- *docimologia reprezintă studiul sistematic al examenelor, analiza științifică a modurilor de notare, a variabilelor notării la examinatori diferiți și la același examinator, a factorilor subiectivi ai notării, precum și identificarea mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivității examinării și evaluării [5; 6; 7];*
- *tot ceea ce poate contribui la o apreciere cât mai obiectivă a nivelului de cunoștințe și a capacităților unei persoane în diverse împrejurări și în diverse scopuri reprezintă obiect de studiu pentru docimologie [8].*

Dorința specialiștilor din domeniul pedagogiei de a supune întreaga procedură „de colectare, organizare și interpretare a datelor cu privire la calitatea activităților de formare” principiului

^{*}*Eficiența învățământului*, vom reaminti, exprimă capacitatea sistemului de învățământ de a realiza, de o manieră coerentă și la un nivel calitativ satisfăcător, întreaga gamă a obiectivelor preconizate (adică, expresia lui

C. Cucuș, „de a parveni la rezultate concretizate în comportamentele și atitudinile celor ce studiază, prin eforturi determinate la nivel macro- și microstructural”).

^{**}*Randamentul școlar* ține, ca și *eficiența învățământului*, de domeniul emiterii judecăților de valoare cu referire la

rezultatele procesului de predare- învățare, dar dispune, în același timp, de o anvergură mai mică, fiind dat doar de nivelul de pregătire teoretică și acțională a ciracilor/ucenicilor (de un nivel de pregătire care, expresia aceluiași C. Cucuș, reflectă o anumită concordanță între ceea ce s-a studiat și ceea ce se regăsește în conținutul circumscriș de programele școlare existente).

imparțialității nu este, bineînțeles, una incidentală, neîntemeiată, fără rost și fără explicație. Or, evaluarea rezultatelor procesului de învățământ – ca „proces prin care se stabilește dacă sistemul de predare– învățare își îndeplinește funcțiile pe care le are”, ca „mecanism de obținere a informațiilor cu referire la ceea ce se întâmplă în perimetrul câmpului educațional și de valorificare a acestor informații în vederea elaborării unor aprecieri adecvate” sau ca „procedură complexă de comparare a rezultatelor activității instructiv-educative cu obiectivele planificate, cu resursele utilizate și cu rezultatele anterioare” – înfățișează un fenomen extrem de complicat, cu elemente predictibile, coerente, bine „puse la punct”, dar și cu numeroase disfuncții ori dificultăți. Idealul obiectivității, într-un asemenea context, este adeseori afectat. Factorii perturbatori instituiți induc „variații destul de semnificative, relevate fie la același examinator în momente diferite, fie la examinatori diferiți” [9]. Contrar așteptărilor, observăm – cu nedumerire, de cele mai multe ori – că evaluarea poate fi și un mijloc de măsurare subiectivă, un factor de emisie a unor judecăți de valoare axate pe niște axiologii strict particulare, ei revenindu-i, în anumite împrejurări, statutul de anihilator al interesului pentru studiul continuu, pentru perfecționare sau pentru obținerea unor performanțe cât mai înalte.

Cum apar distorsiunile în procesul de evaluare didactică? În ce condiții devine posibilă notarea subiectivă, parțială, părtinitoare? Ce anume trebuie să se întâmple (în jurul sau în interiorul nostru) pentru ca „activitatea de colectare, organizare și interpretare a datelor privind efectele directe ale procesului de predare-învățare” să devină o simplă formalitate, un act lipsit de seriozitate, o intervenție dubioasă, prin al cărei caracter devine imposibilă nu numai „constatarea și aprecierea adecvată a rezultatelor obținute în procesul de învățământ”, ci și „optimizarea stilului de predare, a capacității de învățare” sau „ierarhizarea corectă a instituțiilor de învățământ, a elevilor și studenților”?

La întrebările formulate mai sus există, desigur, varii răspunsuri. Or, studiile de extracție docimologică au pus deja în evidență faptul că „aprecierea rezultatelor școlare este influențată de numeroase circumstanțe în care se realizează procesul evaluativ”. Cu toate acestea, suntem tentați să credem că (i) factorii care generează o obiectivitate scăzută în aprecierea rezultatelor școlare pot fi raportați, mai întâi de toate, la personalitatea profesorului și la cea a elevului/studentului și că (ii) printre acești factori se evidențiază în mod special *efectul „halo”*.

1. Ce reprezintă *efectul „halo”*?

Din punct de vedere etimologic, termenul *halo* își trage originea din grecescul *halos*, care înseamnă „diametru, cerc, disc” [10].

Inițial, cu efectul nominalizat se operează în fizica astronomică. El este utilizat de către reprezentanții acestui domeniu de cunoaștere pentru a desemna discul luminos care apare în jurul soarelui sau al lunii datorită reflecției și refracției luminii în cristalele de gheață aflate în atmosferă la mari înălțimi.

Ulterior, grație faptului că admitea o analogie irefutabilă cu sfera socialului, imaginea „discului luminos care apare în jurul soarelui sau al lunii ca urmare a reflecției și refracției luminii în cristalele de gheață aflate în atmosferă la mari înălțimi” începe să se regăsească – din ce în ce mai frecvent – în diverse demersuri axate pe problematica punerii în valoare a ceea ce poartă numele de *factor uman*. Raliindu-se unei terminologii specifice, ea vine să semnifice, în noile condiții, o „generalizare a aprecierii unei sau mai multor persoane pornind de la o trăsătură particulară”, o „tendință de iradiere a trăsăturilor și proceselor psihice, chiar dacă datele obiective nu relevă nicio corelație între ele” sau, în sfârșit, o „eroare de atribuire constând în tendința ca un număr mic de trăsături evidente să influențeze aprecierea de ansamblu a unei persoane ori a unui grup”. Astfel, dacă ne gândim, de pildă, la concertele organizate pe timpul campaniilor electorale, putem observa că, de fapt, cetățenii (= potențialii alegători) sunt invitați să ia o doză de senzații plăcute apte să iradieze automat asupra formațiunii politice implicate în organizarea evenimentului. La o concluzie similară putem ajunge și atunci când încercăm să ne clarificăm cu entitatea relațiilor umane (oamenii care arată bine sunt apreciați, în majoritatea cazurilor, ca fiind mai inteligenți, mai populari și cu mai multe calități bune, decât cei urâți sau neîngrijiți; pe lângă faptul că suntem predispuși să dăm ascultare replicilor de genul „Blondele nu gândesc” sau „Oamenii care poartă ochelari sunt inteligenți”, mai și tindem să tragem concluzii asupra semenilor noștri în funcție de grupurile lor de proveniență/apartenență: „Spune-mi cu cine te însoțești, ca să-ți spun cine ești”), cu specificitatea procesului de selectare a resurselor umane (de regulă, dacă o anumită persoană dispune de două-trei trăsături necesare postului de muncă, atunci se presupune că le are și pe toate celelalte), cu etiologia succesului managerial (în cazul unei companii care are un profit impresionant, suntem predispuși să afirmăm că ea dispune de angajați motivați și lideri de excepție) sau/și cu parametrii identificaționali ai marketingului (după cum este bine știut, percepțiile pozitive asupra unui brand se răsfrâng în mod automat asupra altor branduri (atunci când, de exemplu, o cunoscută companie americană a investit masiv în promovarea *iPod*-ului, luând în considerare buna reputație a acestuia, toată lumea a observat cum imediat și *iThing Apple* a început să fie mai atractiv în ochii cumpărătorului)).

2. Efectul „halo” în învățământ

Dacă, așa cum am arătat anterior, efectul „halo” se impune în cazurile în care *are loc o evaluare* (activitatea politică, selectarea resurselor umane, asigurarea succesului managerial etc.), atunci și despre învățământ se poate vorbi ca despre un domeniu în care, „din oră în oră și de la o zi la alta”, își face apariția *interpretarea inadecvată a altuia*.

În termeni mai exacți, reliefarea efectului „halo” în condițiile procesului de predare– învățare ar însemna:

- *extinderea unor calități secvențiale la întreaga conduită a elevului/studentului;*
- *aprecierea unui elev/student la o anumită materie potrivit situațiilor obținute la alte materii;*
- *supraaprecierea ori subaprecierea rezultatelor unui elev/student sub influența impresiei generale pe care cadrul didactic și-a făcut-o în timp despre acesta;*
- *avantajarea copiilor/tinerilor proveniți dintr-un strat social superior și, totodată, dezavantajarea copiilor/tinerilor proveniți dintr-un strat social inferior;*
- *aprecierea cu o anume îngăduință, în situații de insucces, a elevilor/studentilor care „au fost buni” în situațiile de altădată.*

Este de la sine înțeles că apariția efectului „halo” în învățământ nu are decât să distorsioneze mersul firesc al lucrurilor, să pună sub semnul inexactității ceea ce se face sau urmează să se facă. În acest sens, părerile specialiștilor coincid în deplinătate:

- *H. Schaub & K.G. Zenke – „efectul „halo” redă o componentă eronată în aprecierea performanțelor sau a caracteristicilor de personalitate apărute din cauza iradierii unei impresii secvențiale” [11];*
- *I. Bontaș – „fenomenul „halo” înseamnă iradiere negativă asupra notării elevului sau/și studentului, cum ar fi: notele mici la alte discipline influențează negativ acordarea de note mai mici decât le merită la o altă disciplină; notele mai mari la alte discipline influențează negativ să dai note mai mari decât le merită la altă disciplină; amicitia sau antipatia [...] pot*

influența la acordarea notelor mari (la amicitie) sau mai mici (la antipatie)” [12];

- *C. Cucuș* – „căzând sub imperiul efectului „halo”, profesorii, în virtutea unor judecăți anticipative, nu mai observă eventualele lipsuri ale elevilor buni, după cum nu sunt „dispuși” să constate unele progrese ale celor slabi” [13; 14];
- *M. Gavotă* – „în cazul efectului „halo”, există tendința de a trece cu vederea unele greșeli sau rezultate mai slabe la elevii cu o bună reputație și de a ignora progresele școlare sau răspunsurile excelente date de așa-numiții „elevi-problemă” [15];
- *I. Nicola* – „efectul „halo” este o sursă de distorsiune în evaluarea procesului de învățământ, un factor care generează subiectivitate în tot ce ține de notare și apreciere” [16];
- *E. Surdu* – „efectul „halo” întruchipează un element de eroare în activitatea de notare, un moment care induce dezordine în stabilirea randamentului școlar” [17].

În viziunea unor autori – cum ar fi, de exemplu, C. Cucuș [18; 19] –, efectul „halo” tinde să se manifeste, în învățământ, prin două forme distincte. Cea dintâi simbolizează *demersul „blând”*, adică tipul de intervenție care se caracterizează prin „tendința de a aprecia cu indulgență persoanele cunoscute, comparativ cu cele necunoscute” (elevii recent transferați din altă școală, după cum se știe, sunt întâmpinați și, respectiv, evaluați cu mai multă circumspecție decât elevii a căror biografie este bine cunoscută/nu stârnește niciun semn de întrebare). O a doua formă constituie expresia unei *erori de generozitate*, a unei erori care intervine „când educatorul are tendința de a prezenta o realitate la modul superlativ sau dorința de a masca o stare de lucruri reprobabilă”.

3. Cum poate fi anulată prezența efectului „halo” în învățământ?

Așa cum efectul „halo” exercită o influență nefastă asupra evaluării didactice, este extrem de important să realizăm care sunt modalitățile practice de surclasare a acestuia. O analiză meticuloasă a

surselor de specialitate – în special, a studiilor axate pe identificarea „formelor, metodelor, procedeelelor și mijloacelor care asigură aprecierea justă și obiectivă a cunoștințelor sau abilităților” [20; 21; 22; 23; 24; 25] – arată că problema în cauză nu este una nouă (de ea au fost preocupate mai multe generații de analiști ai câmpului educațional) și că, până în prezent, soluționarea ei a devenit posibilă ori de câte ori s-a recurs la (a) *organizarea & desfășurarea unor examene externe (la aceste examene sunt atrase cadre didactice de la alte medii instituționale)*, (b) *extinderea lucrărilor cu caracter secret (adică a lucrărilor care pot asigura anonimatul celor apreciați)*, (c) *antrenarea mai multor profesori/învățători în evaluarea aceluiași elev/student sau* (d) *compararea rezultatelor evaluării cu cele realizate, pe parcurs, de inspectorii școlari ori de alte persoane cu funcții de control (directori, directori adjuncți, diriginți etc.)*. În plus, diminuarea consecințelor negative presupuse de efectul „halo” mai poate fi asigurată prin (e) *atenționarea sistematică a cadrelor didactice asupra oportunității „punerii între paranteze” a antecedentelor apreciative ale elevilor*, (f) *interzicerea examinării unui candidat de către un cadru didactic cu care este înrudit și* (g) *substituirea, la faza evaluării, a cadrului didactic „știut”/titular cu unul „neștiut”/netitular (acesta din urmă nu are cum să cunoască care sunt elevii „cu probleme” și deci nu are de unde să aplice atitudini apreciative de turnură subiectivă)*.

Bibliografie

1. Ardoino J., Berger G. *D'une évaluation en miettes a une évaluation en actes*. – Paris: Andsha, 1989. – P. 15-17.
2. Meyer G. *Évaluer: pourquoi? Comment?* – Paris: Hachette, 1995. – P. 15 (în varianta română: Meyer G. *De ce și cum evaluăm*/trad D. Samarineanu; pref. G. Berger. – Iași: Polirom, 2000. – P. 17).
3. Bontaș I. *Evaluarea cunoștințelor. Docimologia*//I. Bontaș. *Pedagogie*. – București: ALL, 1994. – P. 229.
4. Surdu E. *Rolul și funcțiile evaluării în învățământ*//E. Surdu. *Prelegeri de pedagogie generală. O viziune sociopedagogică*. – București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1995. – P. 185.
5. Pavelcu V. *Principii de docimologie*. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976. – P. 9-10.
6. Cucuș C. *Probleme de docimologie didactică*//C. Cucuș (coord.). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice: curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță*. – Iași: Polirom, 1998. – P. 172.
7. Cucuș C. *Evaluarea randamentului școlar*//C. Cucuș. *Pedagogie*. – Iași: Polirom, 1998. – P. 101.
8. Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară*. – București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1996. – P. 401.

9. Cucuș C. *Factori ai variabilității aprecierii și notării*//C. Cucuș. *Pedagogie*. – Iași: Polirom, 1998. – P. 110.
10. Andrei N. *Dicționar etimologic de termeni științifici (Elemente de compunere greco-latine)*. – București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1987. – P.139.
11. Schaub H., Zenke K.G. *Dicționar de pedagogie*/trad. R. Neculau; cons. științific – C. Cucuș. – Iași: Polirom, 2001. – P. 92-93.
12. Bontaș I. *Pedagogie*. – București: ALL, 1994. – P. 235.
13. Cucuș C. *Pedagogie*. – Iași: Polirom, 1998. – P. 110.
14. Cucuș C. *Factori perturbatori în apreciere și notare*//C. Cucuș (coord.). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice: curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță*. – Iași: Polirom, 1998. – P. 184.
15. Gavotă M. *Evaluarea în învățământ*//I. Jinga & E. Istrate (coord.). *Manual de pedagogie*. – București: ALL EDUCATIONAL, 2001. – P. 341.
16. Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară*. – București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1996. – P. 408.
17. Surdu E. *Prelegeri de pedagogie generală. O viziune sociopedagogică*. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. – P. 193.
18. Cucuș C. *Factori ai variabilității aprecierii și notării*//C. Cucuș. *Pedagogie*. – Iași: Polirom, 1998. – P. 110.
19. Cucuș C. *Factori perturbatori în apreciere și notare*//C. Cucuș (coord.). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice: curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță*. – Iași: Polirom, 1998. – P. 184-185.
20. Landsheere G. *Évaluation continue et examens. Precis de docimologie*. – Bruxelles: Labor, 1971 (în varianta română: Landsheere G. *Evaluarea continuă. Examenele*. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975).
21. Radu I.T. *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
22. Radu I.T. *Evaluarea randamentului școlar*//I.T. Radu. *Curs de pedagogie*. – București: Editura Universității din București, 1988.
23. Radu I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 2000.
24. Zapan Gh. *Cunoașterea și aprecierea obiectivă a personalității*. – București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1984.
25. Meyer G. *Évaluer: pourquoi? Comment?* – Paris: Hachette, 1995. (în varianta română: Meyer G. *De ce și cum evaluăm*/trad. D. Samarineanu; pref. G. Berger. – Iași: Polirom, 2000).

Accepțiuni științifico-pedagogice asupra pregătirii ecoeducaționale a cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar și primar în Ucraina și Belarus

Liliana Saranciuc-Gordea, *dr., conf. univ.*,

Ludmila Ursu, *dr., conf. univ.*

Abstract

This article reflects some scientific opinions concerning the formation in ecological education of teachers from primary schools and nursery schools of Ukraine and Belarus. It displays the main theoretical innovations in the field, who spotted the original programs for university education practice.

Key-words: *formation in ecological education of teachers, environmental education, ecological culture.*

Procesul de pregătire a viitoarelor cadre didactice pentru activitatea ecoeducațională în școală determină anumite formațiuni de bază ale acestuia: educație și instruire ecologică, instruire ecologo-pedagogică, formare de competențe ecologice, formare de competențe profesional-ecologice, competențe de educație ecologică ș.a. Finalitatea se profilează în aria culturii ecologice a fiecărui cetățean și a societății (sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi științifice și practice, orientări valorice, comportament și activitate care vor asigura optimizarea relațiilor în mediul înconjurător sacionatural) [1, p. 11].

În ultimele două decenii, în literatura de specialitate din Ucraina și Belarus se evidențiază diverse opinii științifice referitoare la pregătirea inițială a cadrelor didactice din învățământul preșcolar și primar pentru educația ecologică a copiilor:

- Ucraina: И.М. Слободян (1979), Г.П. Ткачук (1988), И. Коренева (1999), К.Ш. Ахияров, Т.И. Петрова, Л.Г. Наумова (2001), Т.Д. Радченко (2004), Т.П. Кучай (2011) ș.a.;
- Belarus: О.М. Дорошко (2002), Ю.В. Савченко (2005), Е.С. Потько (2009), Е.Н. Джух (2009) ș.a.

În continuare, vom prezenta succint, în ordinea cronologică a emiterii, cele mai valoroase dintre ideile cercetătorilor enumerați.

➤ Г.П. Ткачук (1988) a constatat că succesul instruirii și educației ecologice a elevilor depinde, în mare măsură, de respectarea unui șir de condiții pedagogice, pe care viitorul învățător

trebuie să le cunoască și să fie capabil să le aplice în practica educațională. În cercetările acestui autor, se demonstrează, la nivel teoretic și experimental, că îmbinarea conținuturilor instruirii ecologice a studenților cu conținuturile activității practice în mediul natural real constituie o modalitate generală și eficientă de pregătire ecoeducațională a viitorilor pedagogi [2].

➤ И. Коренева (1999) a argumentat necesitatea pregătirii cadrelor didactice în cheia deplasării accentului de pe componenta factologică a educației ecologice a preșcolarilor și elevilor de vârstă școlară mică pe componenta valorică a acesteia [3].

➤ О.М. Дорошко (2002) a introdus noțiunea „cultură ecologică a armoniei” («экологическая культура гармонии») și a înaintat ideea că formarea acestei culturi este indispensabilă pregătirii ecoeducaționale a viitorilor învățători. Conform cercetătoarei, cultura ecologică a armoniei oferă personalității capacitatea de a recepționa problemele mediului prin prisma respectului de sine și a respectului față de alții, tratând comportamentele antiecologice ca incompatibile cu respectul față de orice organism viu de pe Terra.

О.М. Дорошко a elaborat un program viabil de pregătire ecoeducațională a viitorilor învățători [4], bazat pe două repere conexe: valorificarea conceptului de „cultură ecologică” în conținuturile instruirii universitare și formarea atitudinii față de elev ca subiect al procesului ecoeducațional. Programul inițiază următoarele:

- stilul de organizare a procesului instructiv-educativ în instituție care să favorizeze activismul, independența, creativitatea, autoanaliza viitorului pedagog;
- flexibilitatea conținuturilor instruirii, creativitatea în abordarea sarcinilor instructive;
- valorificarea spațiului vital real al studenților, în vederea formării culturii ecologice;
- formarea spațiului ecologic individual conștientizat al viitorului învățător, incluzând atât spațiul extern, cât și cel intern, prin prisma autodeterminării și a empatiei față de natură;
- formarea viitorului învățător în vederea percepției activității didactice ca pe o activitate fundamentată pe respectul de sine și al elevului;
- formarea trebuinței de implicare personală atât în procesul de descoperire de către elevi a mediului înconjurător, cât și în formarea capacităților și intereselor aferente naturii.

➤ În elaborările sale științifico-metodologice, Г.С. Тарасенко (2006) a luat drept reper al pregătirii ecoeducaționale a cadrelor didactice din învățământul primar definiția *instruirii ecologice*, adoptată la prima reuniune internațională consacrată problemelor ecopedagogice (SUA, 1970): „Instruirea ecologică constituie un proces continuu de însușire a valorilor și noțiunilor care asigură

formarea priceperilor și atitudinilor necesare conștientizării și aprecierii legăturilor reciproce între oameni, cultura lor și mediul înconjurător” [5].

Cercetătoarea a emis o idee metodologică inedită, centrată pe corelarea educației ecologice cu educația estetică, în cadrul unor forme specifice de interactivitate educațională, menite să asigure însușirea valorilor ecologice în contextul activității cultural-creative atât a copiilor, cât și a pedagogului. Pregătirea ecoeducațională a învățătorului nu poate să se reducă la însușirea unor priceperi și deprinderi de aplicare a unor forme prescrise de educație ecologică a elevilor. Este necesar a forma la viitorii pedagogi trebuința unei căutări continue în vederea eficientizării procesului de ecologizare a sferei atitudinale a copilului, iar activizarea cultural-creativă deține, în această ordine de idei, valențe formative deosebit de prețioase. Astfel, susține Г.С. Тарасенко, sarcinile actuale ale pregătirii ecoeducaționale a învățătorului presupun:

- conștientizarea conceptual-teoretică a conexiunilor componentelor estetică și ecologică ale concepției despre lume în sistemul societate – cultură – natură;
- corecția educațională a sferei atitudinal-comportamentale a personalității studentului prin corelarea cu valorile general-ecologice;
- valorificarea mecanismelor de transformare a potențialului personal în calități profesional-didactice.

Conform autoarei, aceste premise reperează formarea veridică a metacunoștințelor necesare pentru elaborarea concepției despre lume în procesul de educație a elevilor.

➤ În cercetarea formării culturii ecologice ca parte indispensabilă a procesului de pregătire a viitorului învățător, E.H. Джых (2009) [6] pomește de la accețiunea că ecologizarea conștiinței este un proces continuu, promulgat pe toată perioada de dezvoltare a personalității, care se caracterizează prin sarcini specifice la fiecare etapă, inclusiv în etapele preșcolară, școlară, de pregătire profesională. Astfel, ecologizarea conștiinței poate fi caracterizată ca un proces semnificativ și imanent, declanșat la naștere, când ființa umană nu se autopercepe desprinsă de la natură, iar conștiința umană se consideră a fi nativ ecologică.

În acest context, autoarea valorifică accețiunea lui D. Gibson, care susține că personalitatea umană nu se constituie doar în mediul fizic și în cel profesional, dar și în cel natural, indispensabil legităților ecologice. În lipsa conștiinței ecologice, nu se poate vorbi despre niciun alt tip de cultură, inclusiv despre cultura profesională. Studentul, ca personalitate, prezintă o deschidere direcționată valoric; dezvoltarea, pentru el, constituind o valoare și o necesitate imanentă. Studentul are nevoie să-și realizeze potențialul profesional, să se afirme ca personalitate integră, inclusiv în planul culturii ecologice. Menirea cadrului universitar constă în crearea condițiilor de autodezvoltare, de construire a conștiinței de sine, de

asigurare a schimbării de sine, în premisa respectării unicității și integrității personalității studentului. Astfel, confirmă autoarea, procesul de instruire devine centrat pe student și generează o autoimplicare activă în formarea personală.

Atâta timp cât studentul nu va percepe integritatea sa ca pe o parte componentă a mediului și integritatea mediului ca pe o sferă de viață, el nu va fi capabil să realizeze o activitate profesională în armonie cu realitatea înconjurătoare, deci o activitate ecologică. Anume aceasta, conform E.H. Джух, este premisa determinantă pentru ca studentul să-și creeze relații armonioase și ecoconforme cu sine, cu alții, cu natura, cu mediul său cotidian și profesional. O asemenea abordare presupune necesitatea unor schimbări majore în procesul de instruire instituțională, care să asigure recunoașterea și realizarea formării culturii ecologice concomitent cu alte valori profesionale.

➤ În cadrul cercetărilor, Т.П. Кучай (2011) [7] deduce că ecologizarea sferei atitudinale a copilului nu este nicidecum rezultatul monoinfluenței educaționale, ci se profilează pe fundalul experienței personale a copilului, în cadrul unui sistem de modalități interconexe de corecție educațională a percepției naturii. Asemenea modalități nu pot fi lăsate la alegerea intuitivă a pedagogului, ci se cer a fi preluate dintre cele afirmate prin teoria și practica ecoeducațională și particularizate în mod creativ pentru fiecare clasă de elevi.

În această ordine de idei, predominarea funcțiilor gnoseologice în pregătirea ecologică a viitorilor învățători, deopotrivă cu neajunsurile sale, prezintă și o serie de beneficii. Se asigură baza activizării viitorilor pedagogi în diverse sfere de activitate profesională: cercetare științifică în domeniul ecoeducației, participare în cadrul societăților ecologice, organizarea expedițiilor ecologice de studiere și ocrotire a patrimoniului natural al ținutului natal. Asemenea forme de activitate s-au dovedit a fi optime, în vederea pregătirii ecoeducaționale a viitorilor pedagogi.

Analiza cercetărilor vizate ne permite să facem următoarele concluzii:

- Știința pedagogică din Ucraina și Belarus înregistrează cercetări valoroase cu referire la pregătirea ecoeducațională a cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar și primar, centrându-se primordial pe problemele organizării metodologice a instruirii ecologice universitare. În procesul evoluției accepțiunilor științifice vizate, s-au conturat două abordări principale.

- Prima abordare este una monodisciplinară și se fundamentează pe delimitarea instruirii ecologice de instruirea biologică, respectând multiplele legături ale acestora.
- Prin contrariu, a doua abordare este pluridisciplinară și stipulează ecologizarea tuturor disciplinelor de învățământ, în scopul asigurării interdisciplinarității ecologiei. Această abordare se orientează spre formarea de atitudini personal-semnificative față de obiectele

натурале reale, unice, irepetabile și valorizatoare, spre strategii și tehnologii de interacțiune nonpragmatică cu mediul natural.

La momentul actual, în statele vizate, dar și în plan internațional, în teorie se acordă prioritate abordării a doua.

- Cercetările științifice vizate propun programe instrucționale originale și inovative, care, cu regret, au cunoscut doar valorificări sporadice și nu au fost implementate integral în practica educației universitare. În realitate, pregătirea ecoeducațională a cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar și primar în Ucraina și Belarus se realizează prin modalități eclecticice, care îmbină ambele abordări și acordă prioritate celei monodisciplinare.

- Cercetările științifice vizate stipulează finalitățile pregătirii ecoeducaționale a cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar și primar în sfera culturii ecologice, iar conceptul modern de „competență” se valorifică preponderent la nivel de competență ecologică. Or, pentru cadrele didactice este necesară formarea competenței de educație ecologică.

Bibliografie

1. Алексеев, С.В., *Экологическая компетентность: теоретико-методологические подходы*. Материалы V Всероссийского научно-методического семинара, 8-12 ноября, 2006, г. Санкт-Петербург, Модернизация современного образования: к экологической компетентности – через экологическую деятельность, сс. 11-18.
2. Ткачук, Г.П., *Формування екологічної культури учнів*, Киев, Т-во „Знання” УРСР, 1988 (Сер. 7 „Педагогічна”, № 15).
3. Коренева, І., „Правові аспекти екологічного виховання”, в *Початкова школа*, 1999, № 10, сс. 19-20.
4. Дорошко, О.М., *Формирование экологической культуры учителя*. Метод. реком. Сост. О.М. Дорошко, Гродно, ГрГУ, 2002.
5. Тарасенко, Г.С., *Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти*. Монографія, Черкаси, „Вертикаль”, 2006.
6. Джух, Е.Н., *Формирование экологической культуры как неотъемлемая составляющая процесса подготовки будущего учителя*/Е.Н. Джух, *Экологическая культура: становление, развитие, формирование: тез. докл. Респ. науч.-практ. конф.* (Гродно, 26-27 ноября, 2009 г.)/ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: О.М. Дорошко (отв. ред.) и др., Гродно: ГрГУ, 2009.
7. Кучай, Т.П., *Цели и задания экологической подготовки учителя*, Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкасы (Украина)/ Вектор науки ТГУ, № 1 (4), 2011, сс. 99-102.

Rolul disciplinelor Catedrei de științe filosofice și economice în formarea viitorilor pedagogi

Sergiu Roșca,

doctor habilitat în filosofie, profesor universitar

Abstract

The high school, the process of coaching graduated specialists has always been and is a central problem in any state and society. During his/her university studies the future graduated specialist should gain the necessary set of theoretical and practical competences. The social sciences, including philosophy, politics and economics, pursue the goal to develop the learners qualities indispensable to a specialist in human interrelations. This article analyses the role of the disciplines of the chair of philosophy and economics in the formation of future teachers.

Key-words: *theoretical and practical competences, the learners qualities, a specialist in human interrelations, the disciplines of the chair of philosophy and economics.*

Școala superioară, procesul pregătirii specialiștilor cu studii universitare constituie o problemă centrală pentru orice stat, pentru orice societate.

Încă din timpurile cele mai vechi specialistul profesionist era apreciat foarte mult. În perioada istoriei noi, Locke, Voltaire, Fichte, Kant, Asachi și alți gânditori puneau accentul pe rolul universităților europene în dezvoltarea științei și culturii. Secolul al XXI-lea este secolul revoluției tehnico-științifice, la realizarea căreia contribuie și centrele universitare.

Este cunoscut faptul că viitorul specialist trebuie să fie pregătit pentru a activa într-un anumit domeniu, adică urmează ca, în perioada studiilor universitare, să obțină complexul necesar de competențe teoretice și practice pentru desfășurarea activității sociale utile, căci specialitatea reprezintă o ramură a științei, a culturii.

Toate științele, dar mai ales cele socioumane, au drept scop dezvoltarea la cei instruiți a calităților necesare unui specialist în relațiile interumane. Un rol important în pregătirea viitorilor pedagogi au disciplinele: filosofia, politologia, economia, logica etc.

Profesorii Catedrei de științe filosofice și economice conștientizează că activează, predau disciplinele filosofice, economice și politice la Universitatea Pedagogică, instituție superioară care

pregătește dascăli pentru sistemul de învățământ al Republicii Moldova. Problema despre rolul disciplinelor catedrei în formarea viitorilor pedagogi a fost discutată nu o dată la ședințele catedrei, în cadrul conferințelor științifice, seminarelor metodice.

În acest scop, colectivul catedrei a elaborat o lucrare specială – „Dimensiuni axiologice în formarea viitorilor pedagogi” (2007). În această lucrare sunt incluse următoarele articole: „Rolul filosofiei în instruirea viitorilor pedagogi”, „Actualitatea istoriei filosofiei în învățământul universitar”, „Rolul logicii în formarea viitorilor pedagogi”, „Actualitatea politologiei și rolul disciplinei în pregătirea pedagogului”, „Importanța studierii teoriei economice în formarea cadrelor pedagogice” și „Reflecții – educația perspectivă în contextul filosofiei educației”.

La prima prelegere, profesorul le recomandă studenților să ia cunoștință cu această lucrare și la primul seminar, în fiecare grupă academică, se discută problema despre rolul și locul disciplinei respective în instruirea și formarea lor profesională.

Problema educației, instruirii își găsește reflectare în programele de studii la lecții și seminare. De exemplu, la cursul de „Științe filosofice”, chiar la prima temă, „Filosofia, obiectul și rolul ei în societate”, este prezentată problema, locul și rolul filosofiei în procesul instruirii universitare. Dacă e să generalizăm succint, trebuie să menționăm că, studiind filosofia, profesorii discută cu studenții problemele educației, instruirii în filosofia lui Thales, Socrate, Platon, Aristotel, Seneca, J. Locke și a multor alți filosofi. Sau un alt exemplu: profesorii de la catedră le vorbesc studenților în mod special despre concepția pedagogică a filosofului german Kant, expusă în lucrarea „Tratat de pedagogie”. Aici, gânditorul menționează: „Marele secret al dezvoltării omenirii stă în problema educației... Sunt două lucruri, care se pot privi laolaltă, ca cele mai importante și cele mai grele pentru omenire: arta de a conduce oamenii și de a-i educa; cu toate acestea, se discută însă asupra acestor idei. Numai prin educație se poate perfecționa și regenera omenirea. Este dulce a gândi că natura omenească va fi totdeauna, din mai bine în mai bine, dezvoltată prin educație... Omul nu poate deveni om, decât prin educație...”¹

Profesorii îi familiarizează pe studenți cu ideea că filosofia, prin însăși esența sa, este orientată spre universal și se realizează prin concepte de maximă generalitate, care constituie fundamentul științei, eticii, esteticii, religiei.

Un alt aspect al influenței filosofiei asupra formării viitorului pedagog este funcția ei de a modela conștiința și în primul rând de a dezvolta gândirea critică. Filosofia învață a cugeta, a lua

¹ Kant, I., *Tratat de pedagogie*, Paris, 1886, p. 193.

atitudine față de oameni, evenimente, lucruri, fapte prin prisma celor mai înalte criterii și norme ale culturii spirituale.

În cadrul prelegerilor și seminarelor, le demonstrăm studenților că filosofia contribuie la formarea conștiinței umane, la dezvoltarea gândirii logice, îi învață pe studenți să dialogheze, să comunice argumentat.

Cunoașterea filosofiei este indispensabilă oricărei profesii, dar în mod preferențial celor pedagogice. Educația și instruirea omului, apt să gândească universal și să acționeze la concret, nu este posibilă fără o fundamentare teoretică. Vocația profesională, competența judecării valorice sunt necesare obligatoriu în munca pedagogică. Studenții de astăzi trebuie pregătiți pentru a se putea orienta nu doar în concepțiile existente, dar și în cele de viitor, în care ei se vor realiza ca pedagogi profesioniști.

Studenții conștientizează conexiunea dintre filosofie și profilul pedagogic cu viitoarea lor specialitate.

Marele poet și filosof Mihai Eminescu susținea că cel ce nu cunoaște filosofia nu e personalitate, ci e o maimuță dotată cu un mic intelect. Filosofia, zicea el, este rezumatul epocii.²

Profesorii care predau cursul „Științe politice” acordă și ei atenție acestei probleme, mai ales cu privire la cultura politică în general și în special în Republica Moldova la etapa contemporană.

Noi, profesorii de la catedră, încercăm să le demonstrăm studenților că toți marii gânditori au susținut conceptul conform căruia politica a avut un mare rol în viața socială și nu este corect când, astăzi, unii susțin că societatea este prea politizată. În această ordine de idei, le vorbim studenților despre faptul că în Grecia Antică cel ce nu se interesa de politică era numit *idiotes*, un cuvânt care însemna „persoană izolată, obsedată de măruntele probleme ale casei sale și manipulată, în fond, de toți”.

Fiecare ființă umană, ființă conștientă are interesele sale personale, viziunea sa, poziția sa, de aceea și conflictele sunt inseparabile în procesul relațiilor dintre oameni. În societate au loc conflicte, pentru că în ea trăiesc oameni reali, diferiți, cu inițiative proprii și pasiuni proprii.

Marele filosof Kant spunea că noi, oamenii, suntem „nesocial sociabili”, adică felul nostru de a trăi în societate nu e numai ascultare și repetare, ci și revoltă și invenție. Nu ne revoltăm însă împotriva societății în general, ci împotriva unor guverne, politicieni, partide etc.

² Vezi: Roșca, S., *Studii, cugetări, viziuni*, Chișinău, 2005, p. 8.

Omul a fost și rămâne o ființă politică. El a creat societatea, a creat statul. Datorită activității lui, au fost perfecționate relațiile sociale, politice. Omul este o ființă politică, chiar dacă nu face parte din conducerea statului sau dintr-un partid. Omul totdeauna a avut atitudinea sa față de stat, față de formele de guvernare; deci politizarea societății ne vorbește despre maturitatea ei, despre gradul înalt al conștiinței politice.

Studierea politologiei contribuie la formarea tinerilor specialiști, profesioniști ce ar poseda o cultură politică civilizată democratică, o mentalitate nouă, o viziune modernă asupra proceselor politice naționale și internaționale, îi orientează să participe activ în viața politică, să argumenteze pozițiile personale conceptuale asupra anumitor evenimente politice.

Politologia dezvoltă bagajul intelectual al studenților, lărgeste și îmbogățește spectrul instrumentelor politice pe care le utilizează personalitatea în activitatea publică, oferă dimensiuni axiologice fenomenelor politice.

Generalizând, trebuie să menționăm că politologia creează premisele apariției unui cetățean activ politic și civic, fapt ce contribuie la incluziunea acestuia în procesele sociale, la formarea capitalului social, a spațiului public și a instituțiilor democratice.

Profesorii răspund la multe întrebări care îi preocupă pe studenți, referitoare la relațiile politice, rolul partidelor politice, profunzimea programelor politice ale acestora, stilul de administrare etc. Studenții relevă probleme, probează că îi preocupă mai multe întrebări mai ales în preajma alegerilor; profesorii însă nu-i orientează cu privire la ce partid ar trebui să susțină ei, ci le vorbesc despre democrație, respectarea intereselor politice ale fiecărui cetățean.

În procesul predării, studierii cursului „Bazele micromacroeconomiei” profesorii pun accentul pe cunoașterea formelor organizării activității economice; mecanismele funcționării economiei naționale în perioada de tranziție; ca studenții să fie capabili să analizeze starea actuală, perspectivele, tendințele dezvoltării economiei naționale și evoluția ei; să opereze cu mecanismele și concepțiile economiei de piață necesare formării gândirii și culturii economice active. Studenții formulează multe întrebări ce țin de situația materială, salarii, pensii în Republica Moldova la etapa actuală. Profesorii le explică studenților cum se formează salariul pedagogului, profesorului și al altor categorii sociale.

Formarea la viitorii pedagogi a unei gândiri economice active și logice se asigură prin studierea metodelor de reglementare statală a economiei de piață, funcțiilor economice ale statului și instrumentelor politicii economice. Însușirea acestor concepte creează la studenți deprinderile practice de natură social-economică.

Studiile economice le sunt necesare astăzi nu numai specialiștilor în economie, ci și tuturor cetățenilor antrenați direct sau indirect în diverse activități. Actualmente, cunoștințele economice au devenit parte indispensabilă a culturii umane.

Această problemă ar putea fi soluționată și mai rezultativ, dacă la disciplinele catedrei am avea un număr mai mare de ore.

Profesorii catedrei au elaborat și au publicat o serie de lucrări care contribuie la educația profesională a viitorilor profesori școlari, și anume: „Problema educației în filosofie”, 2003 (lucrare colectivă); „Din istoria gândirii socioumane”, 2004 (lucrare colectivă); „Științe filosofice și politice. Note de curs”, 2009 (lucrare colectivă).

Catedra a participat activ la organizarea Simpozionului Internațional cu tema „Filosofia educației”, materialele cărui au fost publicate.

Profesorii N. Banuh și L. Cuznețov au editat monografia „Filosofia educației”. Profesorul S. Roșca a publicat cartea „Studii, cugetări, viziuni”. S. Roșca, V. Cușcă au editat monografia „Titu Maiorescu – filosof, pedagog și om politic”. Articole despre rolul educativ al filosofiei au fost publicate în *Revista de științe socioumane* a Universității, în săptămânalul *Făclia* etc.

Actualmente, catedra a elaborat programe, cursuri noi, printre care: „Științe filosofice”, „Istoria filosofiei europene”, „Politologia”, „Doctrină politică europene”, „Bazele micromacroeconomiei”, „Educația economică”. Studenții au posibilitate să aleagă disciplinele care le plac mai mult, cele care prezintă, pentru ei, interes profesional. Profesorii catedrei sunt disponibili de a propune studenților și așa cursuri: „Istoria filosofiei românești”, „Ontologia culturii”, „Istoria integrării economice europene”, „Sistemul electoral” etc.

Toate aceste forme, nominalizate mai sus, le aplicăm și la secția de învățământ cu frecvență redusă, dar, cu părere de rău, la această formă de studii avem prea puține ore. Mai mult ca atât, anul acesta au fost excluse lucrările de control la disciplinele catedrei. Tematica lucrărilor de control includea și unele probleme ce țin de raportul dintre Filosofie și Pedagogie, Psihologie, Istorie, Filosofie, Lingvistică, Cultura politică etc.

Catedra a propus nu o singură dată să fie reintrodus în planurile de studii la toate facultățile, specialitățile cursul de „Logică”. În procesul predării acestui curs, se vor modela situații de problemă, se vor rezolva exerciții care vor fi selectate din domeniul învățământului, educației, ceea ce prezintă interes profesional pentru viitorii pedagogi.

Etapa contemporană cere să fie realizat un nou concept în domeniul instruirii, care va contribui la armonizarea sistemului de învățământ, la o mobilitate sporită a studenților.

Este necesar să se promoveze un sistem educativ-„model”, care să devină un element important pentru elaborarea unei filosofii a educației bazată pe circulația liberă a persoanelor, inclusiv a tineretului studios.

Актуальные проблемы учебников по иностранному языку

Г.К. Аскарлова, *канд. пед. наук*
КазУМОиМЯ имени Абылай хана,
Казахстан, Алматы

Одной из главных задач развития общества является формирование специалиста, владеющего современной методикой преподавания иностранных языков в соответствии с требованиями международного и национального стандартов, внедрение системы планирования учебного процесса по иностранным языкам, принятой странами Европейского Совета, является разработка основного средства обучения ИЯ по формированию международно-стандартного уровня владения ИЯ.

Коммуникативно-когнитивное обучение иностранным языкам на современном этапе отвечает требованиям социального заказа, оно готовит студентов к практическому использованию иностранного языка как средства общения, формирует у них межкультурную и общеевропейские компетенции, представляет собой модель процесса общения, которая и должна найти своё отражение в современных учебно-методических комплексах учебниках по иностранному языку.

Современный учебник призван решать проблемы дифференциации и индивидуализации обучения, обеспечить ответственное отношение к учебному труду, реализовать развивающие и воспитывающие функции обучения. Большинство исследователей, учитывая эти процессы, считают необходимым создать многоуровневый учебник. Это новое качество учебника. Причем его новизна усиливается, если дифференциация связывается с обучением на основе государственных стандартов, что возможно при условии использования средств педагогической технологии.

Так как учебник – это целенаправленно организованная система, то структурный анализ ее становится необходимым этапом при определении функций учебника в целом и его компонентов, их функциональных связей и взаимодействия учебника с системой средств обучения.

Говоря о свойствах того или иного учебника, мы должны остановиться на функциях и способах их реализации. Это позволит судить об эффективности учебника, определение которой является главной целью его дидактической ценности.

Являясь составной частью системы средств обучения, учебник играет в ней особую роль, так как полнее и последовательнее, чем другие компоненты системы, реализует ее основные функции.

В педагогической литературе наиболее часто выделяются следующие функции учебника:

- трансформационную (преобразующую);
- информационную;
- организационно-координирующую;
- регуляторную;
- функционально-инструментальную;
- процессуально-деятельностную;
- самообразовательную;
- контрольно-диагностирующую [1, 2].

Трансформационная (преобразующая) функция учебника заключается в воплощении в жизнь государственной программы, т.е., включать в себе требования действующей типовой программы, через её конкретизацию и уточнение, что определяет содержание образования и его дозировку.

Учебник является основным источником обязательной для усвоения студентами информации, он раскрывает основное содержание образования, осведомляет о нем студентов и тем самым осуществляет информационную функцию.

Особое внимание обращается на функционально-инструментальную и процессуально-деятельностную функции учебника, преимущественное развитие которых соответствует общим новейшим тенденциям современной дидактики.

Являясь носителем определенного, обязательного учебного материала, учебник призван всемерно облегчать студентам усвоение и закрепление этого материала, регуляторная и организационно-координирующая функции помогают учащимся самостоятельно восполнять

пробелы в знаниях и умениях. Названные функции являются обязательными для современного учебника.

Внедрение в педагогический процесс различных средств обучения (аудиовизуальных, новейших электронных средств), безусловно, помогает их осуществлению. Особо выделяется функция самообразования, которая находит новые решения. Самообразование и саморазвитие языковой личности выступает как способ расширения и обогащения языковой картины мира и формирования коммуникативной компетенции. В качестве основных факторов повышения автономности учащихся выделяются и исследуются такие факторы, как применение собственных стратегий, обеспечение свободы выбора заданий и предоставление студентам большей автономии.

Ориентированность учебника на становление и развитие автономности студента предполагает:

1. наличие заданий, определяющих последовательность действий студентов, необходимых для решения ими конкретной учебной задачи;
2. наличие «гиперссылок» на виртуальные экранно-звуковые средства различного жанра и назначения;
3. встроенность дидактических материалов в виде инструктивных карт – заданий с ключами в конце учебника.

Рассматривая общую модель учебника как органическую часть системы средств обучения, Д.Д. Зув [1] указывает на то, что определение функций учебника дает целевую ориентацию для всей дальнейшей работы по его созданию и является основной составной частью при разработке концепции учебника. К функциям, названным выше, он добавляет также систематизирующую, интегрирующую, координирующую, развивающе-воспитательную. Систематизирующая функция предполагает, что в каждом учебнике должна быть обеспечена строгая и последовательная систематизация всех материалов, составляющих содержание курса, и сам учебник должен учить студента приемам и методам научной систематики. Систематизирующая функция выполняет роль необходимой предпосылки для осуществления других функций учебника.

Можно предположить, что учет таких функций учебника, как мировоззренческая, синтезирующая, ценностно-ориентационная являются наиболее важными.

Мировоззренческая функция означает убежденность в том, что явление может быть познано и объяснено, а знания о природе могут быть объективными и верными; что явления и процессы в природе и обществе взаимосвязаны и взаимообусловлены и т.д.

Синтезирующая функция призвана формировать целостное представление о мире и целостную творческую личность. Это может быть достигнуто в одном учебнике путем синтеза знаний из смежных и различных областей, в том числе естественных и гуманитарных наук.

Ценностно-ориентационная функция усиливает гуманитаризацию образования, обеспечивает широкий интеллектуальный фон, на котором может разворачиваться процесс самообразования. При успешной реализации этой функции учебника произойдет переоценка обучающимся ценностей окружающего мира, когда на первый план выступят богатый мир человека, средства саморазвития – увлечение наукой, культурой, спортом.

В структуре учебника предусматривается также система реализации трех педагогических функций:

- общеобразовательной;
- воспитывающей;
- развивающей.

Общеобразовательная функция учебника реализуется путем специального вооружения студентов знаниями методологических принципов, диалектическими методами познания предмета, а также умением сознательно применять их в учебно-познавательной деятельности.

Воспитывающая функция реализуется путем целенаправленного формирования отношения к научным знаниям как средству рациональной организации учебной деятельности и источнику самообразования; система самоконтроля и самооценки, взаимоконтроля и взаимопомощи, запрограммированная в учебнике, также является воспитывающим фактором.

Развивающая функция выражается в развитии познавательной потребности, положительной мотивации, целеполагающей учебной активности и творческих способностей студентов [2].

Изучение дидактических функций учебника помогает определить необходимые требования к его структуре, к составляющим ее структурным компонентам. Достаточно очевидно, например, наличие в структуре учебника разного рода текстов. Текст является первичной составной частью учебника, носителем содержания образования, основной информации, предназначенной для усвоения. В обучении иностранному языку должны обязательно использоваться также тексты-образцы устной коммуникации. Аутентичные тексты обладают целым рядом достоинств в методическом отношении: они самобытны, имеют прагматическую цель и значимость, насыщены фактами иной культуры, стимулируют познавательную активность студентов и поэтому большинство ученых высказывается за увеличение доли аутентичных текстов в учебниках.

В учебниках должны быть тексты прагматического характера, которые обеспечивали бы связь между обучением и жизнью. Задания на проверку понимания прочитанного текста должны быть международного образца. Однако, известно, что чем разнообразнее текстотека, тем больше гарантий корректного общения, а любое ограничение в подборе видов текстов может нанести ущерб формированию коммуникативной компетенции обучаемых и учебник должен содержать разнообразную текстотеку, которая обеспечивает качественное формирование коммуникативной компетенции обучаемых. В текстотеку входит сумма всех коммуникативных сигналов, любой факт культуры ИЯ, включая невербальные тексты, поэтому не менее важным критерием анализа можно считать функциональное разнообразие текстов учебника. Языковые свойства определенного вида текста (диалога, проспекта, газетной статьи, меню, интервью, статистики, песни, афоризма, формуляра, расписания поездов, объявления, приглашения, рецепта, поэтического произведения, квитанции и т.д.) отражают особенности жанра и стиля, иллюстрируют, какими стратегическими средствами располагает язык для различных целей, и оставляют отпечаток на коммуникативной компетенции студентов.

Строгой педагогической целесообразностью определяется наличие в учебнике предисловия, оглавления, шрифтовых и цветовых выделений, символов ориентировки, указателей, рекомендательного списка литературы и других важных элементов учебной книги.

Выделяя важную роль дидактических функций, можно считать, что реализация этих функций учебника не может быть эффективной без содержательного иллюстративного материала: чертежи, диаграммы, схемы, графики, художественно-образные, документальные и прочие иллюстрации уточняют словесные пояснения, усиливают наглядность обучения, повышают уровень эмоционального и чувственного восприятия предмета, обеспечивают интерес к изучаемому предмету и прочность запоминания.

Проблема единства обучения и воспитания в современном учебнике должна выступать в качестве принципа обучения. Поэтому в учебнике важнейшее значение имеет содержание материала: знания о природе и обществе, человеке и технике, способах деятельности и опыт осуществления этих способов, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения.

Принципы обучения, или основные правила в деятельности преподавателя, необходимы для более четкой и научно обоснованной организации работы, в которой учитывалось бы все существенное и закономерное в методике. Общеизвестными являются организующие принципы, к которым относятся последовательное изучение разделов программного материала, доступное по форме и соответствующее возрасту предъявление учебной информации,

обеспечение прочного усвоения знаний, умений и навыков, использование разных видов наглядности для повышения информативности занятия, доминирование упражнений над разъяснением и показом и др. В современных условиях, при сохранении важности организующих принципов, повышается значение мобилизующих принципов обучения. Они предполагают проблемную организацию обучения, изоморфизм (подобие) учебного процесса жизненной практике, опору на логическое и образное мышление, организацию творческой групповой и индивидуальной деятельности, преодоление аффективных и рациональных барьеров в учении (боязни ошибки и неудачи, стеснительности), переживание чувства успеха. Мобилизующие принципы особенно важны в условиях деятельностного подхода к обучению иностранным языкам [3].

Важнейшим принципом дидактики, который должен лежать в основе учебников и учебных пособия, является принцип направленности обучения на комплексное решение задач образования.

В последнее время в педагогической литературе значительное место занимает принцип ситуативно-ролевой организации учебного материала и учебного процесса, что также обеспечивает современность учебника.

Нельзя не рассматривать принцип сознательности и активности как один из принципов развивающего обучения. Процессы развития включают в себя самообразование (овладение способами добывания знаний) и саморазвитие (изменение самого себя), что невозможно без рефлексии.

В современной педагогической науке под рефлексией обычно понимают самоанализ деятельности и ее результатов.

Рефлексия способствует развитию трех важных качеств человека, которые потребуются ему в XXI веке: самостоятельность, предприимчивость, конкурентоспособность [4].

Самостоятельность предполагает, что студент, анализируя свою деятельность, осознает свои возможности, сам делает свой собственный выбор, определяет меру активности и ответственности в своей деятельности.

Что касается предприимчивости, то осознавая, что он может предпринять здесь и сейчас, студент проявляет инициативу, чтобы улучшить ситуацию. В случае ошибки или неудачи он не отчаивается, а оценивает ситуацию и, исходя из новых условий, ставит перед собой новые цели и задачи, успешно решая их.

Конкурентоспособность – это умение делать что-то лучше других, действуя в любых ситуациях более эффективно, чем другие. Обучение должно формировать конкурентоспособность, которая необходима в последующей профессиональной деятельности обучающихся.

Одной из форм рефлексии является рефлексивная контрольно-оценочная деятельность обучающихся. Эта форма предполагает, при организации коллективно-учебной деятельности в группе, включение студентов в действие взаимоконтроля и самооценки, что помогает студенту адекватно оценивать себя и своих сокурсников.

Современный учебник должен отражать метод обучения как путь к конечной цели учебно-воспитательной деятельности.

Метод как система и направление в обучении в большей степени, чем требования и принципы, представляет теорию учебника, т.к. он одновременно определяет основные параметры учебных материалов и учебного процесса. Анализ метода устанавливает, какая часть обучения приходится на учебник. Именно с этой точки зрения методы, в большей степени, чем требования и исходные принципы, следует рассматривать при создании учебника.

Исследование функций и принципов с точки зрения дидактики предполагает формирование требований к современному учебнику.

Использованная литература

1. Зуев Д.Д. Школьный учебник. - М.: Педагогика, 1983.
2. Бим И.Л., Афанасьева О.В., Радченко О.А. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка//ИЯШ, № 6, 1999. С. 13-17.
3. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам//Иностранные языки в школе, 2000, № 4. С. 9-15, 2000, № 5. С. 17-22.
4. Соколова Л.А. Рефлексивный компонент деятельности как необходимое условие развития учителя и учащихся//Иностранные языки в школе, 2005, № 1. С. 19-26.

Modalități de prelucrare decorativ-artistică a lemnului

Rodica Ursachi, dr., UPSC „Ion Creangă”

Abstract

Wood with technical and decorative properties of various offers ample opportunities to manifest the creative spirit.

Man by his skillfulness, by correlations and bold experiments high light the expressive arts of drawing texture, variety of decorative effects trim (carved or „painted”), rich color tones of wood etc.

Key-words: *wood, processing artistic technique, decoration, texture, expressive arts.*

Arta lemnului coboară adânc în istorie și, alături de arta pietrei și argilei, constituie o experiență colectivă, ce a fost transmisă din generație în generație. Și astăzi ea ocupă un loc important în viața omului, lemnul întâlnindu-se în diferite creații plastice profesionale și de artizanat.

Sfera întrebuințării lemnului și metodele de prelucrare a lui sunt variate la diferite popoare, în dependență de condițiile fizico-geografice și de prevalarea anumitor specii de lemn în zonă.

Lemnul se folosește în construcția caselor, podurilor, corăbiilor, în mobilier, instrumente de lucru etc.

Oamenii, în tendința lor immanentă spre frumos, și-au înnobilat mediul ambiental prin diferite modalități, îmbinând utilul cu esteticul. Această tendință a făcut ca obiectele din lemn realizate de meșterii de la țară să prezinte o mare valoare artistică, în care se reflectă viziunea „emoțională” a poporului asupra lumii. Deși, inițial, decorul ornamental de pe piesele din lemn corespunde anumitor condiții funcționale, cu timpul, el își depășește limitele și devine o simplă imagine cu rol estetic. Fiind un material de o sensibilitate și de o frumusețe inegalabilă, lemnul îi permite artistului folosirea diverselor procedee de prelucrare și obținerea unei culturi înalte în acest domeniu. Pentru ca o bucată de lemn să impresioneze, artistul trebuie să cunoască proprietățile lui de expresie plastică, să țină cont de nuanța și structura fibrelor, deoarece ele pot, prin jocul plastic de pete „picturale” ale volumului sau desenului grafic, să dea viață unei materii aparent inerte.

Referitor la tehnicile „artistice” de lucru cu lemnul, izvoarele mărturisesc că cea mai veche tehnică este creșterea și gravarea, ulterior apărând și încrustarea din diferite materiale. Tehnica încrustării în lemn (a mozaicului) a atenționat din cele mai vechi timpuri spiritul decoratorilor datorită posibilităților sale artistice și impactului său estetic asupra spectatorilor. Încă în Antichitate, oamenii,

pe lângă lemn de diverse specii și esențe, foloseau în decorul unei piese diferite bucăți de piele, carapace de broască țestoasă, aripi de gândaci, cochilii de scoici sidefii, fildeș, aur etc. Treptat, probabil datorită faptului că în acest fel de decorație se întrebuițează des lemn de esență moale (arțar, măslin, tei ș.a.), apare o tehnică nouă – „intarsia”.

Metoda „picturală” de decorare a pieselor din lemn se întâlnește și în orient (în China, Japonia), unde până în prezent se folosesc pe larg lacuri de diferite nuanțe (negru, roșu, alb, verde, galben, albastru etc.).

Această tendință către lux estetic este ușor scăzută în perioada medievală, când modul de viață devine foarte auster. În arta prelucrării lemnului se dă preferință tehnicii crestării și cioplirii, iar decorul aplicat îndeosebi pe latura vizibilă a piesei obține un repertoriu tematic „arhitectural” (rozete, arcade, coloane ș.a.) sau „exotic” (elefanți, sirene etc.).

În perioada renașcentistă revine în vogă tehnica intarsiei, mozaicului, cu o tematică liberă, tratată spațial – peisaje orășenești, străzi în perspectivă, naturi statice, instrumente muzicale, vase cu flori, animale, compoziții de gen etc. Această tratare „volumetrică” a repertoriului ornamental se intensifică în perioada stilului „baroc”. Are loc o inversare de accent în tematică, apar motive antropomorfe, animaliere, redată într-un volum puternic, în racursiuri dinamice și într-o factură realistă. Subiectele reprezentate au de multe ori caracter simbolic, cu valori spirituale, iar imaginea se axează pe figuri religioase, mitologice, alegorice.

Tendința către un aspect mai decorativ în interior (în mobilier, lambriuri, panouri, de plafon, pardoseală, paravanul șemineurilor ș.a.) contribuie la îmbogățirea tehnicii mozaicului și apariția unei noi tehnici de lucru (în Franța) – Marketri. Această tehnică se bazează pe întrebuițarea lemnului foarte prețios (lemn roșu, violet, palisandru, palmier, lemn de lămâie ș.a.), dar și a celui „comun” (măr, arțar, fag, tei ș.a.), ale căror texturi neobișnuite amplifică efectele decorative ale ornamentului. Uneori, suprafața detaliilor de lemn se acoperă cu lacuri chinezești, alteleori se recurge la bucățile de marmură, agate, lazurit și alte pietre colorate, pentru a accentua expresivitatea „policromă” a materialului și a conferi pieselor aspect de sărbătoare. În decorul unor piese de mobilier, dar și în parchet (cu precădere în sălile mari) se pot întâlni circa 20-60 de specii și nuanțe de lemn (stejar, nuc, mesteacăn, arțar ș.a.). Aceste gradări tonale au aspect „sclipitor” datorită aplicării placajului lemnos în diverse direcții, pentru ca lumina (de zi sau artificială) să cadă sub unghiuri diferite, fapt ce generează anumite asociații „volumetrice” în percepția spectatorului. Uneori, unele elemente din decorația ornamentală se colorează sau se acoperă cu lacuri colorate de tonalități apropiate. De obicei, gama

cromatică a suprafeței placajului este armonioasă, reținută în tonuri calde, fără excese coloristice și bazată pe o multitudine de nuanțe „naturale” (datorită utilizării coloranților vegetali și organici).

În plan ornamental, decorul pieselor din lemn (mobilier, parchet ș.a.) se axează, de cele mai multe ori, pe motive geometrice (cercuri, medalioane, sfere ș.a.), ce constituie, uneori, drept fondal pentru alte motive (vegetale, ghirlande, instrumente muzicale ș.a.).

Paralel cu tehnicile „picturale” de prelucrare artistică a lemnului, se întâlnește și tehnica creșterii sau sculpturii. Această tehnică are mai multe varietăți, care se pot întâlni concomitent în aceleași ansambluri decorativ (relief plat, altorelief, sculptarea ajurată ș.a.). În procesul aplicării acestei tehnici de lucru, meșterul trebuie să țină cont de structura, duritatea, elasticitatea, textura lemnului utilizat și, prin măiestria sa, să-i scoată în evidență valențele plastice (el recurge la anumite tipuri de instrumente – cuțite ondulate, cu lamă profilată, alege anumite direcții ale secțiunii, tulpini cu structuri nodulare, buclate ș.a.). Expresivitatea desenului „grafic” este accentuată și de varietatea reliefului pe suprafața plană (înalt, mijlociu, ajurat), ce îi conferă compoziției dinamism.

În perioada industrializării (sec. al XX-lea) arta prelucrării artistice a lemnului cunoaște un declin relativ din cauza accentului plasat pe anumite tehnici, realizate, îndeosebi, la strunguri mecanizate. În plan constructiv, piesele devin „geometrizate”, fără linii plastice sinusoidale, datorită utilizării pe larg a placajelor mobilate obținute din deșeuri industriale, iar decorul este redus la aplicarea lacurilor colorate, transparente sau politurei.

Deși omul contemporan s-a obișnuit cu obiecte confecționate industrial, el întotdeauna a tins spre frumos, spre personalizarea spațiului ambiental, care și este, de fapt, o dimensiune unde lemnul apare sub formă metamorfozată. El obține spirit poetic, artistic datorită măiestriei creatorului, care, atingându-i „sufletul”, îi conferă valențe artistice.

Bibliografie

1. Irimie, C., Dumitrescu, F., *Arta lemnului la români*, București, 1975.
2. Florescu, I., *Civilizația lemnului*, București, 1976.
3. Țăranu, G., Țăranu, R., *Stilurile de mobilă și tehnica executării decorațiunilor*, București 1991.

Evaluarea competenței de educație ecologică
(componenta procedurală) în cadrul pregătirii inițiale a cadrelor
didactice pentru învățământul preșcolar și primar

Ludmila Ursu, dr., conf. univ.,
Stela Gânju, dr., conf. univ.

Abstract

This article presents some results of a experimental study of competencional formations of ecological education in the process of teacher training for preschool and primary school in the UPS „Ion Creangă”, Chișinău, realized at the end of the 2011-2012 study year in the Scientific Laboratory EcoEducație. It concludes some deficiencies in the initial teacher training and it proposes solutions.

Key-words: *evaluation, environmental education competence, procedural component of competence, initial teacher training, preschool, primary education.*

La finele anului de învățământ 2011-2012, Laboratorul științific „EcoEducație” al UPSC „Ion Creangă” din Chișinău a realizat un studiu experimental-constatativ al formării competenței de educație ecologică (CEE)³ în procesul pregătirii cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar și primar în Republica Moldova. Eșantionul experimental a inclus 170 de studenți absolvenți ai specialităților PP și PÎP: UPSC „Ion Creangă” din Chișinău (60 de studenți); US din Tiraspol (60 de studenți); US „Bogdan Petriceicu Hajdeu” din Cahul (15 studenți); US „Alec Russo” din Bălți (35 de studenți). Studiul constatativ a fost fundamentat prin referențiale elaborate pentru fiecare componentă structurală a CEE (declarativă/*savoir dire*, procedurală/*savoir faire*, conativă/*savoir vivre*) și prin concretizarea variabilelor evaluării: obiecte, criterii, operații, strategii, instrumentar [2, 3].

În acest articol, prezentăm rezultatele obținute în UPSC „Ion Creangă”, cu referire la componenta procedurală a CEE.

În rezultatul analizei literaturii științifice, a planurilor și programelor de învățământ, au fost stabilite două cadre conținutale pentru realizarea evaluării vizate: *deprinderile profesional-didactice generale, aferente CEE; deprinderile specifice, aferente CEE.*

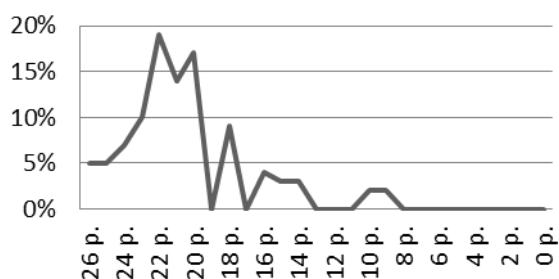
- Pentru evaluarea deprinderilor profesional-didactice generale, aferente CEE, a fost aplicată, ca instrument de evaluare, *Fișa de activitate personală*. Această fișă s-a constituit din itemi cu

³ „Competența profesional-didactică de educație ecologică (CEE) reprezintă o caracteristică profesional-personală integrativă a cadrului didactic, care reflectă capacitatea și disponibilitatea de a realiza eficient procesul educației ecologice a elevilor, în baza valorificării unui sistem de cunoștințe, valori, motivații, capacități universale și profesionale, calități personale, format în procesul pregătirii inițiale” [1, p. 178].

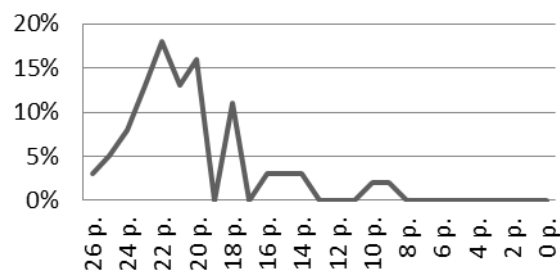
caracter aplicativ, elaborați în baza unei matrice de specificații, care a structurat deprinderile procedurale de ordin didactic, aferente CEE, pe următoarele niveluri:

- I. *deprinderi primare*: aplicarea cunoștințelor declarative, aferente CEE, și a celor însușite în cadrul studierii disciplinelor psihopedagogice generale pentru: lecturarea curricula în vederea identificării finalităților și a conținuturilor procesului ecoeducației copiilor de vârstă preșcolară/școlară mică, precum și a activităților ecoeducaționale eficiente; colectarea, din diverse surse, a informației utile pentru proiectarea și realizarea procesului de ecoeducație a subiecților de vârstă vizată;
- II. *deprinderi valorificatoare*: valorificarea strategiilor ecoeducaționale, însușite în procesul pregătirii inițiale, în vederea proiectării, realizării și evaluării/autoevaluării unui demers ecoeducațional cu un scop/conținut propus, într-o grupă de preșcolari/o clasă primară;
- III. *deprinderi integrative*: modificarea/adaptarea la situații noi a metodologiilor ecoeducaționale însușite; crearea propriilor metodologii ecoeducaționale; proiectarea unor obiective personale în vederea dezvoltării CEE.

Fișele au fost completate de studenți pe parcursul a două ore academice și verificate în baza unui barem (punctaj maxim – 26 de puncte). Rezultatele obținute se prezintă în graficele 1 și 2.



Graficul 1. Rezultatele evaluării deprinderilor profesional-didactice generale, aferente CEE, specialitatea PP



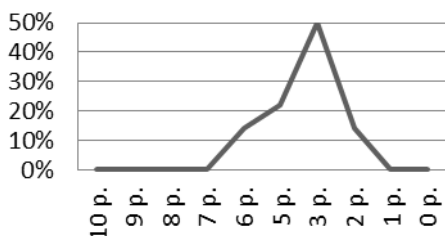
Graficul 2. Rezultatele evaluării deprinderilor profesional-didactice generale, aferente CEE, specialitatea PÎP

Analizând rezultatele obținute conform nivelurilor descrise mai sus, constatăm:

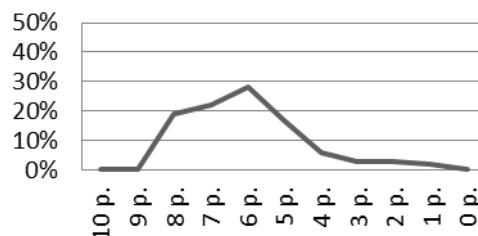
- gradul cel mai înalt de însușire a fost manifestat în cazul deprinderilor primare – circa 84% din subiecții evaluați;
- însușirea deprinderilor valorificatoare a fost demonstrată de circa 39% din subiecții evaluați;
- deprinderile integrative au fost dovedite de circa 37% din subiecții evaluați.

➤ Pentru evaluarea deprinderilor specifice, aferente CEE, au fost realizate două lucrări practice, rezultatele fiind abordate în baza metodei observării⁴. Pentru fiecare lucrare au fost elaborate criterii și indicatori, concretizați în bareme de apreciere (punctaj maxim – 10 puncte).

▪ Lucrarea practică 1 a urmărit evaluarea deprinderilor de a executa transbordarea și transplantarea unei plante decorative de cameră. Rezultatele obținute se prezintă în graficele 3, 4.



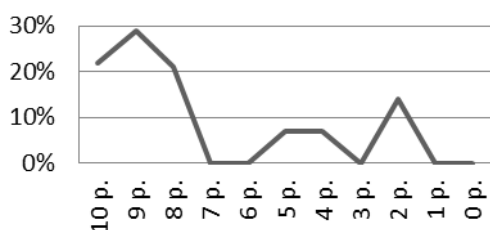
Graficul 3. Rezultatele lucrării practice 1, specialitatea PP



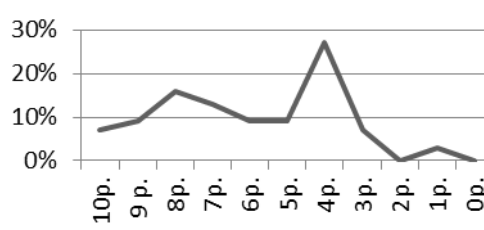
Graficul 4. Rezultatele lucrării practice 1, specialitatea PÎP

Observările au arătat că cele mai bune rezultate au fost înregistrate în cazul deprinderilor de selectare a ghiveciurilor și de executare a procedurii de fixare a plantei în sol. Cele mai joase rezultate au revenit deprinderilor de selectare a plantei potrivite pentru transbordare sau transplantare.

▪ Lucrarea practică 2 a avut drept scop evaluarea deprinderilor de a realiza o activitate experiențială propusă cu ajutorul ustensilelor de laborator. Fiecare student a avut de realizat public o activitate experiențială ecoeducațională (activitățile experiențiale au fost diferite la toți studenții dintr-o grupă academică), apoi a trebuit să o abordeze metodologic prin formularea obiectivelor, algoritmului de lucru și a concluziilor. Rezultatele obținute se prezintă în graficele 5, 6.



Graficul 5. Rezultatele lucrării practice 2, specialitatea PP



Graficul 6. Rezultatele lucrării practice 2, specialitatea PÎP

Observările au arătat că cele mai bune rezultate au fost înregistrate în cazul deprinderilor de a lucra cu ustensilele de laborator – 71% din subiecți, apoi urmează deprinderile metodologice aferente –

⁴ Metoda observării este o metodă de cercetare exploratorie sau descriptivă, utilizată pentru culegerea de date primare referitoare la persoane, obiecte, fenomene, în cazul în care evaluatorul nu comunică direct cu subiecții, obiectele sau situațiile supuse investigației [4, p. 198].

62% din subiecți. Rezultatele cele mai joase au ținut de formularea concluziilor activității experiențiale – 42% din subiecți nu au reușit să realizeze această sarcină.

Clasificând rezultatele sub aspect cantitativ⁵, am obținut patru niveluri de formare a deprinderilor procedurale, aferente CEE, și distribuția acestora pe eșantionul experimental (tabelul 1).

Tabelul 1

Rezultatele evaluării CEE. Componenta procedurală

Deprinderi procedurale, aferente CEE (cadre conținutale ale evaluării)	Specia- litatea	Nivelul de formare			
		insuficient	minim	mediu	avansat
Deprinderi profesional-didactice generale	PP	0 %	14%	69%	17%
	PÎP	0%	23%	61%	16%
Deprinderi specifice	PP	42%	21%	11%	26%
	PÎP	23%	33%	36%	8%

Astfel, la ambele specialități se constată deficiențe în formarea deprinderilor procedurale, aferente CEE. Analiza deficiențelor constatate prin prisma realității educaționale universitare ne-a permis evidențierea cauzelor acestora și proiectarea unor acțiuni ameliorative pentru anul de studii 2012-2013.

▪ Cauzele dificultăților în proiectarea didactică a unei activități experiențiale ecoeducaționale le vedem în insuficiența corelării dintre conținuturile și normele metodologice de proiectare didactică în cadrul cursului *Teoria instruirii* cu cele din cursurile de *Teoria și metodologia disciplinelor particulare*. Se întâmplă să se propună structuri diferite pentru proiectarea didactică la discipline, care nu întotdeauna sunt cele optimale. Ca măsuri ameliorative, se profilează următoarele:

- realizarea seminarelor metodologice pentru profesori în problema respectivă;
- editarea unor ghiduri pentru stagiile de practică pedagogică cu o structură unică a proiectării didactice a lecției, racordată la cerințele ME în implementarea curriculumului modernizat și exemple de proiecte didactice;
- actualizarea bibliotecii de modele de proiecte didactice din cadrul cabinetului metodic.

▪ S-a constatat că, la grupa academică PÎP care a ascultat cursul opțional *Studierea mediului prin aplicații și experimente*, dificultățile de ordin metodologic au fost scăzute. De aici conchidem eficiența cursului vizat și oportunitatea propunerii unui curs similar pentru specialitatea PP.

▪ Cauzele omiterii de către o mare parte din subiecții evaluați a sarcinilor de natură analitică și creativă le vedem în insuficiența lucrului individual cu studenții în domeniul vizat. În vederea eficientizării procesului de coordonare a lucrului individual al studenților, considerăm necesare

⁵ Punctajul a fost convertit în notă conform formulei: Nota = (Punctaj acumulat/Punctaj maxim) · 10.
Nivelul insuficient: nota 0-4; nivelul minim: nota 5-6; nivelul mediu: nota 7-8; nivelul avansat: nota 9-10.

elaborarea și implementarea unor suporturi pentru lucrul individual al studenților la cursurile: *Didactica științelor și Educația ecologică* (specialitatea PÎP); *Teoria și metodologia educației pentru mediu și cultura ecologică a preșcolarilor* (specialitatea PP).

- Cauzele deficiențelor de utilizare a limbajului în general și a celui științific aferent ecologiei în special le găsim în nivelul slab de posedare a prerecuzitelor din cursul preuniversitar. Ameliorarea situației trebuie realizată în cadrul disciplinelor universitare, care includ compartimente de evocare și sistematizare: *Praxiologia limbii române* și *Praxiologia științelor*.

- Insuficiența deprinderilor de a realiza activități practice este cauzată de lipsa de fonduri pentru procurarea materialelor necesare (sol, ghiveciuri, plante etc.). În situația dată, procedeele practice se abordează frontal, fiind efectuate de către profesor, iar studenții doar observă, și nu exersează. Fondurile vizate nu sunt substanțiale, dar necesare an de an.

Bibliografie

1. Ursu, L. (coord.), *Educația ecologică în clasele primare. Centrare pe competențe* (monografie colectivă), Chișinău, Editura Garomont-Studio, 2010.
2. Ursu, L., Saranciuc-Gordea, L., „Structura și specificul formării competenței de educație ecologică la viitorii învățători”, în *Revista de Științe socioumane*, 2011, nr. 3 (19).
3. Gânju, S., „Competența profesională de educație ecologică a viitoarelor cadre didactice din învățământul preșcolar – bază a dezvoltării durabile a societății umane”, în *Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării. Materialele conferinței științifice internaționale – Institutul de Științe ale Educației*, 1-2 noiembrie 2011.
4. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Iași, Polirom, 2006.
5. *Evaluarea studenților în contextul Procesului Bologna*/coord.: M. Grosu – Chișinău, Centrul Ed. „Ion Creangă”, 2006.
6. *Ghidul studentului. Facultatea de Pedagogie*, UPSC „Ion Creangă”, 2010.

Relațiile slovaco-maghiare în Imperiul Austro-Ungar

Wojciech Świąch, *student la Facultatea de Drept,
Academia „Andrzej Frycz Modrzewski” din Cracovia;
master în Relații Internaționale
(a absolvit cursurile Universității Jagiellone
din Cracovia, în 2004)*

Abstract

Hungarian issue played an important role in Habsburg Monarchy. After Austro-Hungarian Empire had been created in 1867, the Slovaks were ruled by the Hungarians.

The aim of below article is to show how the relations of both nations were shaped, starting from late 19th century till the World War I. It focuses especially on the events that caused that up till now the Slovaks and the Hungarians find it hard to trust each other.

Key-words: *Hungarian issue, Austro-Hungarian Empire, the Slovaks, the Hungarians.*

Problemele actuale ce țin de relațiile slovaco-maghiare, care, privite din afară, pot fi interpretate ca o înțelegere și o evaluare diferită a situației minorității maghiare în Slovacia, au rădăcini adânci. Necunoscându-se suficient istoria comună a celor două popoare, se poate crea impresia că acestea trăiesc în armonie într-un singur stat. Trecutul însă este cheia pentru o mai bună înțelegere a prezentului, deoarece anume trecutul a determinat felul în care se percep reciproc ungerii și slovacii.

Revoluția de la 1848 a deșteptat sentimentul de demnitate al popoarelor ce locuiau în Imperiul Habsburgic, îndeosebi al ungerilor. În iunie 1861, Adunarea Națională Slovacă, ce s-a desfășurat în Turčiansky Svätý Martin, a elaborat un memorandum prin care se cerea autonomie pentru teritoriile populate de slovaci [13, pp. 51-52]. Acest memorandum însă nu a fost luat în considerare nici de parlamentul maghiar, nici de rege, care era preocupat, în acel moment, să ajungă la o înțelegere cu maghiarii [12, pp. 35-36]. Până în anul 1874, anumite forme de cooperare au fost sugerate de redactorii unor ziare și reviste slovace (*Slovenske noviny, Dunaj, Orol*) [4, p. 168].

Conform istoricilor slovaci, înțelegerea austro-ungară și formarea Austro-Ungariei, în 1867, a desemnat începutul celei mai triste perioade din istoria slovacilor, în situația în care nobilimii maghiare

i-a revenit suficientă putere ca să-și promoveze doctrina statală. Această doctrină susținea transformarea Ungariei multinaționale într-un stat în care ar governa, în exclusivitate, reprezentanții națiunii maghiare.

Transleithania devine monarhie constituțională, unde trebuia să fie aplicate principiile liberalismului. Nu se poate afirma însă că legile erau exercitate în mod democratic. Împărțirea în regiuni a regatului s-a făcut astfel încât popoarele slave, inclusiv slovacii, să fie marginalizate. Maghiarii au început să pună în aplicare programul liberalismului ungar, care promova crearea unei „națiuni politice unitare”. Legea naționalităților, votată în 1868, stipula că „toți cetățenii Ungariei formează, în sens politic, o națiune unitară și indivizibilă, națiunea ungară” [9, p. 33]. Astfel, era garantată egalitatea cetățenilor, asigurându-li-se și libertățile civile. Minorităților naționale le-au fost acordate anumite drepturi, ce țineau de administrarea locală, cultură, învățământul primar și secundar. Statut de limbă oficială a obținut însă numai limba maghiară. Se pare că maghiarii nu au înțeles niciodată schimbările pe care le-a parcurs problema națională, nu au observat aspectul sociologic și cel etic al acestei probleme. Situația s-a agravat și din cauza faptului că termenul *națiune* era utilizat în cercurile guvernamentale cu un sens total diferit de cel atribuit lui de către mișcările naționale, inclusiv de către slovaci. Ungurii nu au vrut să ia în considerare entitățile naționale separate din cadrul Regatului, concentrându-se asupra cetățeanului, căruia i-au acordat doar drepturi individuale, neținând cont de nevoile grupului, care rezultau din originea etnică diferită. În programul național slovac, dimpotrivă, conceptul de „*națiune*” era echivalat cu cel de „*colectivitate*”. Anume din cauza acestor discrepante, toate solicitările slovacilor rămâneau fără răspuns. Concesiile făcute de guvern au fost determinate nu de intenția de a se apropia de slovaci, ci de nevoia de a soluționa anumite probleme ale politicii maghiare.

Legea naționalităților a început să fie ocolită, astfel încât să se asigure hegemonia limbii maghiare. În opinia administrației de la Budapesta, mișcările populare destabilizau situația internă a statului recent consolidat. În Transleithania, un rol important l-a jucat școala și administrația publică. Acestea au constituit instrumentele de bază în acțiunea de deznaționalizare. În procesul educațional, reprezentanții altor naționalități trebuiau să renunțe la originile lor și să se atașeze afectiv de Regatul Ungariei [15, pp. 90-92].

Guvernul maghiar considera o amenințare orice nouă organizație slovacă cu caracter național. Orice critică la adresa Legii naționalităților era interpretată ca o manifestare a panslavismului. Din ce în ce mai des, era formulată cerința de a lichida mișcarea slovacă. În 1875, autoritățile iau decizia de a închide gimnaziile slovace și a interzice activitatea organizației Matica Slovenská [3, pp. 44-47]. Acest

eveniment a provocat o ruptură în cadrul așa-numitei Școli Noi (reprezentanții căreia credeau în liberalismul maghiar și aspirau către crearea unui federalism național în țară) – unii activiști au aderat la tabăra maghiară, acceptând politica guvernamentală, ceilalți au format front comun cu naționaliștii slovaci. În 1879, limba maghiară devine obligatorie în școlile primare, instituții care ajung a fi, în acest fel, un instrument de „producere” în masă a maghiarilor. La sfârșitul secolului al XIX-lea, doar 3% din elevii școlilor de cultură generală din Slovacia au declarat limba slovacă drept limbă maternă [6, pp. 252-260]. Studenții care susțineau în mod deschis apartenența lor la națiunea slovacă erau exmatriculați din universități, iar în administrația publică erau acceptați doar slovaci maghiarizați. Legea din 1907, inițiată de Albert Apponyi, a contribuit în mod esențial la intensificarea procesului de maghiarizare [8, pp. 13-19]. Această lege reglementa situația juridică a școlilor negestionate de stat. A fost introdus învățământul gratuit, în același timp însă, elevii erau obligați să învețe limba maghiară la nivelul la care să fie capabili să-și exprime în mod clar gândurile, atât oral, cât și în scris. În perioada dualismului, au fost lichidate 78% din școlile slovace, au fost desființate toate gimnaziile și organizațiile culturale slovace [2].

O faimă proastă avea Societatea Culturală Maghiară FEMKE, constituită în anii '80 ai secolului al XIX-lea. Prin intermediul acestei organizații, trebuia să fie desființată mișcarea națională a popoarelor nemaghiare. Activitatea FEMKE avea drept obiectiv principal „modelarea” tinerilor, totodată, era organizată și transportarea copiilor în Țările de Jos, în familii ungare, fapt care a contribuit la grăbirea procesului de deznaționalizare [14, p. 88]. În consecință, se declanșează o serie de proteste, relațiile slovaco-ungare înrăutățindu-se și mai mult. Deoarece acțiunea destul de agresivă, FEMKE nu s-a bucurat de susținerea deplină a guvernului, generând mari controverse. O altă acțiune a maghiarilor a fost încercarea de a despărți Slovacia și a evidenția anumite deosebiri regionale.

Toate acestea se întâmplau în momentul în care Europa intrase activ în procesul de democratizare. Este interesant de remarcat că cea de-a doua parte a imperiului, Cisleithania, era mult mai liberală, chiar și în ceea ce ținea de problema națională. În Regatul Ungariei însă, guvernul nu era dispus să facă vreo concesie; dimpotrivă, soluțiile la care se apela presupuneau maghiarizarea, îndeosebi a slovacilor și românilor.

Trebuie menționat faptul că presiunea asupra slovacilor a avut efecte concrete. O. Jászi constată că, în perioada 1789-1900, în Regatul Ungariei au fost maghiarizate 2,8 milioane de persoane aparținând altor etnii, iar demograful slovac J. Svetoň menționează că cel puțin 400 de mii dintre aceștia erau slovaci. Istoricul maghiar P. Hanák recunoaște că, timp de treizeci de ani (1880-1910), au fost deznaționalizați 300 de mii de slovaci [5, p. 21]. Acest proces a fost mai intens îndeosebi în unele

localități ale Slovaciei de azi: Bratislava și Cașovia. În 1880, numărul slovacilor care locuiau aici era egal cu numărul maghiarilor. După douăzeci de ani însă, componența etnică a acestor localități s-a modificat, în detrimentul slovacilor, în raport de 1:2 în Bratislava și în raport de 1:3 în Cașovia [14, p. 101]. Este interesant că anume în această perioadă a crescut numărul persoanelor bilingve, care cunoșteau atât limba slovacă, cât și maghiara. Se poate presupune însă că au avut loc o serie de falsificări în timpul recensământului și s-a produs o „extindere” a noțiunii de „limbă maternă”, deoarece este greu de crezut că ungurii și-au însușit limba slovacă tocmai în momentul când aceasta a fost exclusă din învățământ, la toate nivelurile.

Din această cauză, slovacii sunt marcați de un profund sentiment de nedreptate. În Imperiul Austro-Ungar, s-a consolidat convingerea despre supremația factorului maghiar și inferioritatea slavilor din Ungaria. Patrioții slovaci au început să promoveze ideea că o reconciliere și o apropiere între maghiari și slovaci este imposibilă. A fost declarată nevoia de izolare față de cultura maghiară și chiar față de tot ce nu este de origine slovacă. Sunt glorificați din nou țărani, care devin un simbol al nemagherizării, al conștiinței naționale, al atașamentului față de pământ.

În 1896, ungurii sărbătoreau o mie de ani de la migrarea lor în Bazinul Carpatic. Cu totul altfel interpretau acest eveniment slovacii, care promovau mitul celor o mie de ani de opresiune, ce a stat la baza etnocentrismului slovac. Trecutul comun al celor două popoare este interpretat de diferiți activiști slovaci selectiv și schematic. Relațiile de până în acel moment sunt prezentate astfel încât să se pună accent, în exclusivitate, pe captivitatea slavilor în cadrul Coroanei Sf. Ștefan. Slovacii au respins istoria statului ungar și au început, treptat, să nu se mai identifice cu acesta. Intenția era de a consolida procesul de informare a oamenilor. A devenit evident faptul că, după cum afirmă Miroslav Kusý, „s-au diferențiat etnic nu față de maghiari, ci, mai degrabă, în opoziție cu ei, împotriva opresiunii politico-statale, împotriva tendințelor de panmaghiarizare” [10, p. 504].

Poate fi remarcată totuși o contradicție. Pe de o parte, slovacii vorbesc despre cei o mie de ani de opresiune și despre avantajele maghiarilor ca națiune dominantă. Pe de altă parte însă, activiștii de atunci, printre care Milan Ivanka, insistă asupra ideii că maghiarii nu i-au cucerit pe slovaci cu sabia și nu au dobândit hegemonie sau supremație asupra lor nici la începutul, nici pe parcursul celor zece secole de viață în comun, cele două națiuni trăind în înțelegere până în secolul al XVIII-lea [7, pp. 22-28]. Mai mult decât atât, conform unor istorici slovaci, maghiarii ajunși în Europa Centrală erau mai puțin civilizați decât celelalte popoare și abia aici au preluat de la slovaci creștinismul și anumite elemente ale culturii agricole. În limba maghiară există peste o mie de cuvinte împrumutate de la slavi. Astfel, slovacii au ferma convingere că maghiarii nu au creat nimic „superior” culturii slovace. Drept

urmare, în secolul al XIX-lea, cultura maghiarilor nu a lăsat aproape nicio urmă în conștiința națională a slovacilor, fapt determinat și de bariera lingvistică [10, pp. 503-504].

La începutul secolului al XX-lea, Albert Škarvan (traducătorul în slovacă al lui Lev Tolstoi), scria, în limba rusă, într-un tratat istorico-sociologic, că slovacii locuiau pe teritoriul Ungariei de azi din timpuri străvechi, de pe când maghiarii mai cutreierau încă stepele mongole și atacau Ucraina. Apoi, slovacii iubitori de pace au fost hărțuiți de către maghiari și izgoniți spre nordul necunoscut, până în zonele muntoase, unde locuiesc și în prezent. Conform lui Škarvan, ungurii sunt „un popor arogant, dornic de putere, dar primitiv și iubitor de măreție și slavă, crezându-se cel mai bun, întâiul popor, nu numai în Ungaria, ci și în întreaga lume” [2].

În aceeași perioadă, este blamată cu duritate și considerată renegată intelectualitatea maghiară descendentă din Ungaria Superioară. Unul dintre activiștii timpului, Vavro Šrobár, nicidecum un naționalist slovac extremist, ci un susținător al ideii de popor cehoslovac, declara că cei mai mulți renegați din Ungaria au origini slovace. Potrivit acestuia, este adevărată afirmația că Slovacia a umplut cu renegați întregul Regat. În acest context, se poate însă polemiza cu teza conform căreia cultura maghiară nu i-a interesat deloc pe slovaci.

Tensiunea dintre slovaci și maghiari nu a dispărut nici înainte de Primul Război Mondial. Începând cu anul 1906, slovacii au format front comun cu alte popoare nemaghiare în parlamentul ungar. În același timp, Europa, în mare, critica politica de la Budapesta. Un rol important l-a avut și tragedia de la Černová, din 1907, când jandarmii au împușcat cincisprezece slovaci în momentul în care oamenii adunați așteptau ca noua biserică să fie sfințită de un conațional, Andrej Hlinka [11, p. 10]. Împușcarea oamenilor în aceste circumstanțe a fost o faptă ieșită din comun, care nu a putut să nu lase urme adânci în conștiința națională a slovacilor, considerându-se că din politica de maghiarizare făcea parte și implicarea în activitatea bisericii.

Când, în 1918, a devenit clar că Austro-Ungaria nu va mai exista mult timp, slovacii, prin delegatul care îi reprezenta în Parlamentul de la Budapesta, au declarat că au dreptul să-și decidă singuri propriul destin și că ungurii nu mai trebuie să reprezinte poporul slovac. Trimisul slovacilor a afirmat că „popoarele nemaghiare își doresc să aibă, în viitor, relații frățești cu maghiarii, relații bazate pe principiul libertății, stipulat în Constituție” [1, p. 131]. Unii politicieni de la Budapesta îndemneau slovacii să facă parte și în continuare din statul maghiar reformat, promițându-le egalitate deplină. Activiștii slovaci însă nu mai credeau în sinceritatea părții maghiare, exprimându-și opinia în *Declarația poporului slovac*, la sfârșitul lui octombrie 1918. Nicio afirmație din acest text nu a fost în favoarea coabitării într-un stat unitar.

Astfel, după zece secole de coexistență într-un singur stat, are loc despărțirea slovacilor de maghiari. Începând cu secolul al XVIII-lea, relațiile dintre cele două popoare s-au deteriorat continuu, ca rezultat al apariției mișcărilor populare, care nu au fost capabile să ajungă la un consens. În această perioadă, slovacii au suportat pierderi mari. Or, păturile de sus au fost maghiarizate și au devenit susținătoarele fervente ale ideii de națiune politică unitară. Intelectualitatea slovacă, abia născută, încerca să ajungă la mase prin mitizarea istoriei, fapt care presupunea falsificarea faptelor. De-a lungul anilor, aceste mituri au tot fost repetate, pătrunzând adânc în mințile oamenilor.

După 1918, trebuia justificată alegerea făcută, așa-numita creare a unui stat unitar împreună cu cehii. În Cehoslovacia rămăsese o minoritate maghiară destul de numeroasă, iar guvernul de la Budapesta considera că aliații (Puterile Antantei) au desființat un organism statal în cadrul căruia trăiau în înțelegere diferite grupuri etnice. Ambele părți foloseau, de fapt, modele comune de gândire, create pe baza unor traume istorice. Istoria Regatului Ungariei era însă interpretată diferit. Nici după Al Doilea Război Mondial nu a fost inițiată o discuție pe această temă. Abia începând cu anul 1998, după plecarea de la putere a lui Vladimír Mečiar, s-a produs o schimbare.

Punctul de plecare în discuție îl constituie perioada funcționării într-un singur stat. Faptele din acest articol au fost prezentate pentru a demonstra că dezvoltarea conștiinței naționale slovace s-a produs în strânsă legătură cu evenimentele din istoria Coroanei Sf. Ștefan. În mod paradoxal, rolurile s-au inversat și maghiarii au ajuns, după 1993, minoritate națională în tânărul stat suveran numit Republica Slovacă. Istoria oferă întotdeauna un material foarte bun pentru analiză, din care trebuie să se tragă concluzii. Or, istoria este, de fapt, cheia în înțelegerea relațiilor slovaco-maghiare contemporane, astfel încât trecutul să nu se transforme într-o proiecție a prezentului.

Bibliografie

1. Batowski, H., „Zarys dziejów Słowacji w ostatnim dwudziestoleciu (1918-1937)”, în: Semkowicz, W. (ed.), *Słowacja i Słowacy*, tom II, Cracovia, Sekcja Słowacka Towarzystwa Słowiańskiego, 1938, p. 131.
2. Chmel, R., „O trvácnosti stereotypov”, în: *Dilema*, Bratislava, nr. 5, 2002, pe: www.dilema.sk/maj_02.htm#chmel (vizitat 16.11.2002).
3. Clementis, V., *Medzi nami a Mad'armi*, Bratislava, Editura Eko-konzult, 2008, pp. 44-47.
4. Csaplaros, I., „Stosunki węgiersko-słowackie u schyłku XIX wieku w świetle opinii polskiej („W tysiąc lat” Artura Gruszeckiego)”, în: Śliziński, J. (ed.), *Slawistyczne studia literaturoznawcze poświęcone VII Międzynarodowemu Kongresowi Slawistów*, Wrocław-Varşovia-Cracovia-Gdańsk, Editura Ossolineum, 1973, p. 168.

5. Deák, L., *The Slovaks in Hungarian politics in the years 1918-1939*, Bratislava, Editura Kubko Goral, 1997, p. 21.
6. Heck, R., Orzechowski, M., *Historia Czechosłowacji*, Wrocław-Varşovia-Cracovia, Editura Ossolineum, 1969, pp. 252-260.
7. Ivanka, M., *Slováci a Maďari. Politicko-historická úvaha (1910)*, Bratislava, Editura Kubko Goral, 1997, pp. 27-28.
8. Kálal, K., *Maďarizácia, Obraz slovenského utrpenia*, Bratislava, Editura Eko-konzult, 2006, pp. 13-19.
9. Kochanowski, J., *Węgry. Od ugody do ugody (1867-1990)*, Varşovia, Editura Trio, 1997, p. 33.
10. Kusý, M., „Fenomen slowacki”, în: Chmel, R. (ed.), *Kwestia slowacka w XX wieku*, Bratislava-Gliwice-Varşovia, Kalligram, GREG, Gazeta Wyborcza, 2002, pp. 503-504.
11. Marko, A., Martinický, P., *Slovensko – maďarské vzťahy: História a súčasnosť vo faktoch*, Bratislava, Signum: Slovenská spoločnosť na obranu demokracie a humanity, 1996, p. 10.
12. Marsina, R., „Slováci a Maďari”, în: Ferko, M. (ed.), *Slováci a Maďari: Súbor štúdií*, Martin, Editura Matica Slovenská, 1996, pp. 35-36.
13. Škvarna, D., „Lojalita v kontexte etnicity a nacionality a slovenská politika v rokoch 1848/1849”, în: Šutaj, Š., Szarka, L. (eds.), *Regionálna a národná identita v maďarskej a slovenskej histórii 18-20. Stornia. Regionális és nemzeti identitásformák a 18-20. századi magyar és a szlovák történelemben*, Prešov, Editura Universum, 2007, pp.51-52.
14. Špiesz, A., *Dzieje Słowacji – na drodze do uświadomienia narodowego*, Gorlice, Med-Inpo Agencja Usługowo-Handlowa Ryszard Owczarz, 1999, pp. 88, 101.
15. Waldenberg, M., *Narody zależne i mniejszości narodowe w Europie Środkowo-Wschodniej: dzieje konfliktów i idei*, Varşovia, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000, pp. 90-92.

Continuitatea curriculară în formarea competențelor de comunicare cu orientare profesională a studiului alolingv

Lidia Strah, *conf. univ., dr.*,

USM, Chişinău

Abstract

The relation future specialist alolingv to depend of course what people was train this society. The attitude professional of student's alolingv be able to facilitate moulding the ability of communication professional. The existing problem in the our society can solve only curriculum continuity in the aspect teaching-learning-estimate of Romanian language for students alolingv in the university establishment.

Key-words: *continuity curriculum, ability of communication professional, consciously challenge of Romanian language, ability plurilingvistic, university medium, social-economic context, framework variety, partner of communication.*

Reformarea învățământului superior prin prisma integrării europene conferă un statut primordial aspectelor ce țin de educația lingvistică a studenților alolingvi care învață limba română ca a doua limbă.

Utilizatorul unei limbi este un actor social, care are de îndeplinit anumite sarcini în cadrul unui domeniu de activitate, el se orientează spre utilizarea strategică a competențelor de comunicare de care dispune. În această ordine de idei, formarea competențelor de comunicare la studenții alolingvi în baza învățării limbii române este o prioritate, deoarece prin intermediul cunoașterii acestei limbi studentul aderă la cadrul social-cultural în care urmează să se producă în calitate de specialist. Prin urmare, învățarea limbii române de către alolingvi a devenit o dimensiune vitală a civilizației și a pregătirii profesionale a viitorului specialist.

Dorim să menționăm că învățarea unei limbi deja nu mai constituie un scop în sine, ci un mijloc de comunicare, iar noțiunea de „comunicare” este în strânsă dependență de pedagogia colaborării, care se poate manifesta doar în baza unui nivel de cultură destul de impunător al comunicării cu orientare profesională. Situația viitorului specialist alolingv depinde, în mare măsură, de ce fel de om va educa societatea, de ce înseamnă pentru el personalitatea profesorului, care este atitudinea personală a alolingvului față de educația lingvistică ce i-o propune societatea, mediul. Activitatea societății, activitatea profesorului, atitudinea binevoitoare față de viitorul specialist-alolingv, crearea unui mediu agreabil facilitează dezvoltarea competențelor de comunicare cu orientare profesională.

Este momentul în care considerăm că se impune ca necesară cunoașterea limbii române de către alolingvi. Pentru optimizarea însușirii practice a limbii și a abilităților de comunicare, este nevoie să se procedeze la expunerea directă în mediul unui vorbitor elocvent și cunoscător profesional.

Înainte de a înțelege sensul orientării profesionale, societatea dorește să fie încântată de inteligența și cultura studentului alolingv în comunicare, de măiestria lui de a susține o discuție profesională, de recunoașterea necesității vitale de a comunica.

Evident că pledăm pentru o calitate și o productivitate stabile, și nu exagerate în cunoașterea limbii române de către studenții alolingvi, fapt care solicită o conștientizare „corectă și inteligentă” în relația comunicare – creativitate – instruire profesională. Mulți vehiculează această informație, reducând-o la însușirea cât mai simplă a limbii române și, prin urmare, mobilizând studenții alolingvi la activități ușoare și neînsemnate în comunicare. Adoptând un astfel de traseu metodologic, plasăm studentul alolingv într-un cadru problematic al educației lingvistice și îl impunem să accepte modul lui de învățare a limbii române. Aceasta nu poate fi nicidecum o modalitate metodologică pentru a spori

contribuția limbii române la dezvoltare competențelor de comunicare ale studentului alolingv și nu-l poate antrena într-un proces de învățare eficientă și creativă.

Procedând în acest mod, vom face ca viitorii specialiști, prin forța situației de comunicare și a cerințelor profesionale „ușoare”, să înlățească pretenții neesențiale în cunoașterea limbii române.

Plecând de la concepția că societatea „conștientă” a limbii române, de fapt, este condiționată social, putem susține că această condiție este piatra de temelie în formarea competențelor de comunicare. Societatea încearcă să ne explice că numai activitatea profesională a studentului alolingv și cunoașterea limbii române pot deveni „o punte” în formarea raportului de comunicare profesională în diferite sfere ale vieții social-economice. Pedagogia educației lingvistice vine cu „un set” de modalități ale transmiterii cunoștințelor, dar e nevoie de aptitudini, de o inteligență deosebită, de o memorie „antrenată” inteligent în condițiile excepționale ale unei comunicări profesionale eficiente.

Luând ca bază ideea că învățarea limbii române de către studentul alolingv nu poate fi redusă la predarea noțiunilor de gramatică și vocabular, principalul obiectiv al instituției universitare trebuie să presupună premisa de a crea abilitățile necesare studentului respectiv în situațiile pe care le propune viața social-economică și formarea profesională a viitorului specialist. Cu alte cuvinte, e nevoie de o „gramatică a competenței de comunicare”, de „o gramatică a folosirii limbii” [4, p. 1].

O abordare mai generoasă a noțiunii de „competență de comunicare” [8, p. 32] este propusă de G.R. Tucker și W.E. Lambert, în opinia cărora dezvoltarea competențelor de comunicare presupune mai mult decât stăpânirea unui cod lingvistic; ea înseamnă „dezvoltarea interesului și a sensibilității de către valorile și tradițiile poporului a cărui limbă este studiată” [8, pp. 36-37]. Am reținut această definiție pentru a face trimitere la un aspect care nu ar trebui trecut cu vederea în elaborarea unei strategii didactice, pe care o considerăm drept „segment-cheie” în învățarea limbii române, și anume atitudinea și orientarea motivațională a studentului alolingv față de cerințele unei societăți moderne.

Tehnicile de stimulare a dezvoltării competențelor de comunicare cu orientare profesională trebuie să corespundă intereselor motivate ale studentului alolingv, acesta fiind instrumentul prin care se va realiza accesul la informațiile ce îi vor asigura pregătirea profesională și, în egală măsură, integrarea lui în fluxul universitar de formare profesională.

Formarea și dezvoltarea noului specialist sunt în strânsă legătură cu etapele devenirii lui profesionale. La etapa dezvoltării avantajoase „a gândirii profesionale”, prevalează atitudinea concretă față de „relațiile profesionale” existente. Pe parcursul trecerii de la perceperea logico-verbală la cea operațională, studentul alolingv parcurge un drum destul de complicat, care cere un nivel înalt de

posedare a operațiilor de predare – învățare – evaluare a limbii moderne. De aici și concluzia că, fără raportarea competențelor de comunicare la necesitățile profesionale ale studentului alolingv, comunicarea cu orientare profesională ca atare nu s-ar dezvolta și, ca urmare, n-ar exista nici vorbitorul ca atare.

Posibilitatea extinderii și perfecționării profesionale este susținută de lărgirea noțiunii „de continuitate”, datorită căreia studentul alolingv ar putea realiza căutarea, selectarea și activizarea „straturilor de comunicare profesională”.

Pornind de la ideea că fenomenul continuității curriculare formează competențele de comunicare la însușirea limbajului de specialitate, am putea urmări câteva din aspectele principale care ar facilita înțelegerea noțiunii de „comunicare”. Or, însușirea limbajului de specialitate de către studentul alolingv se face cu scopul de a forma „repertoriul de specialitate” [1, pp. 19-31] comunicativ, că acest „repertoriu” trebuie să antreneze toate competențele lingvistice, începând cu școala și terminând cu instituțiile de învățământ superior. Toate acestea presupun ca studentul alolingv să-și dezvolte o competență plurilingvistică de comunicare. Astfel, am ajuns la un moment important, și anume acela că învățarea unei limbi este un proces continuu, iar dezvoltarea motivației pentru această învățare, a capacității și încrederii de a cuceri o nouă experiență comunicativă, care depășește mediul universitar, devine o necesitate primordială și mereu actuală în contextul social-economic.

Susținând ideea conform căreia continuitatea circulară ar putea ajuta în formarea competențelor de comunicare cu orientare profesională, vom evidenția câteva aspecte ce ar putea facilita formarea lor:

- plasarea noțiunii de „valoare a limbajului de specialitate” într-o „unitate conștientizată de comunicare”;
- limbajul de specialitate poate ajuta la formarea „unităților complexe de comunicare cu orientare profesională”;
- caracterul „structurat” al limbajului de specialitate poate conduce spre dezvoltarea unui „nucleu conștientizat” al comunicării, păstrând „stratul individual de exprimare”;
- interpretarea competenței de receptare și producere a limbajului de specialitate de către alolingv poate motiva însușirea lui;
- proiectarea textelor de specialitate cu o construcție semantică integrală superioară poate stimula activitatea de gândire a studentului alolingv;

- desfășurarea activităților comunicative în baza textului de specialitate prin antrenarea competenței lingvistice, a competenței socioculturale ar prezenta o imagine nouă studentului specialist.

Formarea competențelor de comunicare cu orientare profesională ale studentului alolingv nu se realizează fără „intenția de a influența” calitativ limbajul profesional. Aceasta nu se face însă prin transfer de calități caracteristice unor limbaje de specialitate complexe. Cu ajutorul „continuității” în asimilarea limbii române, studentul alolingv pune în mișcare diferite „semnificații”, încă necunoscute limbajului de specialitate, care, treptat, devin elemente vitale în cunoașterea lui, apoi a *ideilor* și, în final, a *intereselor* de a păstra „legătura conștientă” cu mediul activ de comunicare. Astfel, se conturează „puntea” de relații ce stabilește locul viitorului specialist în societatea plurilingvă, la fel și necesitatea stringentă de a intui perceperea acestui limbaj deosebit.

Fenomenul continuității în formarea competențelor de comunicare cu orientare profesională începe, treptat, să includă noțiuni din ce în ce mai complicate:

- De ce trebuie să comunic în limba română?
- Însușirea limbii române poate să mă ajute la integrarea mea conform cerințelor societății moderne?
- Aș putea spori responsabilitatea mea pentru funcționarea acestei limbi?
- Cum aș putea elimina prejudecățile personale cu privire la limba română în Republica Moldova?

Într-adevăr, conștientizarea continuității curriculare, în formarea competențelor de comunicare cu orientare profesională, ar fi eficientă, dacă:

- societate în care trăim și-ar manifesta interesul față de limba română practică;
- școala n-ar urmări reușita cantitativă a limbii române;
- s-ar propune „varietăți contextuale” ale comunicării active în limba română;
- în actul de dirijare a comunicării active ar participa trei persoane: societatea, școala, persoana interesată, care pot deveni triumphiul moral al responsabilității de formare a competențelor de comunicare ale studentului alolingv la însușirea limbajului de specialitate.

Cum se realizează acest fenomen?

Modalitatea fundamentală ar fi elaborarea triunghiului continuității: Ministerul Educației→școală, liceu→instituțiile universitare, motivația cărora ar fi obiectivul de realizare a posibilității de a învăța, de a exersa, de a comunica profesional în limba română.

Atunci, în drumul spre formarea competențelor de comunicare cu orientare profesională, studentul alolingv va fi capabil:

- să exprime idei și sentimente fără blocaje;
- să stăpânească un vocabular adecvat;
- să manifeste respect în „construcția” de comunicare;
- să descrie coerent și într-o manieră personală o situație;
- să stăpânească tehnicile argumentării;
- să dobândească capacități analitice și sintetice specifice comunicării orale;
- să dezbată o temă;
- să adreseze întrebări formulate corect;
- să selecteze informația în funcție de context;
- să dispună de propriile modalități de exprimare;
- să stăpânească limbajul verbal;
- să manifeste interes pentru frumosul din natură și artă;
- să creeze noi forme de exprimare;
- să îmbine creativ posibilitățile de comunicare cu orientarea profesională;
- să manifeste flexibilitate în abordarea subiectelor;
- să surprindă esența mesajului adresat;
- să îl considere pe celălalt *partener de comunicare*;
- să conștientizeze calitatea relației social-economice;
- să valorifice dinamic posibilitățile de comunicare de care dispune;
- să contribuie civic la îmbunătățirea abilităților de comunicare cu orientare profesională.

În concluzie, din punctul de vedere al comunicării cu orientare profesională, ar trebui să se ia în considerare noțiunea de „continuitate” în toate variațiile posibile de forme și dezvoltare a competențelor de comunicare cu orientare profesională. Odată realizată această „continuitate” în predarea – învățarea – evaluarea limbii române la studenții alolingvi, se vor putea completa metodele de predare – învățare a limbii române la studenții alolingvi în instituțiile universitare, stabilind cu exactitate importanța acestei limbi atât în aspect „documentar” [6, pp. 101-102], cât și în aspect social-economic și cultural. Evident că modul de evaluare a evenimentelor stabilește anumite mecanisme de

stopare a procesului de predare – învățare – evaluare a limbii române pentru studenții alolingvi. Lăsând de o parte aceste mecanisme, e necesar ca actualele cursuri de învățare a limbii române în instituțiile universitare să dovedească valoarea lor incontestabilă în formarea noului locutor, vorba marelui poet, Grigore Vieru: „Nu cunosc un dar mai frumos din partea unui musafir străin decât acela de a-mi elogia țara în limba casei mele”.

Bibliografie

1. Carrol, B.J., *Testing Communicative Performance*, 1980, p. 173.
2. *Limbaje și comunicare*, Instituții Europene, Iași, 1995, p. 507.
3. Paliu, A., *Cultura comunicării*, Chișinău, 1999, p. 321.
4. Roulet, E., *Theories linguistiques et pratiques de e'enseignement des langues*, Cours d'ete et Colloque scientifique, Sinaia, 1997, pp. 89-103.
5. Slama-Cazacu, T., *Cercetări asupra comunicării*, București, 1973, p. 119.
6. Solomon, M., *Semnificație și comunicarea în lumea contemporană*, București, 1985, p. 129.
7. Șoitu, L., *Pedagogia comunicării*, București, 1997, p. 135.
8. Tucker, G.R., Lambert, E., *Sociocultural aspect of language study in J. W. Oller J. C. Richards (eds) Focus on the Learner*, Rowley, Newbury House, pp. 29-37.
9. Зимняя, И.А., *Психология обучения неродному языку*, Москва, 1989, p. 119.
10. Леонтьев, А.А., *Язык, речь, речевая деятельность*, Москва, 1979, p. 321.
11. Якобсон, Р., *Мозг и язык. Речевая коммуникация. Язык в отношении к другим системам коммуникации*, Москва, 1985, p. 97.

Unele aspecte privind terminologia din limbajul de specialitate

Lidia Strah, *conf. univ., dr.*,

USM, Chișinău

Abstract

The integration of terminology in the specialized language leads to a dynamic professional communication. The possibility to extent and improve professional vocabulary is linved to the understanding the significance of the word, taking in to account the semantic transformation and accumulation of vocabulary and terminological reserve and the dynamic activation of this vocabulary.

Key-words: *terminology, terminological field, specialized language, dominant communication, accessible context, semantic potential, specialized text.*

Importanța limbajului ca *activitate* și ca *proces* a fost evidențiată de către marii gânditori ai timpului. Relația dintre intelect și logos pune în evidență problema rolului mediator al limbajului în organizarea și maturizarea structurii morfo-funcționale perceptive, menționează C. Păunescu. Sistemul limbajului transmite informația. De aici și concluzia: ca funcționalitate, limbajul se determină în calitate de sistem integrator.

Luând ca bază funcționalitatea limbajului, am putea evidenția „determinarea” lui, fapt ce constă în permanenta adaptare lingvistică a comunicării la nevoile locutorului, iar „finalitatea” limbajului se caracterizează prin forța de influențare și de convingere a interlocutorului.

Plecând de la concepția că terminologia este un limbaj specializat ce realizează o comunicare de specialitate, având funcția majoră de a transmite cunoștințe într-un domeniu individual de activitate profesională, cercetătorii E.I. Motina (1983), A.A. Leontiev (1974), L.A. Kudreavțeva (1988), L. Wald (1973), T. Slama-Cazacu (1997) consideră ca această condiție este prioritară în structurarea lexicului și denotă aspectul practic al *terminologiei* într-o comunicare cu orientare profesională. De fapt, însăși noțiunea de „limbaj de specialitate” presupune redarea unui conținut de idei specifice în raport cu o activitate profesională. În această interpretare, limbajul de specialitate se realizează în acord cu o activitate oarecare și se manifestă ca un fapt produs, o creativitate personală individuală. În situația dată, limbajul de specialitate nu poate deveni un stereotip al unui produs final, ci, evident, se încadrează într-o activitate-proces în care sunt expuse obligatoriu atât cauzele, cât și efectele.

Pornind de la ideea că terminologia este un ansamblu de cuvinte de specialitate aparținând unui **sociolect**, am putea evidenția un alt **aspect al terminologiei**, *ce ține de calitățile structurării lexicului*. Astfel, în activitatea practică, la lexicul de specialitate, s-ar putea determina însușirile forte, cum sunt:

- a) importanța cuvintelor asimilate în procesul de comunicare cu orientare profesională;
- b) înțelegerea semnificației de apartenență a cuvintelor „profesionale” la un sociolect (la un grup social).

Înțelegerea terminologiei în **aspectul de știință interdisciplinară** care se ocupă de problemele generale ale terminologiilor și care analizează logica cunoștințelor, problemele formării de cuvinte, necesare tehnicii, ar conduce la dinamizarea comunicării în domeniul respectiv. Această dinamizare se impune prin raportarea terminologiei la diferite sisteme de referință.

Vom menționa aspectul practic al limbajului de specialitate, ce este strâns legat de înțelegerea semnificației lexicale a cuvântului-termen, ca o structură dinamică care mereu progresează; opunerea

lui altor cuvinte-termen, introducerea cuvântului-termen într-un sistem de asociații cu legături semantice ce reflectă particularitățile gândirii operațional-intuitive și logico-verbale.

Formarea lexicului de specialitate depinde de etapele activității cognitive a locutorului. La etapa dezvoltării avantajoase a gândirii operațional-intuitive, în lexicul de specialitate prevalează cuvintele ce arată obiecte concrete, reale. La nivelul trecerii de la gândirea operațional-intuitivă la cea logico-verbală, cuvântul-termen poate include „sisteme de generalizări, noțiuni” (E.I. Motina, 1983).

Fără raportarea cuvântului-termen la sisteme de referință, semnificația cuvântului-termen nu s-ar dezvolta, iar, ca urmare, limbajul de specialitate n-ar exista.

Posibilitatea extinderii și perfecționării lexicului de specialitate este legată indisolubil de lărgirea înțelegerii semnificației cuvântului, sensului lui aplicat la situația concretă, în baza căruia se realizează căutarea, selectarea și activizarea limbajului de specialitate în comunicare (N. Chomsky, 1973; V. Mare, 1989). Însușind semnificațiile funcționale ale lexicului de specialitate, concret raportat la o comunicare cu orientare profesională, locutorul asimilează, prin operații logice, „contextele de specialitate”. Astfel, apare capacitatea de a stabili diverse raporturi în interiorul diferitor grupări lexico-semantice. Precizarea relațiilor semantice, stabilirea funcției cuvântului într-un context condiționează orientarea adecvată a vorbitorului într-un mediu cu „dominanta profesională în comunicare”. Cuvântul-termen poartă caracter relațional, pentru că subordonează stabilirea de relații între obiecte și fenomene în calitate de „capacitate semantică” (C. Păunescu, 1989).

Așadar, pornind de la macrostructura lexicului de specialitate, putem ajunge la îmbinări de cuvinte-termeni care au anumite însușiri și indicii de referință.

În acest context, menționăm că sunt patru direcții: îmbogățirea, precizarea, activizarea și lichidarea cuvintelor ce nu corespund limbajului de specialitate și pot influența asupra calității lexicului de specialitate. În opinia cercetătoarei A.A. Braghina (1986), dacă accentul se plasează pe diferite categorii de texte și corespunde unor intenții verbale speciale, atunci problema comunicării cu orientare profesională se exclude. În activitatea de antrenare a limbajului de specialitate, o deosebită importanță i se atribuie contextului. A.A. Braghina ne propune mai multe procedee de lucru asupra semnificației cuvântului-termen, utilizate rațional, care pot servi drept o sursă întru dinamizarea formelor de comunicare orală și scrisă.

Ținând cont de legătura strânsă dintre cuvântul-termen și limbajul de specialitate (obiect) în procesul de cunoaștere, susține cercetătoarea E.I. Motina, distingem trei direcții principale în dezvoltarea lexicului de specialitate:

- creșterea cantitativă prin lărgirea sferei de utilizare și, concomitent, creșterea numărului de unități lexicale care denumesc obiectele;
- asimilarea particularităților semantice ale cuvântului într-un context accesibil pentru vorbitor;
- formarea deprinderilor de percepere conștientă a unităților lexicale cu orientare profesională.

Aceste direcții sunt dictate de legitățile procesului de cunoaștere a limbajului de specialitate și de însușirea cuvântului-termen ca unitate lingvistică de comunicare.

Probele de cercetare în acest domeniu au evidențiat trei probleme în activitatea de lucru asupra lexicului de specialitate: semantizarea, acumularea rezervei lexicale terminologice și activizarea acestui lexic (A.A. Braghina, 1986). Majoritatea activităților se axează pe cunoașterea semnificației lexicului de specialitate și stabilirea relațiilor sistemice ale cuvintelor-termeni – o condiție inevitabilă în optimizarea procesului de învățare a lexicului de specialitate. Un accent deosebit în această activitate se pune pe corelația conștientizare – asimilare – operaționalizare. Aceste aserțiuni ne conving de faptul că raporturile sistemice între unitățile lexicale, cuvintele-termeni se pot realiza numai în baza unui text selectat, orientat spre înțelegerea fenomenului ce ține de orientarea profesională. Iată de ce textul este conceput din punctul de vedere al saturației semantice, al capacităților de a descoperi și înțelege potențialul semantic al cuvintelor-termeni. Un astfel de text va lărgi posibilitatea vorbitorilor de a conștientiza sensul nou al cuvintelor-termeni în baza altor texte; așadar, apare posibilitatea de a interpreta contextul ca „o structură” ce dezvoltă limbajul de specialitate.

În scopul înțelegerii temeinice a fenomenului de limbaj de specialitate, prin realizarea integrală a informației textuale, se propun anumite strategii în dezvoltarea terminologiei de specialitate, ținând cont de câteva cerințe metodice:

- analiza verbalizată a mesajului (se vor utiliza conversații de interese, relatări despre specificul lexicului de specialitate);
- concordarea semantică a mesajelor cu orientare profesională și a conținutului de bază al textului de specialitate (relatări scrise și orale, conversația euristică);
- semantizarea fragmentelor corelative (lectura-comentariu);
- fixarea și antrenarea îmbinărilor verbal-comunicative cu funcționalitatea comunicativă bine determinată (lexicul de specialitate este selectat în baza fenomenelor ce țin de limbajul de specialitate);
- contextualizarea cuvintelor-termeni (se selectează cuvintele-termeni de bază).

Reflecțiile expuse mai sus, pe deplin judicioase, în contextul înțelegerii aspectului practic al terminologiei în baza structurării lexicului de specialitate, ne-au condus spre jalonarea câtorva domenii esențiale în domeniul comunicării profesionale:

- învățarea conștientizată a lexicului de specialitate și aplicarea lui dinamică în practica vorbirii;
- tehnologia selectării acestui lexic ca rezultat al formării contextelor „raționale”;
- funcția textului de specialitate în raport cu procesul de generare a vorbirii și integrarea lui în șirul de acțiuni menite să dezvolte comunicarea profesională.

Din cele menționate, susținem concluzia că o limbă se poate învăța calitativ numai datorită unei terminologii solicitată de un limbaj profesional bine determinat. Utilitatea acestui aspect influențează direct și asupra specificității lexicului de specialitate. Valoarea comunicării profesionale este condiționată de progresul vieții social-economice. Orice limbă, în orice epocă, trebuie să corespundă necesităților de comunicare ale societății căreia îi aparține. Este important ca în aceste condiții să se ofere posibilități de integrare profesională în societatea respectivă, evocând necesitatea aplicării limbajului de specialitate în raport cu cerințele vieții social-economice.

Bibliografie

1. Ciobanu, A., *Limba maternă și cultivarea ei*, Chișinău, 1988.
2. Брагина, А.А., *Типовой текст как приём обучения русскому языку, с учётом специальности. Русский язык – Москва, 1986, с. 59.*
3. Eggert, S., *Ordonarea vocabularului prin sistematizare și diferențiere. Metodica predării limbilor străine. Colecția: Modernizarea învățământului XLVII. Volumul 10. București: Teora, 1995.*
4. Кудрявцева, Л.А., *Освещение динамического аспекта лексико-семантической системы языка при обучении стажёров-филологов. Русский язык – Москва, 1988, с. 71.*
5. Леонтьев, А.А., *Психолингвистика – Ленинград, 1977, с. 397.*
6. Мотина, Е.И., *Язык и специальность – Москва, 1983, с. 198.*
7. Mincu, E., *Tendențe actuale în formarea terminologiei științifice-tehnice. Terminologie și limbaje specializate, Chișinău, Centrul Național de Terminologie, 2001.*
8. Пассов, Е., *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению, Москва, 1985, с. 119.*
9. Wald, L., *Sisteme de comunicare umană, București, Editura Științifică, 1973.*

Constructivismul în educația universitară

Iuliana Tiosa, *magistru în filologia germană,*

UPSC „Ion Creangă”

Abstract

This article explains the notion of the university education, the importance of the university education in the life of the intellectual society, which is in the process of development. The investigation is based on more sources. One and the most important point is the concept of constructivism, the origin of this concept, the main authors and their works, which refer to this concept. The investigation of this theme, help us to eliminate such questions as: What kind of constructivism is the basic to the university education? Why should the university education be based on the strategies, the methods, the stages of the constructivism? How does the constructivism help us to create an effective system of teaching, learning and evaluation? Which are the most important points?

In the research is investigated the central role of the learner, the role of the teacher in the university education, which is based on the constructivism.

Key-words: *the university education, the intellectual society, the process of development, the concept of constructivism, the strategies, the methods, system of teaching, learning and evaluation.*

Educația universitară joacă un rol foarte important în formarea elitelor intelectuale ale unei societăți atât în dezvoltare economică, cât și în cea cognitivă. Prin sintagma *educație universitară* înțelegem ansamblul acțiunilor intenționale și sistematice desfășurate în vederea dezvoltării ființei umane aflate în procesul de pregătire universitară vizând profesionalizarea, practica fiind semnul ei distinctiv, prin care se produc schimbări, se modifică zone ale ființei umane.

Educația universitară nu se consideră un scop ultim al formării noastre, ci un instrument pentru atingerea altor scopuri. Destinația ei este triplă: profesionalizarea înaltă, cercetarea științifică, asimilarea și dezvoltarea culturii și civilizației umane.

În viața fiecărui individ care se află în sistemul de învățământ universitar se produc schimbări. Nicolae Vințanu grupează aceste schimbări în trei mari compartimente, strâns legate între ele: (1) schimbări în structura și conținutul cunoașterii, al cognitivului; (2) schimbări în zona apreciativului, a valorilor și, în fine, (3) modificări în acțiunea proprie a individului cuprins în acest orizont al

învățământului (Vințanu, pp. 34-35). Cercetătorul afirmă, de asemenea, că acest tip de educație apare ca o închidere și o deschidere: o închidere, pentru că sunt asimilate idei, sisteme de apreciere și acțiuni date, considerate o zestre culturală și de civilizație, un substrat pe care stăm; o deschidere, pentru că această zestre este posibil de modificat, de transformat.

Dacă până în prezent sistemul învățământului universitar avea ca fundament educația universitară tradițională, acum ne orientăm spre noua educație universitară, născută din actuala situație de cunoaștere și acțiune umană, din noua practică, din tendința de valorificare a unui nou principiu de lucru, acela al producerii de noi cunoștințe, mai profunde, de moduri de acțiune eficiente, în acord cu ceea ce solicită noul umanism (Vințanu, p. 39).

În acest flux de idei, educația universitară este constrânsă să-și restructureze propriul principiu, propria orientare și direcție de acțiune, trecând de la una a ascultării și a neschimbării la cea a eliberării omului de sub restricții și constrângeri. Conceptul principal al acestei educații derivă din ideea că în centrul procesului de progres tinde să se afle formarea specialistului, factorul esențial al întregii dezvoltări a civilizației, al împlinirii, într-un mod nou, a cerințelor de viață în continuă creștere și diversificare și afirmarea tot mai puternică a personalității acestuia. Dacă înainte de la un specialist se cerea îndemânare, acum se cere inovație, invenție, descoperire, inteligență creatoare a muncitorului colectiv, gradul de participare la decizie. Dacă până acum cerința fundamentală în muncă rezida în buna formare a deprinderilor, la moment, cerința fundamentală în muncă se consideră omul dezvoltat universal prin învățare permanentă. Știința nu trebuie să fie doar pentru savanți; trebuie să existe o știință a oamenilor, a tuturor și pentru toți oamenii. Știința nu trebuie neapărat să fie concentrată asupra profitului, produsului, ci ar trebui să fie o activitate în care individul obține împlinirea propriilor sale aspirații, posibilități și aptitudini. Acest concept stă la baza noii educații universitare.

Întrebările principale la care educația universitară tinde să răspundă sunt: Ce raport ar trebui să existe între cunoașterea prin revelație, cea prin intuiție și cea experimentală? Ce legătură trebuie să existe între autoritate și propria activitate în educația universitară? Ce trebuie să fie și ce loc ocupă experiența proprie a studentului în formarea sa? În formarea studentului, accentul trebuie pus pe dezvoltarea a ceea ce îi este propriu gândirii, simțirii și acțiunii acestuia sau pe ceea ce este comun cu ceilalți studenți? Evaluarea performanțelor studenților este una adevărată sau este cea dorită de profesori sau de o altă autoritate? Ce relație există între creativitatea culturală și consumul de cultură în educația universitară? Educația universitară creează o conștiință adevărată, autentică sau una falsă? Ce fel de cunoaștere se exercită în învățământul universitar?

În continuare, ne vom opri doar la felul de cunoaștere în învățământul universitar. Suntem de părerea că orientarea filosofică majoră, în educația universitară contemporană, este constructivismul și considerăm că istoria apariției constructivismului ne va explica deja multe lucruri.

Constructivismul s-a născut din nevoia de a analiza, a *înțelege înțelegerea (meaning of meaning)*, a clarifica funcționalitatea *cutiei negre* a individului. Se afirmă începând cu anii 1990, ca reacție la abordarea behavioristă excesivă. Principiile constructivismului n-au apărut în sec XX, ideile lui au fost acumulate începând cu Antichitatea.

Problema de bază abordată de către constructivism este construcția. Aceasta înseamnă, conform dicționarului explicativ, o alcătuire, o compunere, o structură, o clădire structurată pe baza unui proiect, unui studiu specific, este un mod de a grupa diferite elemente într-un tot, cu o anumită configurație, formă, cu anumite însușiri schițate. A face o construcție înseamnă a forma un întreg, legând trainic și în ordinea cerută părți componente, după planul prestabilit, prin efectuarea a numeroase operații variate și complexe.

Mattheus (1992) afirmă, despre constructivism, că este o teorie asupra corespondenței între realitate – obiectivitate (ontologie) și cunoașterea ei (subiectivitate, interpretare diversificată). Cunoașterea pornește de la o problemă a realității externe obiective (fizică, științifică, socială, tehnologică, spirituală), care este sesizată, analizată, prelucrată, interpretată, modelată conceptual, înțeleasă, valorificată practic.

Gross (2000) chiar precizează că, în fond, constructivismul arată cum se înaintază, se avansează în cunoaștere, în știință. Cu cât sunt mai variate experiențele individuale, cu cât sunt supuse apoi unor confruntări cu ale altora, cu atât progresează și înțelegerea realității, cunoașterea ei.

Precursori ai constructivismului sunt von Foerster, Maturana și Varela, Feuerstein; C. S. Pierce, N. Goodman în filosofie; K. Gibson în psihologia ecologică; U. Neisser în psihologia cognitivă; D.J. Cunninham în semiotică; Crowther (1997) în pedagogie; J. Dewey (1859-1952), J. Piaget (1896-1980), L. Vigotski (1896-1934) în educație, J. Bruner (n. 1915).

J. Dewey (1972, 1977) afirmă că, pentru a se asigura esența cunoașterii (înțelegerea), individul trebuie să acționeze direct, să câștige experiență nemijlocită de învățare, să învețe prin acțiune proprie (*bydoing*), ca apoi să reflecteze asupra ei, dar se ajunge aici numai dacă elevul este pus în situația de a câștiga această experiență reală de cunoaștere și de viață, de a se convinge singur despre importanța problemei de rezolvat, de cunoscut. Această situație se află în contextul clasei sau al realității sociale,

unde sunt create condiții de familiarizare, manipulare, de colaborare în desfășurarea acțiunii de înțelegere, de învățare. J. Dewey rămâne a fi marele părinte al constructivismului.

J. Piaget configurează condițiile dezvoltării progresive, ale construirii stadiale a cogniției, ale formării conceptelor (1965, 1972, 1973, 1976) ca o abordare holistică a cunoașterii (învățării).

Psihologul și filosoful rus L. Vigotski a contribuit considerabil la dezvoltarea constructivismului, la începutul secolului XX. Condiția învățării constructiviste este ca elevii să interacționeze, să integreze, să interiorizeze rezultatele acestor interacțiuni în structurile mintale.

Pe parcursul istoriei, s-au conturat și câteva tipuri fundamentale de constructivism: radical, cognitiv, social.

Constructivismul radical a apărut ca reacție la concepția behavioristă, dominantă în anii '60-'80 ai sec. XX, interesată de asigurarea condițiilor externe ale învățării și de comportamentele finale, observabile, măsurabile (Tolman, Skinner, Gagne, Bloom), nu și de modalitățile de înțelegere a cunoștințelor și a cunoașterii.

Ernest Glasersfeld (1981, 1983, 1989, 1992, 2000) folosește termenul *radical* pentru a marca ruptura de constructivismul *trivial* (simplist, banal), care este cel tradițional, prin care cunoașterea se face prin transmitere, prin reprezentare abstractă a realității. Îl numește *radical* și pentru că dinamitează concepția clasică, o răstoarnă, o schimbă în esență, prin focalizarea pe cunoașterea științifică și pe construcția ei de către subiect.

Constructivismul cognitiv actual pornește de la teza că realitatea, deși există obiectiv, nu se descoperă de la sine, ci doar dacă subiectul cunoscător procesează informațiile pe care le acumulează, dacă recurge la o construcție mentală progresivă de prelucrare a acestora. Acumularea informațiilor însă nu se realizează numai prin experiență directă; se valorifică și datele oferite de cultură, care sintetizează experiențe cognitive deja consolidate și pot constitui puncte de plecare în cogniție.

Elena Joiță (2002, pp. 30-80) ne propune o schemă cu ajutorul căreia putem observa esența procesării. Ea este alcătuită din patru etape: prima este prelucrarea primară a informațiilor, include tratarea precoce (senzații) și prelucrarea profundă (percepții); a doua etapă este formarea imaginilor mentale; a treia etapă este prelucrarea abstractă a informațiilor: mecanismele de procesare ca operații, proceduri la nivelul gândirii și ultima etapă este procesarea cunoștințelor în memorie (encodarea, stocarea, recuperarea).

La baza didacticii constructiviste stau lucrările lui Conway, 1997; Jonassen, 1993; Anderson, 1996; Briner, 1999; Spiro, 2001.

S. Kerka (1996) explică de ce constructivismul este, în prezent, cel mai promovat concept și în educație, prin explicarea mecanismului real al învățării: cunoașterea și înțelegerea sunt construcții individuale asupra proceselor de prelucrare a informațiilor din mediu, antrenând memoria și experiențele, utilizând structurile semantice, în mod particular.

Constructivismul social completează celelalte două forme ale constructivismului, prin sublinierea naturii sociale a cunoașterii, pe baza interacțiunilor sociale, a utilizării limbajului, ca mijloace de îmbogățire a experienței individuale de cunoaștere. La aceasta se adaugă și influența culturii, a contextului sociocultural, a timpului și spațiului, stabilirea faptului când și unde are loc cunoașterea, rolul grupului, al dialogului, al coparticipării în realizarea experiențelor cognitive (Doolittle, 1999).

Dougiamas (1998), Elgedawy și Williamson (2001) sunt de părerea că limbajul este aici cel care are rol de instrument de corelare a celor două realități de înțelegere a situațiilor, a contextului și a celorlalți, de întregire a construcției cunoașterii, a conceptelor. După activitatea independentă inițială, prin treapta socială (comunicare, cooperare, colaborare, dezbateri, negociere, verificare și corectare, soluționare în grup), are loc apoi interiorizarea, reconstrucția schemelor mentale, întregirea cunoașterii tot individuale.

În instruirea universitară bazată pe constructivism, vom pune accentul pe cel ce învață. Predarea este importantă, dar, după cum am observat deja, învățarea este esența formării specialistului. Subiectivismul, cunoașterea individuală se bazează pe acțiunea directă de explorare, pe experiența cognitivă anterioară reactualizată, pe instrumentele muncii intelectuale. Învățarea constructivistă, în acest context, înseamnă înțelegere, explorare, clădire, interpretare proprie, nonlineară. În timpul acestei explorări, studentul, din punct de vedere psihologic, va efectua operații mentale de prelucrare, organizare, structurare, schematizare, echilibrare. Astfel, doar prin construcție el va deveni specialist.

Finalitățile pe care se bazează didactica constructivistă sunt foarte vaste: formarea de abilități, competențe, formarea pentru cunoașterea științifică, cercetare; formarea de abilități de activitate independentă și socială; formarea pentru utilizarea înțelegerii și în alte situații de adaptare socioculturală; abilități în rezolvarea problemelor, depășirea obstacolelor, luarea de decizii, mecanisme cognitive. În conformitate cu finalitățile schițate, se cere a fi revăzut și curriculumul universitar, care trebuie să fie deschis pentru completări nonformale, pentru proiecte.

Studentului îi revine rolul decisiv în instruirea constructivistă: el observă, analizează critic, construiește mintal, interpretează și formulează ipoteze, rezolvă variat, proiectează, propune, dezvoltă, cooperează, negociază, apreciază. El devine colaborator, explorator în cunoașterea științifică, în stil propriu, dar cu referire la grup. Pentru a deveni astfel, el va porni de la curiozitatea naturală de a cunoaște, de la motivația internă de a cunoaște. În procesul cunoașterii (metacogniției), el va folosi autocunoașterea, autoanaliza critică, automotivarea directă și imediată; va conștientiza nivelul, evoluția, obstacolele, nereușitele; va utiliza în cogniție diferite materiale autentice, manipulative, interactive, stimulative, profesorul fiind cel care îl va stimula.

Rolul profesorului este de a pune întrebări deschise, lăsând studentului destul timp pentru a căuta independent răspunsuri. Profesorul observă, îndrumă interactiv, sprijină, antrenează, colaborează. El este un manager democratic și va fi atent să raporteze sarcinile de învățare la situații, cazuri reale, autentice, prezentate direct sau simulate. Strategiile și metodele utilizate în educația universitară, având la bază constructivismul, cuprind, în cea mai mare parte, proiecte, studii de caz, experimentare, cooperare, dialog, interpretări proprii; metode de reflecție, eseuri, dezbateri, mape tematice, portofolii, aplicații, multimedia, internet, Power-Point; formularea de întrebări, ipoteze, comparații, argumente, comunicare. La evaluare, vom aprecia performanțele studenților, ținând cont de procesarea lor mentală la tema, capitolul, materia studiată. Ne vom folosi de testele de măsurare a progresului, a performanțelor; vom aprecia calitativ capacitățile și competențele studenților pe calificative, credite, note finale.

Bibliografie

1. Dewey, J., *Trei scrieri despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București 1977.
2. Doolittle, P.E., 1999a, *Constructivist Pedagogy* <http://edpsycherver.ed.vt.edu/workshops/tohe1999/pedagogy.html>
3. Gross, P.R., 2000, *Politicizing Science Education* <http://www.edexcellence.net/library/gross.html>
4. Joiță, Elena, *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*, Polirom, Iași, pp. 30-80, 2002.
5. Joiță, Elena, *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*, Aramis, București, 2006.
6. Kerka, S., 1996, *Constructivism, Workplace Learning and Vocational Education* <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed407573.html>
7. Mattheus, M.R., 1992, *Old Wine in newsbottles: a problem with constructivist epistemology* <http://ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/92-Matthews.HTM>
8. Piaget, J., *Psihologia inteligenței*, Editura Științifică, București, 1965.

9. Piaget, J., *Epistemologie genetică*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1973.

10. Vințanu, Nicolae, *Educația universitară*, Aramis Print, București, 2001.

Abordări ale competenței de programare orientată pe obiecte

Silviu Gâncu, *doctorand*,

Universitatea de Stat din Tiraspol cu sediul la Chișinău

Abstract

Object oriented programming technology is a primary need in developing a knowledge society. In article are as exposed some aspects of object-oriented programming competence.

Key-words: *competence, object-oriented programming, thematrix of actions competent, situations, plane of education.*

În prezent, grație evoluției tehnologiilor informaționale, apar tot mai multe platforme de dezvoltare a produselor software. Este cunoscut faptul că produsele software sunt realizate prin intermediul diferitor platforme, în special al mediilor de programare vizuală. Mediul de programare vizuală reprezintă o platformă creată în baza unui limbaj de programare orientat pe obiecte, destinată dezvoltării rapide a unei aplicații Windows.

Programarea orientată pe obiecte (POO) stă la baza dezvoltării principalelor medii de programare vizuală, la proiectarea sistemelor de operare etc. În acest sens, este necesar de a poseda această tehnologie. Conform Grady Booch, „tehnologia orientată pe obiecte a fost concepută în baza principiilor de abstractizare, încapsulare, modularitate, ierarhizare, tipizare, paralelism și persistență. Ceea ce este important constă în faptul că aceste principii se regăsesc în modelul orientat pe obiecte” [1, p. 25].

Tehnologia POO a apărut în consecința crizei de pe piața produselor software, în perioada anilor '80 ai secolului XX. Prin intermediul mecanismelor sale, POO a adus un nou model de realizare a programelor, apropiat modului de gândire uman. Până în prezent, în baza acestei tehnologii au fost create mai multe limbaje de programare, printre care Object Pascal, C++ etc., ca, ulterior, în baza acestora să fie create medii de programare vizuală orientate pe obiecte, cum ar fi Borland Delphi/Builder, Visual Studio etc.

Conform planurilor de învățământ [3; 4; 5; 6] ale instituțiilor de învățământ superior din Republica Moldova, la specialitatea Informatică sunt studiate (tabelul 1):

Tabelul 1

Instituția	Discipline conform planului de învățământ	Credite
USM	Programarea orientată pe obiecte în baza limbajului C++	4 credite
UPS	Programarea orientată pe obiecte (Delphi)	8 credite
	Programare Java	3 credite
	Bazele de date (SQL, Delphi)	4 credite
USB	Programarea orientată pe obiecte	5 credite
	Programarea aplicațiilor Visual C/	4 credite
	Programarea aplicațiilor C#	
	Programarea aplicațiilor Visual Basic/ Programarea Java	6 credite
UST	Programare 2 (Programarea orientată pe obiecte în Delphi)	5 credite
	Programare 4 (Programarea orientată pe obiecte)	5 credite

După cum observăm, în majoritatea universităților din țară studenții de la specialitatea Informatica studiază tehnologia POO. Modalitatea de predare se realizează în mod diferit, în funcție de instituție.

Analizând planurile din învățământul superior de peste hotare, în special din România, Rusia, am remarcat că tehnologia POO este studiată în baza:

1. unui limbaj de programare orientat pe obiecte, cum ar fi C++, C#;
2. unui mediu de programare vizuală: Visual Studio, Borland C++ Builder/Delphi.

Pornind de la aceste două abordări în studierea POO, consider că studentul de la specialitatea Informatică (în special viitorul profesor de informatică) trebuie să cunoască cel puțin un limbaj de programare orientat pe obiecte și un mediu de programare vizuală. Așa cum limbaje de programare

sunt foarte multe, considerăm oportun de a nu pune accentul pe studierea unui limbaj anume, dar de a studia tehnologia POO în baza unui limbaj (de exemplu, Java) ori în baza unor medii (C++ Builder etc.).

În contextul învățământului orientat pe formarea de competențe, se va defini competența de programare orientată pe obiecte (CPOO) drept *un sistem de cunoștințe, abilități, deprinderi și atitudini, numite resurse, bine structurate și temeinic însușite, care permit organizarea unei probleme (situații) într-un ansamblu de obiecte, care cooperează între ele conform principiilor tehnologiei orientate pe obiecte.*

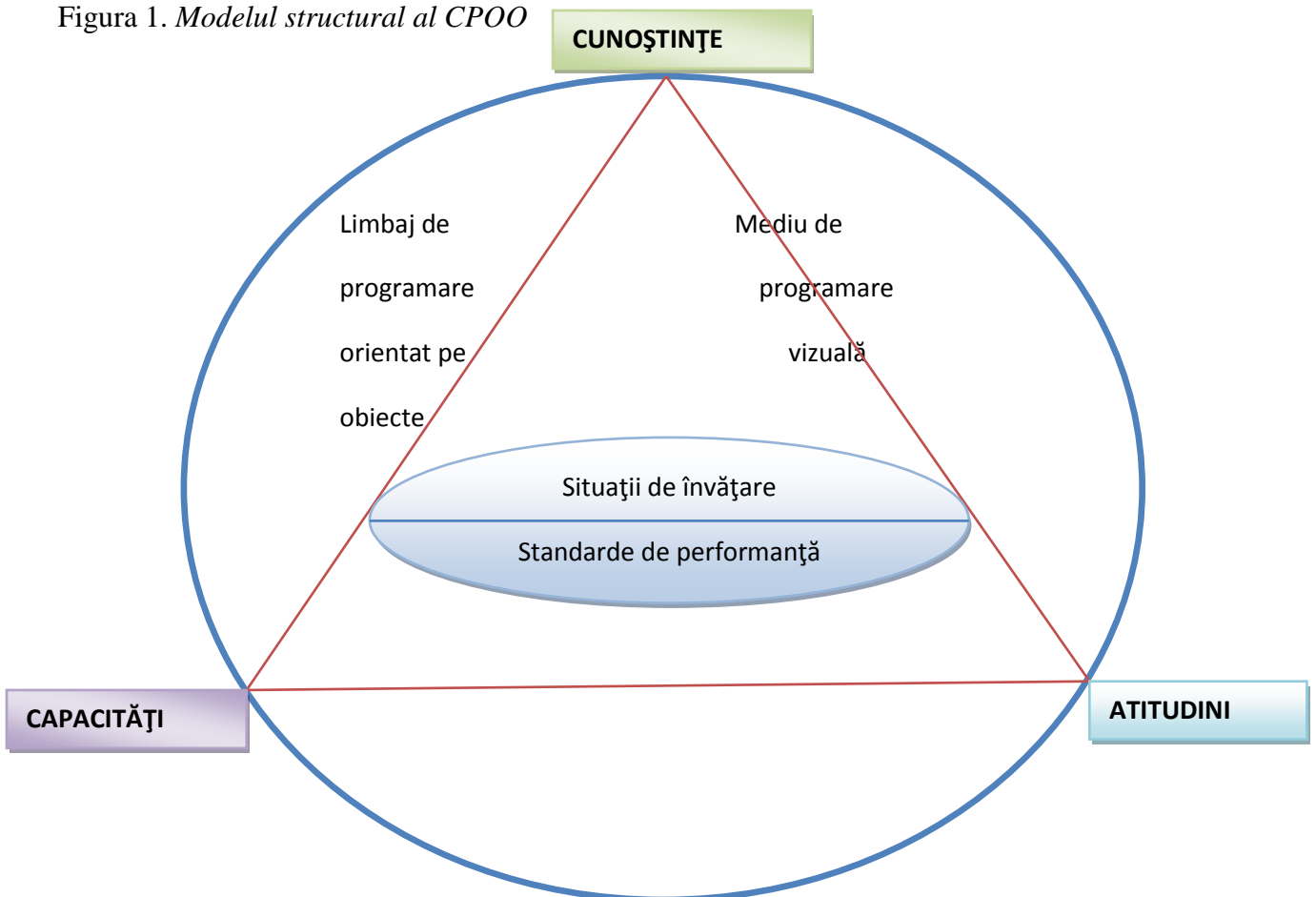
Cunoștințele sunt totalitatea noțiunilor, principiilor și mecanismelor caracteristice tehnologiei POO. Prin intermediul lor, se oferă posibilitatea de a reprezenta ceva (un concept, o definiție etc.).

Capacitățile sunt însușiri ale studentului de a acționa (a crea obiecte, a defini relații dintre acestea etc.).

Atitudinile îi permit studentului să se manifeste în situații concrete.

Modelul structural al CPOO include mecanismele POO, posibilitatea utilizării acestora într-un limbaj de programare orientat atât pe obiecte, cât și într-un mediu de programare vizuală.

Figura 1. Modelul structural al CPOO



Pentru a descrie elementele care stau la baza CPOO, va fi creată **matricea acțiunii competente**, elaborată de Ph. Jonnaert. Prin intermediul acestui instrument, se propune fixarea elementelor de descriere a competenței. Matricea este divizată pe secțiuni [2,pp.18-19], și anume:

- A. *Cadrul situațional* este destinat pentru precizarea domeniului de acțiune.
- B. *Tratarea competentă* precizează sensul acțiunii „a acționa competent”.
- C. Un *ansamblu de resurse* servesc un suport pentru acțiunile descrise.

Cadrul situațional		Tratarea competentă	
		A acționa	
<i>Familii de situații</i>	<i>Exemple de situații</i>	<i>Categoriile de acțiuni</i>	<i>Exemple de acțiuni</i>
Familii de situații X	Situația <i>a</i>	Categoria A	Acțiunea 1 Acțiunea 1 Acțiunea n
	Situația <i>b</i>	Categoria B	Acțiunea 1 Acțiunea 1 Acțiunea n
	Situația <i>c</i> Situația <i>n</i>	Categoria C Categoria N	Acțiunea 1 Acțiunea 1 Acțiunea n

Resurse
Resursa 1
Resursa 1
.....
Resursa n

Figura 2. *Matricea acțiunii competente*

Prin intermediul acestei matrice, avem posibilitatea de a descrie situațiile specifice pentru formarea și dezvoltarea competenței de POO.

Cadrul situațional		Tratarea competență	
		A acționa	
<i>Familii de situații</i>	<i>Exemple de situații</i>	<i>Categorii de acțiuni</i>	<i>Exemple de acțiuni</i>
1. Implementarea conceptelor „abstractizare” și „încapsulare”	<ul style="list-style-type: none"> - Crearea unui tip de date care să reunească în structura sa date (variabile) și funcții de prelucrare a datelor - Elaborarea de programe cu utilizarea obiectelor create 	Proiectarea structurii unei clase	<ul style="list-style-type: none"> - Definirea datelor - Definirea metodelor - Specificarea nivelului de protecție a membrilor clasei - Definirea constructorilor - Definirea destructorului - Declararea variabilei de tipul obiect - Prelucrarea obiectului prin intermediul metodelor
2. Implementarea conceptului „moștenire”	<ul style="list-style-type: none"> - Crearea unor ierarhii de clase aflate în relație de moștenire simplă sau multiplă - Determinarea structurii claselor aflate în relația de moștenire 	Stabilirea relațiilor dintre obiecte într-o ierarhie de clase	<ul style="list-style-type: none"> - Încapsularea clasei de bază - Încapsularea clasei derivate - Abstractizarea obiectelor din ierarhia creată - Modalitatea de apelare a constructorului în relația de moștenire
3. Implementarea conceptului	<ul style="list-style-type: none"> - Definirea polimorfismului dinamic în relația 	Modalități de definire a conceptului	<ul style="list-style-type: none"> - Stabilirea metodelor pentru care poate fi elaborat polimorfismul

„polimorfism”	de moștenire - Definirea polimorfismului static prin supraîncărcare de operatori	„polimorfism”	- Declararea funcțiilor virtuale - Redefinirea metodelor - Definirea datelor în mod corespunzător cu tipul de dată creat - Supraîncărcarea de operatori cu respectarea proprietăților tipului - Utilizarea în practică a obiectului și operatorilor supraîncărcați
4. Implementarea conceptului „agregare”	Crearea și prelucrarea unei ierarhii de clase aflate în relație de agregare	Definirea metodelor caracteristice ierarhiei	- Încapsularea datelor - Crearea unei ierarhii de obiecte - Prelucrarea ierarhiei de obiecte - Distrugerea ierarhiei create și eliberarea memoriei
5. Elaborarea de probleme utilizând șabloane	Prelucrarea datelor de tipuri diferite, dar cu algoritmi similari	Elaborarea de algoritmi șablon pentru prelucrarea obiectelor	- Crearea unei funcții de tip template - Proiectarea unei clase template - Utilizarea unui algoritm șablon pentru prelucrarea diferitor tipuri de date
7. Elaborarea de aplicații Windows orientate pe obiecte	- Realizarea unui editor de texte - Realizarea unei aplicații CALCULATOR, pentru prelucrarea	Gestionarea componentelor	- Selectarea componentelor - Modificarea proprietăților - Stabilirea relațiilor dintre diferite componente

	numerele naturale, reale, complexe		- Prelucrarea evenimentelor
8. Elaborarea de aplicații Windows, gestiunea unei baze de date	<ul style="list-style-type: none"> - Prelucrarea înregistrărilor unei baze de date, utilizând tabele și interogări - Modalități de extragere a datelor 	Crearea unei aplicații pentru întreținerea unei baze de date	<ul style="list-style-type: none"> - Selectarea și editarea componentelor pentru utilizarea tabelor și a interogărilor - Selectarea și editarea componentelor pentru gestiunea înregistrărilor - Selectarea și editarea componentelor pentru crearea de rapoarte

Conform instrumentului elaborat de Ph. Jonnaert pentru elucidarea competență a situațiilor și acțiunilor proiectate, este necesară prezența resurselor. În funcție de familia de situații, vom utiliza resurse conform datelor din tabelul 2.

Tabelul 2.

Resursele necesare pentru soluționarea competență a problemelor specifice competenței de programare orientată pe obiecte

Nr.	Resursa
Resursele necesare pentru elucidarea competență a situației:	
Implementarea conceptelor „abstractizare” și „încapsulare”	
1.	Cunoașterea conceptului „obiect”
2.	Cunoașterea conceptului „dată”
3.	Cunoașterea conceptului „metodă”
4.	Cunoașterea conceptului „constructor”
5.	Cunoașterea conceptului „destructor”
6.	Cunoașterea conceptului „modificator de acces”
7.	Cunoașterea conceptului „clasă”
8.	Cunoașterea conceptului „instanță”
9.	Cunoașterea sintaxei unui limbaj de programare orientat pe obiecte
10.	Capacitatea de a proiecta o clasă
11.	Capacitatea de a defini domeniul de valori ale unui obiect

12.	Capacitatea de a defini setul de operatori caracteristici unui obiect
13.	Capacitatea de a modifica structura obiectului prin intermediul metodelor
14.	Capacitatea de a proteja datele și metodele unui obiect
15.	Capacitatea de a utiliza toate resursele necesare ale unui limbaj de programare pentru implementarea în practică a încapsulării și abstractizării.
Resursele necesare pentru elucidarea competență a situației:	
Implementarea conceptului „moștenire”	
1.	Cunoașterea conceptului „moștenire simplă”
2.	Cunoașterea conceptului „moștenire multiplă”
3.	Cunoașterea conceptului „clasă de bază”
4.	Cunoașterea conceptului „clasă derivată”
5.	Cunoașterea conceptului „moștenire virtuală”
6.	Cunoașterea modalității de definire a relației moștenire simplă
7.	Cunoașterea modalității de definire a relației moștenire multiplă
8.	Cunoașterea ordinii de apelare a constructorului în relația de moștenire
9.	Cunoașterea ordinii de apelare a destructorului în relația de moștenire
10.	Cunoașterea modalității de moștenire a datelor și metodelor
11.	Capacitatea de a proiecta o ierarhie de clase bazate pe relația de moștenire
12.	Capacitatea de a proiecta clasa de bază
13.	Capacitatea de a proiecta clasa derivată
14.	Capacitatea de a utiliza datele și metodele clasei de bază în clasă derivată
15.	Capacitatea de a crea o ierarhie de clase bazate pe relația de moștenire
Resursele necesare pentru elucidarea competență a situației:	
Implementarea conceptului „polimorfism”	
1.	Cunoașterea conceptului „polimorfism, tipuri de polimorfism”
2.	Cunoașterea conceptului „supraîncărcare”
3.	Cunoașterea conceptului „funcție membru, funcție friend”
4.	Cunoașterea modalității de supraîncărcare a unui operator
5.	Cunoașterea conceptului „funcție virtuală, funcție virtuală pură”
6.	Cunoașterea conceptului „legare târzie”
7.	Cunoașterea conceptului „redefinirea metodelor”
8.	Cunoașterea modalității de definire a polimorfismului dinamic
9.	Capacitatea de a redefini o metodă în relația de moștenire
10.	Capacitatea de a crea dinamic obiecte într-o relație de moștenire
11.	Capacitatea de a face deosebirea dintre o funcție virtuală și una care nu este virtuală
12.	Capacitatea de a utiliza metode virtuale
13.	Capacitatea de a supraîncărca operatorii specifici obiectului utilizat
14.	Capacitatea de a supraîncărca metode
15.	Capacitatea de a utiliza toate resursele necesare pentru a crea un tip de dată

Resursele necesare pentru elucidarea competență a situației:	
Implementarea conceptului „agregare”	
1.	Cunoașterea conceptului „ierarhizare”
2.	Cunoașterea conceptului „agregare”
3.	Cunoașterea modalității de definire a relației de agregare dintre două și mai multe
4.	Capacitatea de a încapsula obiecte în structura altor obiecte
5.	Capacitatea de a proiecta o ierarhie de clase bazate pe relația de agregare
6.	Capacitatea de a proiecta structura claselor din ierarhie
7.	Capacitatea de a opera cu obiectele din ierarhie
8.	Capacitatea de a utiliza toate resursele necesare pentru a defini relația de agregare
Resursele necesare pentru elucidarea competență a situației:	
Elaborarea de probleme utilizând șabloane	
1.	Cunoașterea conceptului „șablon”
2.	Cunoașterea conceptului „funcție template”
3.	Cunoașterea conceptului „clasă template,,
4.	Cunoașterea modalității de definire a unei funcții template
5.	Cunoașterea modalității de proiectare a unei clase template
6.	Capacitatea de a utiliza o funcție template
7.	Capacitatea de a utiliza o clasă template
8.	Capacitatea de a utiliza toate resursele necesare pentru scrierea unui algoritm șablon
Resursele necesare pentru elucidarea competență a situației:	
Elaborarea de aplicații Windows orientate pe obiecte	
1.	Cunoașterea noțiunii „componentă”
2.	Cunoașterea noțiunii „proprietate, metodă, eveniment”
3.	Cunoașterea funcționalității componentelor studiate
4.	Cunoașterea modalității de crearea a unei aplicații vizuale orientate pe obiect
5.	Cunoașterea proprietăților esențiale ale unei componente
6.	Cunoașterea evenimentelor esențiale ale unei componente
7.	Capacitatea de a modifica proprietățile unei componente
8.	Capacitatea de a apela metodele unei componente
9.	Capacitatea de a prelucra evenimentele unei componente
10.	Capacitatea de a gestiona proiecte orientate pe obiect
11.	Capacitatea de a elabora aplicații ce vor conține mai multe componente
12.	Capacitatea de a proiecta o aplicație grafică orientată pe obiect
Resursele necesare pentru elucidarea competență a situației:	

Elaborarea de aplicații Windows pentru gestiunea unei baze de date	
1.	Cunoașterea structurii componentelor pentru lucrul cu tabele și interogări
2.	Cunoașterea metodelor pentru tabele și interogări
3.	Cunoașterea metodelor pentru componentele destinate pentru lucru cu tabele
4.	Capacitatea de a realiza conexiunea dintre o componentă și o sursă (tabel, interogare)
5.	Capacitatea de a afișa înregistrările dintr-o sursă
6.	Capacitatea de a selecta componente necesare prelucrării datelor
7.	Capacitatea de a crea un raport
8.	Capacitatea de a elabora un raport

Este important ca, atunci când vorbim despre POO, să nu avem în vedere doar:

- a) unele concepte ale POO;
- b) cunoașterea unui limbaj de programare orientat pe obiecte;
- c) deprinderi de a elabora aplicații Windows prin intermediul unui mediu de programare vizuală.

Toate aceste aspecte trebuie să fie corelate, astfel încât să existe o interdependență între ele.

Anume aceasta va asigura:

- ✓ Formarea unei viziuni științifice asupra tehnologiei orientate pe obiecte
- ✓ Cunoașterea conceptelor și mecanismelor POO
- ✓ Implementarea conceptelor POO în baza unui limbaj de programare orientat pe obiecte
- ✓ Elaborarea de aplicații Windows orientate pe obiecte
- ✓ Utilizarea obiectelor pentru soluționarea problemelor din viața cotidiană
- ✓ Deprinderi de autoinstruire și orientare profesională din punct de vedere al tehnologiei orientată pe obiecte
- ✓ Continuitate în învățarea/utilizarea noilor platforme elaborate în baza tehnologiei POO.

Bibliografie

1. Booch, Grady, „Object-Oriented Design with Applications”. Benjamin/Cummings, Redwood City, California, 2nd edition, 1994.
2. Jonnaert, Ph.; Barrette, J.; Masciotra, D.; Yaya, M., *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée ou la nécessité de passer de se concept a celui de l'agir compétent*, IBE WorkingPapers on Curriculum Issues, no 4, Geneva: IBE, 2006.
3. http://www.upsc.md/_Plan_Studii/ITII/Informatica.html vizitat 19.05.2012
4. <http://www.usm.mdvizitat> 19.05.2012
5. http://bologna.ust.md/s_inf.htm vizitat 19.05.2012
6. http://www.usb.md/fileadmin/catedre/iati/Plan_licenta_Informatica__stiinte_exacte_.pdf vizitat 19.05.2012

Unele aspecte cu privire la predarea limbii române ca limbă străină

Lidia Strah, conf. univ., dr.,

USM, Chișinău

Abstract

This paper aims to analyze the improvable possibilities of teaching-learning romanian language methods for students who speak other language. We refer only to those methods that illustrate communicational character of romanian language.

To improve the objective character of these principles, we used different opinions of researchers in the field.

Key-words: *direct method, practice, the principle of minimal vocabulary; lexical units, lexical networks; active teaching, grading difficulties.*

În contextul realizărilor din domeniul educațional se înscrie și învățarea limbii române ca limbă străină.

Importanța predării limbii române ca limbă străină urmărește câteva aspecte principale ale comunicării: fonetic, lexical, gramatical și aspectul vorbirii.

Înțelegerea limbii române ca limbă străină, cu anumite semnificații lexicale ale cuvântului, cu o structură dinamică a gramaticii funcționale, cu un sistem de comunicare bazat pe particularitățile gândirii logico-verbale ale studentului străin rezolvă și problema metodologiei de predare a limbii române în acest aspect.

Posibilitatea perfecționării metodelor de predare – învățare a limbii române ne vorbește despre strategia predării unei limbi vii, iar metoda ce determină calitatea predării este metoda directă. În legătură cu acest fenomen, cercetătorii din domeniu F. Rand Morton, de la Universitatea Harvard, Adolf Bohlen și Fritz Leisinger din Germania, V.D. Arakin și N.A. Bergman, din Rusia, susțin că a comunica într-o limbă străină cu studenții asupra unor probleme ce țin de civilizație nu înseamnă a înceta a da prioritate lexicului, gramaticii și exprimării verbale. În opinia lui Morton, niciodată

studentul nu va putea comunica într-o limbă străină, dacă nu va accepta principiul că, de fapt, lexicul este mecanismul de bază în fixarea diferitor forme de exprimare. Lărgirea semnificației *metodei directe* de predare a limbii străine poate avea loc numai în procesul educației și asimilării practice a limbii învățate. Însușind semnificațiile limbii studiate, raportându-le la istoria și tradițiile acestei limbi, studentul străin asimilează forma interioară și exterioară a lexicului, efectuând operații de analiză și sinteză, exprimându-și atitudinea față de obiecte, fenomene, relații umane etc.

După cum se știe, predarea limbii române ca limbă străină este o activitate mai mult practică, ce presupune un anumit efort din partea studentului străin. Dificultatea vine, în opinia noastră, în primul rând, din faptul că se neglijează importanța metodei practice în cunoașterea unei limbi străine.

Pentru ca studentul străin să atingă anumite performanțe lingvistice, profesorul trebuie să știe foarte bine ce metode și procedee să folosească, când trebuie aplicată o metodă sau alta, raportându-le la intențiile de comunicare ale vorbitorilor de limbă străină.

Luând în considerare aceste aspecte, niciun profesor nu și-ar rezolva problemele de predare – învățare a limbii străine evitând existența *metodei practice*, noțiune susținută de numeroși cercetători de domeniu, metodiști: Gh. Doca, Gh. Berdescu, M. Flaișer, Cr. Dafinoiu, A. Vărăjitoru, T. Callo, V. Buhbinder, A. Bondarenco, G. Burdeniuc, M. Dragomirecu, Wilga M. Rivers ș.a.

Probele de cercetare valorică a metodei practice în comunicare au evidențiat capacitatea studentului străin de a elucida semnificația unităților lexicale, de a delimita funcția unităților lexicale în contexte, de a perfecționa fenomenele de exprimare.

Aceasta înseamnă că metoda practică e necesară, iar solicitarea ei depinde de cunoașterea și interpretarea acesteia în aspectul consolidării cunoștințelor de limbă română ale studenților străini, formându-le priceperi și deprinderi de comunicare în limba română.

Caracteristicile acestei metode îmbină într-un mod eficient și atractiv cunoștințele de vocabular cu cele de gramatică și sintaxă. Ne vom opri la acele caracteristici care facilitează înțelegerea unei limbi străine:

- pronunția diferitor fenomene ale limbii străine este imitată de către studenți; în acest scop, profesorul folosește mijloace audiovizuale;
- textul reprezintă doar un pretext pentru conversația cu studenții; expresiile pe care le conține sunt folosite într-un set de exerciții în vederea dobândirii deprinderii de a comunica eficient;

- textul trebuie să fie adaptat nivelului de cunoaștere a limbii străine de către studentul străin și să se respecte *principiul vocabularului minimal*;
- gramatica funcțională este prezentată în aspect deductiv și intuitiv, demonstrând aplicarea ei practică, iar studentul străin va efectua operații de analiză și sinteză a limbii studiate, de comunicare;
- textele-conversație, textele-informație sunt utilizate numai dacă studentul străin poate să se exprime liber în limba străină, *când ștăpânește un vocabular minimal și cunoaște structurile esențiale de comunicare care îi permit să facă distincția între vocabularul activ de comunicare și cel pasiv.*

Din cele expuse, putem menționa că lexicul limbii române, după cum afirmă A. Vrăjitoru, adeptul metodei directe de predare – învățare a limbii române pentru studenții străini, este „pârghia principală de comunicare” și presupune cunoașterea „întregii rețele lexicale” [15, p. 419].

Am reactualizat aceste momente importante pentru a ilustra relațiile dintre metodele de predare – învățare a limbii române ca limbă străină și cele trei aspecte importante: fonetică, gramatică funcțională, exprimarea verbală.

Așadar, pornind de la fonetică, raporturile lexicale dintre cuvinte, raportarea unităților lexicale la anumite norme gramaticale cu ilustrarea de contexte-reper, ajungem la modele de comunicare aranjate conform anumitor însușiri ale sistemului de comunicare al unei limbi (în cazul nostru, al limbii române).

În conformitate cu cele expuse mai sus, se cer menționate și principiile care „stau la baza oricărei predări moderne a limbilor străine” [4, pp. 123-125], principii care devine componente importante în „dominanta semantică de comunicare” [16, pp. 29-33]. Prin urmare, aceste principii pot conduce la integrarea semantică a conținutului-model incipient de comunicare.

Pe prima poziție poate fi plasat *principiul transmiterii și însușirii aptitudinilor*. În cazul dat, elementul cel mai însemnat în predarea – învățarea limbii române ca limbă străină îl constituie dobândirea de către studenții străini a unor modele de comunicare unde „unitățile lexicale productive duc încărcătura corectă a comunicării” [13, pp. 78-83].

Poziția a doua este solicitată de *principiul predării active* prin multitudinea de procedee orale. Lecția de limbă română pentru studenții străini propune dialoguri cu diverse opinii atât din partea studenților, cât și din partea profesorului. Arta profesorului constă în selectarea corectă a vocabularului, în funcție de nivelul de cunoaștere a limbii române.

În cazul nostru, e binevenită „metoda socratică” a dialogului, care implică utilizarea diferitor procedee cu diverse forme de exprimare: organizarea de jocuri, crearea clubului tinerilor vorbitori, dezbateri pe diferite teme social-economice etc.; astfel, studenții străini sunt provocați să vorbească în limba pe care o studiază.

Cea de a treia poziție evidențiază *principiul predării „situaționale”*, care ia în considerare realitatea vie în comunicare. Profesorul pornește de la o temă concretă, continuând să creeze situații unde expresiile, lexicul și structurile gramaticale, treptat, devin „utile și plăcute în comunicare” [12, pp. 29-35].

Următoarea poziție caracterizează principiul predării intuitive. Profesorul este singurul subiect de care depinde reușita studenților străini, capacitatea lor de a rezolva micile probleme de comunicare și posibilitatea lor de a menține discuții care întregesc „un conținut semantic echilibrat” în comunicarea personală.

Valoarea oricărei limbi se determină în conformitate și cu problemele de comunicare. De aceea, poziția a cincea ne amintește de *principiul gradării dificultăților*. Predarea limbii române ca limbă străină trebuie să-și ia începutul de la elementele cele mai simple în exprimare, dificultățile fiind gradate cu grijă, să conțină noi forme și expresii pentru a alcătui un bloc tematic bine conceput pentru comunicare.

Printre principiile menționate în lucrările de specialitate este și *principiul vocabularului esențial*.

La prima vedere, enorma bogăție a vocabularului limbii române pare a fi cea mai mare dificultate în predarea – învățarea ei. În norma studentului străin sunt prevăzute, în primul rând, abilitățile de vorbire orală. ***Experiența personală a profesorului*** în calitate de „ghid elocvent al comunicării orale” [15, pp. 420-421] ***este cuprinsă*** de semnificațiile fonetice, lexicale și gramaticale ale limbii române ca limbă străină. Între semnificații și exprimare verbală se stabilesc „relații de conexiune profundă, manifestate în abordarea comunicativă” [12, pp. 50-53] a limbii române. Perfecționarea limbii române, treptat, capătă caracter relațional și, atunci, studentul străin este predispus „la fenomenele comunicării exterioare”; devenind, astfel, „un asociat dinamic al exprimării verbale” [5, pp. 97-99] și stăpân al tuturor situațiilor de vorbire. De fapt, problema vocabularului minimal a constituit o preocupare deosebită a specialiștilor din domeniu, deoarece, în realitate, studenții străini utilizează doar o parte din vocabularul însușit. Există diverse statistici cu privire la numărul de cuvinte pe care studenții străini îl pot include în comunicare. Ținând seama că aceste cuvinte (unități lexicale) sunt actualizate în

structuri comunicative mici, numărul lor îl determină profesorul în conformitate cu programa de predare – învățare – evaluare a limbii române pentru studenții străini.

Principiul vocabularului esențial nu este totalmente respectat în cadrul numeroaselor metode de predare – învățare a limbii române ca limbă străină, axate pe cunoașterea „mecanică a unor contexte” [13, pp. 23-29]. Iată de ce vocabularul textelor este cu mult mai bogat, iar în opinia cercetătoarei A. Vrăjitoru comunicarea în limba română a studenților străini, axată pe diferite tehnici de predare – învățare, contribuie nu numai la cunoașterea limbii române, dar și la îmbogățirea exprimării orale, fapt susținut de următoarea maximă: *un vocabular dinamic dă naștere la o exprimare dinamică* [14, pp. 71-76].

În contextul reflectării noastre asupra principiilor de predare – învățare a limbii române la studenții străini, e necesar să menționăm și *principiul predării – învățării valorilor culturale* prin intermediul limbii române ca limbă străină. Nu trebuie să renunțăm la metoda practică de predare – învățare a limbii române, iar profesorul nu trebuie să fie tentat să vorbească simplu și fluent. Valoarea limbii române constă în formarea intelectului, susținut de exercitarea vieții culturale, prin care studentul străin identifică cele mai prețioase fenomene istorice din viața poporului moldovenesc, fapt confirmat de cercetătorul Gh. Doca. Acest fenomen îi permite studentului străin să devină „un instrument intelectual în cunoașterea culturii acestui popor” [7, pp. 115-123].

Ultima poziție, în ansamblul de poziții deja evidențiate, oferă mijloacele necesare pentru predarea – învățarea limbii române la studenții străini, prin abordarea comunicativă centrată pe dezvoltarea deprinderilor și priceperilor de a comunica fluent. În centrul acestei abordări comunicative se regăsește *principiul atitudinii diferențiate* față de studenții străini. Chiar dacă nivelul cunoașterii este același, diferențele de aptitudini, ritmul diferit al gândirii acestor studenți și al modului în care dobândesc deprinderea de a comunica în limba română îl obligă pe profesor să se ocupe în mod diferențiat de diversele categorii de studenți străini. Din prudență, am putea numi fenomenul dat ca fiind „abordarea comunicativă diferențiată” [3, pp. 98-101], care ține cont atât de principiile pedagogice, cât și de cele lingvistice.

În concluzie, menționăm că, pentru a promova aceste principii în ansamblu, atunci când utilizăm tehnici de predare – învățare – evaluare a limbii române ca limbă străină, efortul trebuie să fie un instrument metodic justificat. Oferta practică în cunoașterea limbii trebuie să fie în permanență actuală, proaspătă și atractivă, adaptată cerințelor și standardelor din republica Moldova, căci Moldova este o țară cu multe etnii, este „o insulă mică a limbii române”, unde simplitatea ei omenească poate cuceri orice cuget dornic să cunoască limba acestei țări.

Bibliografie

1. Besuan, T.E., *Modern Methods of Teaching English*, Tipografia Universității din Timișoara, 1975.
2. Bidu-Vrânceanu, A., *Lexic comun, lexic specializat*, Editura Universității din București, 2000.
3. Callo, T., *Educația comunicării verbale*, Litera Internațional, Chișinău, 2003.
4. Dafinoiu, Cr., *Limba română pentru studenții străini. Teste și exerciții*, Cartea Universitară, București, 2007.
5. Doca Gh., *Cultură și civilizație românească în dialoguri bilingve/Culture et*
6. *civilisation roumaines en dialogues bilingues*, București, Editura Fundației Culturale
7. Române, 2001.
8. Doca, Gh., *O abordare psiholingvistică a problemei exercițiilor în predarea și învățarea limbii române ca limbă străină*, Tipografia Universității din București, 1982.
9. Flaișer, M., *Culegerea de exerciții de limbă română. Pentru studenții anului pregătitor*, Iași, TUI, 1978.
10. Peretti, A., *Tehnici de comunicare*, Iași, Polirom, 2001.
11. *Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului*, Chișinău, Cartier, 2003.
12. Pruteanu, Ș., *Antrenamentele abilităților de comunicare*, Iași, Polirom, 2004.
13. Vasilescu, A., *Limba română ca limbă străină. Dosare pedagogice*, Editura Universității din București, 2006.
14. Vărăjitoru, A., *Fonetica practică a limbii române pentru străini*, Vasiliana '98, Iași, 1999.
15. Vărăjitoru, A., *Etapa erorilor în învățarea limbii române de către vorbitorii de limbă arabă*, SCL, XXXIII, nr. 5, Iași, 1999, pp. 418-423.
16. Rivers, Wilga M., *Formarea deprinderilor de limbă străină*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977.

Importanța competențelor de comunicare pentru inserția socială a persoanei

Tatiana Oxanii,

profesoară de limba și literatura română,

LT „Vasile Vasilache”, Chișinău

Abstract

The purpose of the study of Romanian language and literature in the pre-university education is the possession by students of communication, linguistic and reading skills.

In teaching Romanian language and literature with the purpose of forming communication skills, we focus on three specific areas: language, literature and communication.

To form language, communication and reading skills, it is necessary to truly communicate during each lesson of Romanian language and literature, to create optimal communication between students, teachers and students. These skills are very important for a man's existence throughout one's whole life.

Key-words: *communication, communication skills, reading skills, language skills, lesson of Romanian language and literature.*

Conform definițiilor lexicografice din dicționarele explicative ale limbii române, *competența* este definită drept „capacitate a cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție; capacitate a unei autorități, a unui funcționar etc. de a exercita anumite atribuții”. În ceea ce privește competența de comunicare, aceasta ar putea fi definită și în felul următor: „capacitate a persoanei de a se putea pronunța, cu ajutorul limbii/limbajului, coerent, argumentat, logic, asupra unui lucru, a unei situații”. Prin urmare, atunci când posedă competențe de comunicare, persoanele își pot susține argumentat punctul de vedere, se pot exprima asupra unei probleme, situații etc.; deci persoanele care au competențe de comunicare sunt convingătoare, mai lesne sunt înțelese de interlocutorii lor, se pot manifesta cu mai multă ușurință în viața socială, în diferite împrejurări.

La predarea limbii și literaturii române, pentru a forma competențe de comunicare, ne axăm pe trei domenii specifice: *limbă, literatură și comunicare*. La lecție, profesorul trebuie să găsească modalități de lucru prin care să realizeze sinteza acestor trei domenii într-o predare integrată, orientată spre formarea unui vorbitor cult al limbii române. Totodată, limba română este studiată din perspectivă normativă și funcțională, fapt care presupune formarea la elevi a unor deprinderi de a folosi limba română corect, adecvat și eficient în producerea și receptarea textelor orale și scrise. Elevii vor fi capabili să transfere cunoștințele din domeniul practicii raționale și funcționale a limbii în situații în care trebuie să producă anumite tipuri de texte literare și nonliterare. Orice situație de comunicare are loc doar atunci când participanții la ea cunosc elementele lexicale ale limbii, sensurile lor, legile după care acestea se selectează și se combină în procesul comunicării. Așadar, la lecțiile de *limbă și literatură română*, elevii învață să comunice, să discute, deprind deci un comportament verbal, învață să-și formuleze gândurile, să comunice cu cei din preajmă. Este vorba, prin urmare, despre *atitudini verbale* pe care elevul de azi/maturul de mâine va trebui să le ia în anumite contexte de comunicare, când vor fi puși în situația de a emite enunțuri, de a formula întrebări și răspunsuri, de a se manifesta ca vorbitori. Competențele de comunicare se formează în timp; elevii învață timp de 9/12 ani, la lecțiile de limbă română, să comunice pe tot parcursul vieții. Menționăm, în acest context, că finalitatea studiului limbii și literaturii române este atât posedarea competențelor de comunicare, cât și a celor lectorale, care nu se formează doar învățând despre părțile de propoziție și părțile de vorbire, despre arhaisme și neologisme, figuri de stil și subiectul literar al textului artistic. Toate acestea, studiate dispart, în afara unei viziuni de ansamblu asupra lor, se constituie într-un sistem de

cunoștințe care pot fi reproduse, dar care prea puțin corelează cu competențele de comunicare și lectorale.

Este important să ne referim aici și la competențele lingvistice, întrucât, frecvent, atunci când vorbim despre competențele de comunicare, de fapt, vorbim despre competențele lingvistice. „Spre deosebire de competența de comunicare, privită mai larg și mai amplu, competența lingvistică se circumscrie unităților curriculare la limba și literatura română, dezvoltându-se de la o clasă la alta. Totodată, ea implică o viziune științifică asupra limbii, inerentă culturii. Dacă putem admite prezența competenței de comunicare la oamenii care, în virtutea circumstanțelor istorice, nu au fost școlarizați, dar au învățat a comunica în permanentul dialog cu cei din jurul lor, competența lingvistică are partea de practică rațională alături de cea funcțională. Pentru cel care s-a format ca vorbitor și între pereții școlii, competența lingvistică presupune uzul coerent al termenilor de bază, al surselor scrise de documentare, al explicării și comentării unor situații lingvistice adecvate vârstei, nivelului, gradului de cultură. Cu alte cuvinte, competența lingvistică, raportată la limba de instruire, iar ulterior și la oricare altă limbă învățată instituționalizat, implică atât aspecte funcționale, cât și raționale. Elevul trebuie nu numai să cunoască suficiente unități, care i-ar permite realizarea actelor comunicative, ci și să perceapă sistemul limbii, să opereze cu terminologia adecvată vârstei și instruirii” [3].

Prin urmare, competența de comunicare se bazează pe competența lingvistică, dar în niciun caz nu putem pune semnul egalității între ele. Competența lingvistică presupune faptul că, în procesul comunicării, vorbitorul utilizează sistemul limbii în baza unor cunoștințe despre acesta: despre structura sistemului, elementele lui, sensurile acestor elemente, relațiile dintre ele etc. De faptul dacă vorbitorul cunoaște acest sistem depinde valorificarea lui corectă și, respectiv, putem vorbi despre o comunicare normată, îngrijită, literară sau despre varianta colocvială, neîngrijită a limbii. Evident, e de datoria profesorului de limbă și literatură română să le formeze elevilor, la lecție, competențe lingvistice. Competențele de comunicare vor fi marcate de tendința spre performanță, deci spre un fel de comunicare efectiv fără curențe, atunci când elevii vor avea formate toate elementele competenței lingvistice. De altfel, competențele de comunicare, despre care am mai menționat că pot fi atinse în timp și prin aplicarea unor eforturi de durată, marcate de calitatea demersului educațional, prin valorificarea anumitor tehnici de lucru, prin implicarea activă a profesorilor și elevilor în activitățile desfășurate la lecțiile de *limba și literatura română*, pot deveni performanțe în comunicare.

Revenind la competența lingvistică, după cum vom vedea mai jos, aceasta presupune un volum complex de cunoștințe din domeniul limbii române – din fonetică, lexicologie, gramatică etc. În

conformitate cu *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare* [1], componentele competenței lingvistice sunt:

- Competența lexicală
- Competența semantică
- Competența gramaticală
- Competența ortografică (sau grafică)
- Competența ortoepică
- Competența fonologică
- Competența pragmatică
- Competența socioculturală sau sociolingvistică [3].

Deci este nevoie de prezența mai multor competențe, pentru a afirma că avem formată la elevi competența lingvistică.

Referitor la competențele de comunicare, pentru a le forma, este necesar să se comunice cu adevărat la fiecare lecție de limbă și literatură română, să se creeze condiții optime de comunicare între elevi, profesor și elevi, este oportun ca toți elevii să fie antrenați în discuții. Din păcate, nu la toate lecțiile, nu la toate obiectele școlare se comunică fără greșeli, deci corect, se înaintează cerințe pentru comunicarea corectă. Or, frecvent, profesorii consideră, eronat, de altfel, că se învață a comunica *numai* la lecțiile de limbă și literatură română, că *numai* profesorul de limbă română este cel care trebuie să cunoască normele limbii literare, să comunice conform acestor norme și să-i învețe pe elevi să vorbească în conformitate cu anumite reguli și să-i corecteze, atunci când aceștia comit greșeli de exprimare. Incontestabil, este incorect să considerăm că este de datoria doar a profesorului de limbă și literatură română să vorbească frumos, corect, expresiv. Este apanajul fiecărui intelectual să mănuiască limba la nivel de performanță de comunicare; în cel mai rău caz, să demonstreze interlocutorului că are competențe de comunicare, atunci când este antrenat într-o discuție. Fiecare profesor (nu doar profesorul de limbă și literatură română) este dator să realizeze demersul educațional, la fiecare lecție, pornind de la premisa că orice intelectual, dar în mod special profesorul, trebuie să vorbească cult, corect. De altfel, la nivel de politică lingvistică și de construcție lingvistică, avem elaborată o bază pentru buna funcționare a limbii române în statul nostru, dar, din păcate, vorbitorii sunt cei care nu țin cont de această bază; de aceea, nu este cazul să dăm vina pe mediul lingvistic, sociocultural etc., atunci când vorbim despre starea limbii române vorbite în prezent în R. Moldova.

Când ne referim la importanța competențelor de comunicare, despre care se vorbește tot mai des în prezent, avem în vedere, în primul rând, faptul că cel mai important factor în relaționarea

oamenilor, în colaborarea pe care o realizează ei pe tot parcursul vieții este comunicarea. Comunicând, te poți face cunoscut oamenilor, poți prezenta și promova realizările pe care le ai, poți stabili relații de colaborare cu colegii etc. Prin competență de comunicare se înțelege nu volumul de cunoștințe despre limbaj, deținute de un vorbitor, despre sistemul și elementele limbii, ci capacitatea de a le valorifica în procesul comunicării; deci este vorba despre valoarea lor funcțională și despre capacitatea vorbitorului de a le materializa în procesul comunicării.

Conform Curriculumului la *limba și literatura română*, în învățământul preuniversitar, în gimnaziu și în liceu, predarea-învățarea va urmări *limba în funcțiune*, în varianta ei orală și scrisă, normată și literară, iar nu *limba ca sistem abstract*. Se vor preda – învăța – evalua nu cunoștințele în sine despre limba și literatura română, dar viziunea comunicativ-pragmatică asupra limbii, modul de utilizare a limbii în procesul de comunicare, maniera, nivelul per care le prezentăm atunci când comunicăm.

Nu mai puțin importantă, în sistemul competențelor formate la lecțiile de limbă și literatură română, este și competența lectorală. Aceasta se formează prin studierea, lectura, valorificarea operelor literare: „Informația reprezintă o valoare, o energie, iar cel ce o poate valorifica inteligent devine mai puternic, mai productiv și mai performant” [2, p. 59]. În concluzie, menționăm că finalitatea studierii limbii și literaturii române în învățământul preuniversitar este formarea competențelor lingvistice, lectorale, de comunicare. Prezența acestora la orice vorbitor este un indiciu atât al inteligenței lui, cât și al succesului acestuia în viața socială.

Bibliografie

1. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*, Chișinău, 1993.
2. Ghicov, A., *Pedagogia aplicativă a performanței*, Pontos, Chișinău, 2012.
3. *Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială de învățământ*, Chișinău, Lyceum, 2011.

Repere teoretico-metodologice ale motivării cadrelor didactice din învățământul preuniversitar

Stela Galemba, *doctorandă, IȘE*

Abstract

The article addresses the issue of motivation of teachers in pre-university education. Notional boundaries of the concepts are discussed, analyzed various motivational theories, these theories are synthesized values to motivate teachers in education. Finally, the author provides practical solutions for developing institutional strategy of motivating teachers.

Key-words: *motivation, motive, need, motivation theories, strategies to motivate teachers.*

Orice organizație/instituție își poate atinge scopurile și se poate dezvolta continuu doar prin efortul comun al membrilor săi, eforturi care sunt dependente direct/indirect de nivelul motivării acestora. Se recunoaște unanim că performanța organizațională, ca rezultat, depinde de măsura în care *personalul* se simte responsabil și se implică conștient în realizarea scopului major al instituției, fiind motivat (intern sau extern). În acest context, o funcție importantă a managementului pentru dimensiunea umană și un subiect frecvent tratat în literatura de specialitate este **motivarea** personalului. În cele ce urmează, vom analiza conceptele „motivare”, „motivație”, „motiv”.

În raport cu semnificația termenului **motivație**, constatăm că cele mai multe cercetări definesc motivația ca sumă a energiilor interne și externe ce inițiază, dirijează și susțin un efort orientat spre atingerea unui obiectiv al organizației, care va satisface simultan și nevoile individuale [1, 3, 11, 12, 15, 16].

În acest sens, apreciem relevanța definiției lansată de V. Andrițchi, conform căreia motivarea semnifică o actualizare și combinare a forțelor interne și/sau externe ce permit declanșarea, dezvoltarea și direcționarea resurselor interne ale unei persoane în vederea realizării acordului între trebuințele și valorile individuale și cele organizaționale [1].

De aici rezultă trei elemente-cheie ale motivației: *efortul, obiectivele organizaționale, nevoile angajatului.*

Efortul este o măsură cantitativă a intensității; aceasta însă nu înseamnă că orice efort conduce la performanțe. Desprindem de aici ideea că angajatul trebuie să-și canalizeze eforturile spre atingerea obiectivelor organizației, acestea formând componenta calitativă a efortului, care îi dă valoare. Pentru aceasta, este oportună armonizarea obiectivelor organizaționale și a celor individuale ale angajatului.

Cu cât obiectivele personale ale angajatului sunt mai aproape de cele organizaționale, cu atât efortul depus va fi mai conștient și va contribui mai mult la obținerea rezultatelor așteptate.

Considerăm că o armonie absolută între scopurile personale și cele organizaționale este imposibilă; o anumită tensiune oricum va exista (aceasta fiind, într-un fel, și forța motrice a dezvoltării), deoarece consolidarea unei viziuni comune e un proces profund, solid și complicat.

În această ordine de idei, P. Senge consideră că organizațiile ce intenționează să construiască viziuni comune își vor încuraja membrii să-și elaboreze, pentru început, viziuni personale, căci, *dacă oamenii nu au propriile viziuni, tot ce le rămâne de făcut este să urmeze docil calea trasată la viziunea altcuiva* [apud 22]. Or, în consecință, apare acceptarea pasivă, nu angajamentul.

Conform cercetărilor [2, 3, 7, 8, 11, 12], motivația este influențată de trei categorii de **factori**: *nevoile*, prin latura lor de energizare, impuls, imbold, tendințe; *relațiile* afective și *atitudinile* constituite față de diverse aspecte ale mediului și față de propria persoană; *obiecte și împrejurări* imediate sau imaginare care se dobândesc în funcție de scopuri.

După M. Zlate, *nevoia* este o stare internă de necesitate, care face ca anumite scopuri să fie atractive. Atâta timp cât este nesatisfăcută, ea creează o tensiune internă ce stimulează angajatul, antrenându-l într-un comportament prin care acesta urmărește satisfacerea nevoii și reducerea tensiunii; *motivul* determină cauza conduitei noastre, chiar dacă uneori nu ne dăm seama de ce facem acest lucru; un motiv este o neliniște, o lipsă, o dorință puternică [21].

Precizăm că termenul *motivație* are un sens mai larg decât termenul *motiv*, căci reprezintă un ansamblu de motive care explică de ce acționăm într-un fel sau altul, deci motivația reprezintă o *totalitate de factori dinamici ce determină conduita omului*.

Motivul constituie impulsul concret, activator, declanșator [6], este mobilul care declanșează, „susține energetic și orientează acțiunea” [21, p. 163], este acel „mobil care stă la baza unui comportament sau a unei acțiuni concrete” [7, p. 476].

Un motiv este o structură dinamică ce duce la orientarea, inițierea și reglarea acțiunilor în direcția unui scop mai mult sau mai puțin precizat; motivele sunt cauzele conduitei noastre; mai precis, cauzele interne ale comportamentului [3].

Cea mai cunoscută **tipologie a motivelor** este tipologia elaborată în funcție de raporturile lor cu activitatea la care se referă. Astfel, având în vedere sursa tensiunii motivatorii, care poate fi exterioară

sau interioară activității propriu-zise, sunt identificate două tipuri de motive: **extrinseci și intrinseci** [2, 4, 5, 9, 14, 15, 16, 17, 20].

Motivele extrinseci se manifestă în plan subiectiv prin trăiri emoționale *pozitive și negative*. *Motivele extrinseci pozitive* au orientare pragmatică, vizând obținerea de beneficii: bani, acordarea unor titluri, lauda, promovarea, prestigiul social și profesional etc.

Motivele extrinseci negative se manifestă prin reacții de respingere sau de aversiune față de consecințe neplăcute: sancțiuni administrative, penalizări, teama de eșec, critică etc. Motivația negativă se bazează pe amenințare, pedeapsă, blam, amenzi etc. Eficiența lor este redusă, căci sunt, de regulă, considerate de către salariați ca fiind incorecte; pot duce la insensibilizarea celor sancționați, frustrare și chiar demisie [22].

Motivația intrinsecă pornește de la conținutul specific al activității profesionale. Pentru unii, munca ajunge să fie o nevoie care se constituie și se dezvoltă chiar în procesul satisfacerii ei.

Motivația intrinsecă are, în principal, trei surse:

1. *natura muncii* – omul se realizează și se dezvoltă prin activitatea desfășurată, munca este scopul angajării sale, ea generează plăcere sau satisfacție;

2. *finalitatea socială a muncii* – omul nu numai că muncește, dar vizează anumite rezultate: calitativ superioare, mereu îmbunătățite, destinate satisfacerii anumitor nevoi sociale;

3. *realizarea propriei persoane* – fiecare dintre noi suntem animați de dorința de a acționa astfel încât să dăm o anumită măsură propriei identități în raporturile cu ceilalți; munca reprezintă unul dintre domeniile cele mai propice, pentru a ne pune în valoare propriile posibilități și capacități, dorința de realizare și de afirmare personală se prezintă, astfel, ca o sursă importantă a motivației intrinseci [19].

După M. Vlăsceanu [23], condițiile care influențează motivațiile pentru muncă se structurează pe patru niveluri diferite.

1. *Dezvoltarea personală*: trăsăturile personalității au un rol important în motivarea participării la muncă. Astfel, persoanele active, care au încredere în propriile forțe, tind să se angajeze și să participe intens în activitățile de muncă, pe când cele care se subapreciază necesită intervenția unor stimuli exteriori suplimentari.

2. *Cultura muncii* este caracterizată prin sistemul de cunoaștere, valorizare și practicare a muncii, de relații și comportamente în muncă; deci normele, valorile, credințele specifice societății în care s-a dezvoltat și a fost educată o persoană vor determina, în mare măsură, comportamentul acesteia.

3. *Organizarea și infrastructura tehnico-economică a muncii* se referă la condițiile logistice ale muncii într-o organizație, de la disponibilitatea echipamentelor tehnice, la organizarea grupurilor și a locurilor de muncă.

4. *Situația de muncă* se referă la modul de practicare și finalizare a muncii, la participarea în cadrul activității respective.

În contextul consemnării acestor niveluri, se relevă problema integrării lor, deoarece motivarea pentru muncă este un proces continuu. Deși motivația se constituie individual, ea este contextualizată cultural și cristalizată instituțional.

De aici, se conturează semnificația managerială a procesului de motivare a personalului. În viziunea noastră, sensul managerial al **motivării** poate fi prezentat ca un proces de corelare a necesităților, aspirațiilor și intereselor personalului din cadrul organizației cu realizarea obiectivelor organizaționale, exercitarea sarcinilor, competențelor și responsabilităților atribuite în cadrul organizației, contribuind astfel la obținerea de performanțe individuale și organizaționale. În sens managerial, motivarea rezidă într-un ansamblu de decizii și acțiuni prin care personalul este determinat să contribuie direct/indirect la dezvoltarea organizației, prin intermediul satisfacerii necesităților, aspirațiilor și intereselor acestora.

Conceptele care fundamentează motivarea ca proces sunt: *motivele* (dorințele și impulsurile care îi determină pe oameni să acționeze în vederea realizării unor obiective); *nevoile primare*, *nevoile psihosociale*, *nevoile profesionale*; *așteptările*; *disponibilitățile*.

Pentru identificarea unor dimensiuni strategice ale managementului motivării cadrelor didactice, identificăm ca oportunitate analiza **teoriilor motivaționale**, care au evoluat de-a lungul timpului, odată cu evoluția societății și a științei manageriale.

Prin analiză, deducem că teoriile motivaționale se clasifică în *teorii de conținut* și *de proces*. Dacă *teoriile de conținut* pun accentul asupra factorilor specifici ce motivează salariații, *teoriile de proces* se focalizează asupra dinamicii motivării, începând cu energizarea inițială a comportamentelor, continuând cu selecția alternativelor și ajungând la efortul actual.

Analizând *teoriile de conținut ale motivației*, observăm că acestea se concentrează, în principal, asupra factorilor interni, specifici unei persoane, care pot iniția, orienta sau stopa comportamentul ei; aceste teorii încearcă să răspundă la întrebarea *ce factor sau ce factori motivează oamenii?*.

Teoriile pornesc de la definirea trebuințelor/nevoilor umane ca stări de necesitate ce se manifestă prin apariția unei tensiuni și a unei stări de dezechilibru în sistemul de personalitate, dezechilibru ce se

cere îndepărtat printr-o acțiune de eliminare a acestuia și de reinstaurare a echilibrului. Pentru a reinstaura echilibrul, este identificat un scop, care va satisface trebuința, și selectată o direcție de acțiune/comportament care va conduce la îndeplinirea acestui scop. Comportamentul uman este, prin urmare, motivat de trebuințele nesatisfăcute.

Cea mai cunoscută teorie este totuși cea a lui A. Maslow [10]. În concepția lui Maslow, omul este o ființă care dorește tot mai mult, iar ceea ce dorește depinde de ceea ce are deja. Astfel, trebuințele umane sunt aranjate de autor pe mai multe niveluri, într-o ierarhie, în funcție de importanța lor. Maslow afirmă că oamenii încearcă mereu să-și satisfacă anumite nevoi, care pot fi structurate ierarhic în funcție de importanța lor. Autorul a stabilit cinci grupe de nevoi, care, ulterior, au fost completate cu încă trei. Primele trei niveluri de trebuințe (fiziologice, de securitate și apartenență) mai sunt cunoscute și cu denumirea de *trebuințe de deficiență*, următoarele două (trebuința de apreciere și de autoactualizare) formează *trebuințele de creștere*, satisfacerea lor ducând la **dezvoltarea și împlinirea persoanei** [16]. În varianta cu opt categorii de trebuințe, ultimele trei (trebuințe de cunoaștere, estetice și de concordanță între simțire, cunoaștere și acțiune) formează a doua ierarhie a trebuințelor. Considerăm că aceste nevoi trebuie să persiste în sistemul educațional, deoarece corespund specificului activității și politicii educaționale.

Maslow susține că indivizii sunt motivați de nevoile de rang inferior până în momentul în care acestea sunt satisfăcute, după care ele încetează să motiveze și începe să se manifeste tendința spre nevoile de rang superior; deci satisfacerea necesităților prezintă valoare motivațională numai până la un anumit nivel, corespunzător *nevoilor, potențialului și aspirațiilor fiecăruia*. Prin urmare, forța motivațională a oricărei nevoi este determinată nu numai de poziția sa în ierarhie, dar și de gradul în care această nevoie, ca și toate celelalte de sub ea, a fost satisfăcută.

În concluzii, deducem că motivația, conform acestei teorii, este determinată de un ansamblu de nevoi, nu de una sau două. În context managerial, *este necesar să se identifice cea mai importantă nevoie a salariaților și să se creeze oportunități pentru satisfacerea ei; nevoile salariaților se schimbă din timp în timp și de la situație la situație, deci se va modifica și strategia de motivare a salariaților; se va diversifica și personaliza procesul de motivare prin valorificarea diverselor tipuri de motivații (economice, sociale, de autorealizare).*

Cea mai reprezentativă **teorie procesuală** îi aparține lui V. Vroom [apud 20], care completează teoriile existente cu cea a așteptărilor.

Teoria așteptării susține că motivația în muncă este influențată de doi factori: *cât de mult ne dorim ceva și ce suntem dispuși să facem* pentru a obține ceea ce dorim. După Vroom, așteptarea pe care o are un angajat versus obținerea unor anumite elemente sau realizarea anumitor situații constituie principala forță motivațională, devenind sursa principală de alimentare a eforturilor depuse în procesul activității. Conform acestei teorii, deducem că oamenii sunt motivați să lucreze activitățile pe care le apreciază ca fiind atractive și au sentimentul că le pot realiza; atractivitatea activităților depinde de gradul în care ele conduc la consecințe favorabile pentru angajat. Se conturează ideea că managerii trebuie să stimuleze așteptările angajaților, să clarifice posibilitățile de recompensare, să extindă autonomia și competența lor, să proiecteze strategii motivaționale individualizate care să corespundă expectanțelor angajaților.

Pentru motivarea personalului din cadrul sistemului de învățământ este relevantă **teoria caracteristicilor postului**, dezvoltată de R. Hackman și G. Oldham [apud 18], care reliefează existența unor caracteristici esențiale ale posturilor cu un anumit impact asupra angajaților. Cu alte cuvinte, angajații vor fi mai motivați și mai satisfăcuți de munca lor, dacă aceasta conține anumite caracteristici esențiale; aceste caracteristici favorizează condițiile ce le permit angajaților să experimenteze trăirea unor stări psihologice critice, care sunt corelate cu anumite rezultate, inclusiv motivație înaltă pentru muncă.

Modelul conține cinci caracteristici esențiale ale postului, care activează trei stări psihologice critice:

1. *diversitatea aptitudinilor* – gradul în care cerințele postului implică activități diverse și utilizarea unei mari varietăți de abilități, deprinderi și talente;
2. *identitatea sarcinii* – gradul în care un angajat poate realiza o muncă de la început până la sfârșit, cu rezultate vizibile;
3. *importanța sarcinii* – gradul în care postul are un impact semnificativ asupra celorlalți (atât în interiorul, cât și în afara organizației);
4. *autonomia* – gradul de libertate și independență pe care angajatul îl are în stabilirea propriului program de lucru, în luarea deciziilor și a modului în care își îndeplinește sarcinile;
5. *feedbackul* – gradul în care postul îi oferă angajatului informații clare și directe despre rezultatele muncii și performanțele obținute.

Cele trei stări psihologice critice influențate de caracteristicile esențiale ale posturilor sunt:

- a) *însemnătatea muncii prestate* – măsura în care angajatul percepe munca sa ca fiind importantă și valoroasă;

b) *responsabilitatea resimțită pentru rezultatele muncii* – gradul în care angajatul se simte personal răspunzător de rezultatele muncii;

c) *cunoașterea rezultatelor reale ale activității profesionale* – gradul în care angajatul înțelege în mod constant cât de eficient este în îndeplinirea sarcinilor.

Suntem de părerea că postul de cadru didactic prezintă toate cele cinci caracteristici și activează cele trei stări psihologice: *însemnătatea muncii prestate, responsabilitatea pentru rezultatele muncii, cunoașterea rezultatelor reale ale activității profesionale*. Rezultă că funcția respectivă este implicit motivatoare și, în mod normal, ar trebui să ofere satisfacții.

Analiza teoriilor motivaționale ne permite să deducem că toate susțin aceeași idee: motivația este esențială pentru performanța individuală și organizațională; de modul și gradul de motivare a personalului depinde viitorul oricărei entități, căci salariații motivați fac instituția mai performantă.

Este oportun ca fiecare instituție să dispună de o **strategie motivațională proprie**, bazată pe valori împărtășite. Pentru promovarea ei reușită, se va realiza:

- Anchetarea psihosociologică a angajaților de către un specialist, în vederea evidențierii satisfacției sau insatisfacției profesionale; realizarea periodică a unor sondaje privind expectanțele angajaților, ierarhia nevoilor lor profesionale, dar și a celor individuale; diagnosticarea motivelor dominante actuale ale personalului.
- Diagnosticarea naturii problemelor care apar în instituție în domeniul motivării și al problemelor referitoare la respectarea regulamentului de ordine internă; diagnosticarea naturii plângerilor, petițiilor cu privire la tratarea (ne)echitabilă și justă, a cauzelor conflictelor.
- Analiza sistemului de valori al managerilor, a stilului de conducere, a concepției lor despre relația „conducător – subaltern” etc.
- Elaborarea, discutarea în colectiv și aprobarea politicii de motivare a personalului, asigurând particularizarea motivațiilor ca fel, mărime, în funcție de caracteristicile salariaților, ajungând până la personalizarea lor.
- Elaborarea strategiei de recompensare a angajaților, cu precizarea criteriilor și a sistemului de recompensare și **respectarea, în procesul de activitate, în evaluare, în acordarea recompenselor etc. a principiului transparenței, a competenței profesionale și a performanțelor obținute**, minimizarea sancționării etc.
- Dezvoltarea culturii organizaționale a instituției, promovarea valorilor general-umane în colectiv.
- Îmbunătățirea relațiilor interpersonale în cadrul catedrelor și al întregului colectiv, prin

analiza detaliată a naturii relațiilor interpersonale în cadrul catedrelor; identificarea motivelor principale care fac ca angajații din instituție să considere că apar bariere între angajați.

- Proiectarea și desfășurarea unor traininguri, cu invitarea unui specialist în domeniu, în vederea dezvoltării coeziunii grupurilor și a abilităților angajaților în soluționarea conflictelor; mărirea timpului de socializare în cadrul instituției – acesta va permite dezvoltarea simțului mândriei față de faptul că este angajat al instituției, al camaraderiei și al muncii în echipă. Promovarea unor traininguri în vederea dezvoltării stimei de sine, a imaginii de sine a angajaților.

- Respectarea caracteristicilor etapei de carieră. Pentru angajații aflați la debutul carierei: oferirea posibilităților de acțiune, a oportunităților de dezvoltare ca specialiști, încurajare, activități de competiție (concursurile „Cel mai erudit”, „Cel mai empatic” etc.); stimularea, mai ales economică, treptat, pentru a asigura perspective motivaționale și profesionale salariaților pe termen lung, bazate pe așteptări rezonabile și accesibile. Pentru angajații aflați la mijlocul carierei: stagii de formare în țările vecine, cursuri tematice de perfecționare, autonomie, posibilități de creștere a experienței, echilibru, traininguri în vederea creșterii rezistenței la stres, posibilitatea de a fi mai mult timp cu familia; asigurarea angajaților cu sarcini interesante, ce le „sfidează” posibilitățile, incitând la autodepășire, creativitate etc. Pentru angajații aflați la finele carierei: roluri de mentor, coach, pentru a avea posibilități de a oferi sfaturi, consultații, de a-și demonstra și împărtăși experiența; recunoașterea meritelor, rezultatelor muncii bine făcute (recunoașterea și a succeselor mai mici, nu doar a realizărilor colosale).

- Îmbunătățirea comunicării manageriale (evitarea lansării mesajelor confuze, diversificarea formelor de comunicare, manifestarea prudenței în transmiterea informației, practicarea tehnicii de ascultare activă, feedback constructiv, dezvoltarea canalelor de comunicare ascendente (comunicarea periodică directă cu angajații, deplasarea în mijlocul subalternilor pentru a discuta varii subiecte legate de problemele lor de muncă), proiectarea unui program de întâlniri cu grupuri de angajați, crearea Condiții de sugestii, comunicarea foarte explicită a sarcinilor, a nivelului realizărilor și performanțelor obținute de fiecare angajat și informarea lor despre recompensele prevăzute etc. Acordarea de feedback, fapt ce va conduce la dorința de a obține performanțe mai înalte.

- Îmbunătățirea condițiilor de muncă, punerea la dispoziție a mijloacelor, informațiilor, sprijinului necesar pentru a realiza o activitate de calitate.

- Încurajarea responsabilității individuale, deoarece angajații vor fi mai motivați, dacă vor avea conștiința că sunt responsabili de rezultatele pe care le produc (elaborarea planului personal de acțiuni pentru îmbunătățirea calității activității, elaborarea unor sugestii de îmbunătățire a satisfacției profesionale personale).

- **Valorificarea consecventă a principiilor managementului participativ.**
- Elaborarea Strategiei instituționale de evaluare a competențelor angajaților (cu definirea standardelor și a indicatori de performanță clari și preciși, pentru motivarea angajaților ce demonstrează performanțe înalte; formularea obiectivelor clare și măsurabile pentru fiecare post ocupat și familiarizarea angajaților cu standardele postului ocupat); stabilirea standardelor pentru activitatea de calitate.

Bibliografie

1. Andrițchi, V., *Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*, Chișinău, Print-Caro, 2012.
2. Bogathy, Z., *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*, Iași, Polirom, 2007.
3. Cosmovici, A., *Psihologie generală*, Iași, Polirom, 2006.
4. Done, I., *Salariul și motivația muncii*, București, Editura Expert, 2000.
5. Druță, F., *Motivația economică*, București, Editura Economică, 1999.
6. Golu, M., *Dinamica personalității*, București, Editura Geneze, 1993.
7. Golu, P., *Fenomene și procese psihosociale*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1989.
8. Johns, G., *Comportament organizațional. Înțelegerea și conducerea oamenilor în procesul muncii*, București, Editura Economică, 1998.
9. Mamali, C., *Balanța motivațională și coevoluție*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.
10. Maslow, A.H., *Motivație și personalitate* (trad. de A. Răsuceanu), București, Editura Trei, 2009.
11. Moscovici, S., *Psihologia socială a relațiilor cu ceilalți*, Iași, Polirom, 1998.
12. Neculau, A., *Psihologie socială*, Iași, Polirom, 1996.
13. Păun, E., *Școala. Abordare sociopedagogică*, Iași, Polirom, 1999.
14. Pânișoară, G., Pânișoară, I.-O., *Motivarea eficientă. Ghid practic*, Iași, Polirom, 2005.
15. Popescu-Neveanu, P., *Curs de psihologie generală*, București, 1977.
16. Popescu-Neveanu, P., *Dicționar de psihologie*, București, Albatros, 1987.
17. Prodan, A., *Managementul de succes. Motivație și comportament*, Cluj-Napoca, Editura Riscoprint, 2003.
18. Rusu, C., *Managementul resurselor umane*, București, Editura Economică, 1997.
19. Stanciu, Șt., Leovaridis, C., *Managementul resurselor umane. Teste și studii de caz*, București, Editura Bren, 2003.
20. Ziglar, Z., Savage, J., *Motivația. O cale spre performanțe deosebite*, București, Editura Business Tech International Press, 1998.
21. Zlate, M., *Psihologia muncii – relații interumane*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
22. Zorlențan, I., *Managementul organizației*, București, 1996.
23. Vlăsceanu, M., *Psihosociologia organizațiilor și a conducerii*, București, Editura Paideia, 2011.
24. Уорнер, М., *Классики менеджмента*, Москва, 2003.

Analiza discursului didactic din perspectiva relației profesor – student

Aliona Boțan, doctorandă, lector, UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The teaching communication requires a perpetual interaction between teacher and students, whether it be teaching or learning. In elaboration of didactic discourse, the teacher should take into account a number of factors, which includes in particular, the amount of information, originality, accessibility and intelligibility of the communicated message. In order to make the information more accessible, the teacher appeals to discursive strategies which simplify and give an intelligible explanation of the contents. The teacher should organize the didactic discourse providing the students' interaction, that practice some basic skills such as: competences of dialogue, the debate, the negotiation and conflict resolution, the ability to formulate arguments. Therefore, by the quality of didactic discourse depends the students successful learning.

Key-words: *didactic discourse, didactic communication, interpersonal communication, interaction between teacher and student, student-student communication, discursive strategies, explanation, classification, division, analogy, definition, demonstration, argumentation.*

Omul este o ființă informațională ce nu poate trăi în afara comunicării, care asigură schimbul de mesaje între indivizi și, într-o oarecare măsură, servește ca suport pentru existență. Necesitatea comunicării rezidă în dorința și interesul de a cunoaște, în necesitatea de afirmare pentru a fi remarcat și apreciat, în implicarea în relațiile interpersonale și de grup, în nevoia de a transmite cunoștințe, valori, atitudini, convingeri [4, pp. 110-111]. Comunicarea interumană este deosebit de importantă mai cu seamă în instituțiile școlare. Or, activitățile de predare – învățare – evaluare au la bază comunicarea, iar nivelul de performanță al acestora determină eficiența transmiterii și receptării mesajelor.

Actele complexe de comunicare din cadrul activităților didactice țin de un gen discursiv specializat, cel *didactic*, prin care profesorul intenționează să producă unele schimbări calitative și cantitative la nivelul personalității obiectului educației. Ca modalitate de interacțiune între profesor și student, *discursul didactic* are funcție instrumentală, întrucât se urmărește în mod intenționat și conștient un scop: producerea unor efecte pe termen lung asupra receptorului, în contextul construit pentru susținerea efortului de formare a acestuia [3, p. 67].

Noțiunea de „discurs didactic” are o extensiune cuprinzătoare, deoarece toate interacțiunile care se stabilesc în cadrul procesului instructiv-educativ vizează, la modul cel mai general cu putință, transmiterea și receptarea unor mesaje cu conținut educațional. Dată fiind complexitatea realității exprimate, acestui concept îi poate fi conferită o gamă largă de semnificații: *înștiințare, schimb, relație, împărtășire, aducere la cunoștință, prezentare, transmitere, participare, influență, control, ocazie care favorizează schimbul de idei* [5, p. 98]. Tocmai de aceea este dificil să-i construim o definiție completă, unanim acceptată. Putem spune totuși, pentru

început, că prin *discurs didactic* înțelegem „ansamblul proceselor prin care se efectuează schimbul de informații și de semnificații între profesori și studenți, aflați într-o anumită situație instructiv-educativă” [3, p. 112].

Până nu demult, se considera utilă modalitatea de realizare a învățării în care profesorul se limita să prezinte conținutul prin demonstrații și explicații, rolul studentului fiind doar de a reproduce într-o manieră mecanică informațiile receptate. Această modalitate părea a fi utilă atunci când li se cerea studenților doar să reproducă un volum cât mai mare de informație. Evaluând însă activitatea studenților-pedagogi în câmpul practicii educaționale, am constatat că aceștia nu au deprinderi și priceperi de a transfera cunoștințele însușite asupra activității și interacțiunii cu elevii, deși e bine cunoscut faptul că o informație devine cunoștință atunci când aceasta asigură o cunoaștere suficient de cuprinzătoare și de detaliată asupra obiectului, iar individul ce o deține este în măsură să identifice situațiile în care poate fi folosită. Putem afirma că succesul, în achiziționarea unor cunoștințe, depinde îndeosebi de receptarea corectă a informațiilor și de valorificarea lor în procesările pe care individul le efectuează ulterior.

Științele educației promovează ideea că învățarea nu se mărginește doar la simpla acumulare a cunoștințelor, ci constă și în formarea unor competențe, ce desemnează operații ale gândirii, care intervin în elaborarea unor idei sau teorii. De aceea, nu putem reduce semnificația discursului didactic la o simplă transmitere de informații. Dimpotrivă, discursul didactic trebuie interpretat ca un proces dinamic, în cadrul căruia studentul are posibilitatea de a contribui prin formulare de întrebări, provocări și căutări personale, prin reflectare activă și creatoare. Astfel, studentul va fi considerat de cadrul didactic drept partener în actul de predare – învățare, iar discursul se va construi ca rezultat a interacțiunii partenerilor.

Din punct de vedere pedagogic, stabilirea acestei comunicări prezintă reale dificultăți, căci, după cum susține L. Șoitu, fiecare selectează și interpretează elementele care îi sunt transmise în funcție de orientarea gândirii și de interesele sale [7].

Pentru ca procesul de comunicare să fie eficient și pentru ca cei ce participă la el să înțeleagă informația transmisă, este necesar să fie respectate o serie de condiții care asigură și facilitează integrarea mesajului:

- a) acceptarea profesorului ca persoană de către studenți și invers, fapt care duce, în ultimă instanță, la rezultate superioare în învățare, prin dispariția inhibițiilor provocate de starea de dependență a elevilor față de profesor, de climatul de teamă;
- b) competența registrului mimico-gestual și lingvistic;
- c) competența mediatică a profesorului, ce include dorința, voința, disponibilitatea, deschiderea, crearea de ocazii de comunicare și valorificarea lor prin forța de a comunica [4, p. 98].

În realitate, la elaborarea discursului didactic, profesorul trebuie să țină cont de o serie de factori, ce se referă îndeosebi la cantitatea de informație, banalitatea sau originalitatea, accesibilitatea și inteligibilitatea mesajului comunicat; formularea mesajului în termeni semnificativi și un minimum de informații noi față de mesajele anterioare. Acest lucru nu impune pedagogul să devină un orator iscusit, dar presupune ca el să se poată exprima simplu, iar conținutul să fie astfel organizat, încât să poată fi ușor de urmărit. Pentru pedagog, deosebit de importante sunt calitățile vocii, dicția și accentuarea adecvată, ritmul cu care vorbește, folosirea pauzei, timbrul și tonalitatea vocii. Profesorul urmează să adapteze conținuturile la particularitățile auditorului și la specificul temei; să utilizeze un limbaj simplu și accesibil; să știe a depăși situațiile inhibitive; să utilizeze adecvat formele de argumentare; să stăpânească tehnici de condiționare prin discurs, pentru a provoca adeziunea și disponibilitatea de asimilare; să creeze o atmosferă propice comunicării [6, pp. 121-143]. De asemenea, este important să stabilească contactul vizual cu interlocutorul, pentru a-i oferi sentimentul că este important. Nu trebuie să uităm că este oportun să ne plasăm în situația studentului, dând dovadă de empatie, mai ales atunci când acesta este în rolul de interviuat.

Prin urmare, calitatea discursului didactic este oferită de claritatea mesajului, vivacitatea expunerii și a forței persuasive a comunicării. Pentru a face mai accesibilă informația transmisă, profesorul apelează la tehnicile discursive care permit simplificarea și explicarea inteligibilă a conținuturilor. Totodată, aceste tehnici, cunoscute în literatura de specialitate drept strategii discursive, îi permit cadrului didactic să influențeze grupul de studenți.

Strategiile discursive sunt proiectate în raport cu scopul, rolul și funcțiile comunicării, combinând resurse psihologice, coduri lingvistice și structuri de argumentație [2, p. 33]. Strategia cea mai frecvent utilizată în discursurile didactice de orice natură este *explicația*, numită de V. Dospinescu „motorul discursului prin care profesorul transpune inteligibil anumite informații” [3, p. 48]. Explicația este un element esențial al discursului didactic, constituind, pentru profesor, un instrument metodologic cu un deosebit potențial euristic, iar pentru studenți – suportul și mijlocul cunoașterii.

Discursul didactic este prin excelență unul explicativ, căci „a învăța ceva pe cineva înseamnă a face pe cineva să înțeleagă ceva, adică a explica” [ibidem, p. 234]. Nu există învățare în afara explicației, care reprezintă o intervenție de ordin discursiv, realizată cu scopul de a-l ajuta pe student să înțeleagă conținutul și articulațiile unui demers cognitiv. În orice activitate didactică, se resimte nevoia imperioasă de explicare, nu numai pentru clarificarea conținuturilor, ci și pentru coordonarea acțiunilor, explicarea sarcinii de studiu și dirijarea investigațiilor independente ale studenților.

Eficiența demersului didactic, eficiența prelucrării, transmiterii și receptării informației depinde, printre altele, de gradul de organizare internă a ansamblului de noțiuni vehiculate, care, la rândul său,

depinde în mod direct de folosirea corectă a operațiilor logice cu noțiuni, dintre care un rol deosebit îl are **definiția**.

Utilizată ca procedeu discursiv, definiția mijlocește stocarea, prelucrarea și fixarea informației în scopul unei mai bune receptări, permite familiarizarea studenților cu conținutul unei probleme, care, fiind formulată într-un limbaj de specialitate, este „tradusă” într-un limbaj științific accesibil acestora, chiar în termenii limbajului comun. Prin intermediul definiției, este surprinsă, descrisă și explicată, într-o formă concisă, lapidară, esența obiectelor, fenomenelor sau proceselor exprimate prin noțiuni, conform însușirilor ce le caracterizează. Pe scurt, operația de definire presupune a dezvălui caracteristici, a da semnificații, a oferi reguli de construcție, a identifica, a descrie, altfel spus, a elucida un obiect de cunoaștere. Procedeu de definire are un rol esențial: concentrând o informație necesară și suficientă pentru explicarea unui obiect de cunoaștere, definiția ajută la o mai bună înțelegere și la o mai bună însușire a noțiunilor de bază din conținutul unei discipline studiate.

Alte procedee discursive frecvent întâlnite în practica educațională sunt: clasificarea, diviziunea, analogia.

Clasificarea este o operație logică prin care unele noțiuni mai puțin generale sunt grupate, pe baza anumitor elemente din conținutul lor, în noțiuni mai generale. Ca și definiția, ea este o operație de mare însemnătate pentru organizarea științifică a unui ansamblu de noțiuni. Pe această cale, se obține un sistem ierarhizat de noțiuni, în care fiecare are, în final, un loc bine determinat în raport cu celelalte, fapt care îi conferă clasificării o valoare teoretică și practică deosebită [1, p. 73].

Diviziunea este o operație inversă clasificării, cu care, de altfel, se completează reciproc; altfel spus, gândirea parcurge un drum în sens invers: de la noțiuni generale spre noțiuni din ce în ce mai puțin generale. Numită uneori și *clasificare analitică*, diviziunea presupune ca, pornind de la o noțiune generală, să dezvăluim mai întâi speciile acesteia, apoi subspeciile ei, continuând astfel, treptat, până ce punem în evidență obiectele individuale care aparțin clasei reprezentată de noțiunea inițială.

Analogia constituie un alt tip de argument, care contribuie la „tonalitatea didactică a comunicării” [3, p. 129], facilitând transmiterea cunoștințelor. Ea vizează punerea în relație a unui obiect sau a unui fapt problematic cu altul, mai bine cunoscut, structurează organizarea și clasificarea obiectelor cunoașterii, fiind sursa reformulării și transpunerii didactice a cunoștințelor [2, p. 35].

Pentru a evita orice posibilitate de a se înșela cu privire la adevărul sau falsitatea unei propoziții, profesorul recurge la **demonstrație**. Gh. Enescu o definește în felul următor: „Demonstrația este procesul logic prin care o propoziție dată este conchisă din propoziții adevărate” [apud 1, p. 80]. Demonstrația este utilizată pentru a oferi o fundamentare sigură susținerilor și constă în a evidenția temeiurile în virtutea cărora se afirmă ceva.

Dacă demonstrația relevă ceea ce este în întregime cunoașterea certă, **argumentarea** relevă opinii posibil de admis, o perspectivă, un punct de vedere asupra subiectului discutat, fapt pentru care este esențialmente un domeniu al dezacordului, al conflictului. Nevoia de argumentare este, de fapt, indicele unei îndoieli cu privire la o anumită poziție, care nu este suficient de clară sau nu se impune cu o forță suficientă. Discursul argumentativ este o cale de comunicare a cunoștințelor asumate ca opinabile.

Dialogul structurat în cadrul discursului argumentativ permite ca cei implicați în comunicare să se considere parteneri în soluționarea unor probleme, dar niște parteneri care văd lucrurile diferit, fapt pentru care trebuie lăsați să spună fiecare ce gândește și să fie ascultați cu atenție. Or, comunicarea didactică presupune o perpetuă interacțiune între profesor și studenți, indiferent că este vorba de predare, învățare sau evaluare. Relația profesor – student trebuie astfel structurată, încât studentul să îndrăznească să acționeze în prezența lui, să coopereze cu el, să răspundă la întrebări și să formuleze întrebări, să formuleze ipoteze și opinii personale.

Deosebit de importantă în procesul de instruire este relația de comunicare student – student, ce se poate institui în cadrul activităților de conversație dirijată, de dialog liber și dezbateri pe o anumită temă sau în legătură cu un subiect controversat. Pentru student, dialogul argumentativ reprezintă un prilej de a problematiza, interoga, cerceta împreună cu ceilalți. Studentul va învăța, pe această cale, să-și exprime opiniile, să gândească și să se comporte democratic, să accepte diversitatea de idei, să fie înțelegător și tolerant, să-i respecte pe ceilalți.

Profesorul urmează să-și organizeze discursul didactic astfel încât să le ofere studenților prilejul de interacțiune, ce exersează unele abilități de bază, cum ar fi: deprinderile și competențele de dialog, de dezbateri a unei probleme, de negociere și rezolvare a conflictelor; capacitatea de a formula argumente și contraargumente, precum și de a le structura într-un sistem discursiv coerent; capacitatea de a aprecia și valoriza perspective diferite de gândire și acțiune, ca surse de îmbogățire intelectuală reciprocă; capacitatea de a reflecta critic asupra prejudecăților și stereotipurilor proprii sau ale altora.

Toate procedeele sus-enumerate au un rol deosebit de important în construirea discursului didactic. În felul acesta, „profesorii și elevii își distribuie și asumă rolurile, se pun în scenă, rând pe rând, recurgând la acte de reglare și corectare” [2, p. 35] a interacțiunii discursive.

Personalitatea individului se formează în câmpul comunicării interpersonale, iar schimbul de mesaje stimulează activitatea intelectuală și îmbogățește bagajul de cunoștințe al studenților participanți, care au ocazia să învețe unul de la celălalt, nu numai de la profesor. Deja este cunoscut că formarea intelectuală este condiționată de dezvoltarea capacităților de a efectua operații. Pentru aceasta, este necesar ca studenții să fie antrenați în activități de învățare care solicită efectiv executarea acestor operații; deci urmează ca noi, profesorii, să ne debarasăm de obișnuința de a fi în centrul atenției, punând accent pe

calitatea intervențiilor în discursul didactic al studenților, prin motivarea participării active a lor. În abordarea sarcinilor instructiv-educative, este de dorit să recurgem la strategii activ-participative, astfel încât învățarea să devină un proces de construcție cognitivă, și nu doar o simplă și pasivă receptare a cunoștințelor. La rândul său, studentul trebuie să dea sens și valoare mesajelor primite, căci numai în acest fel comunicarea va fi eficientă. Această manieră de abordare a activității didactice va evita pasivitatea și conformismul, căci studentul va fi implicat plener în activitate, ca partener al profesorului, unde va trebuie să-și exprime opiniile, apreciind contribuțiile pe care aceștia le aduc la soluționarea unor probleme puse în discuție. Învățarea devine, în acest fel, un act ce are la bază dialogul autentic, sinteză de inițiativă și îndrumare din partea profesorului.

Angajarea în dialog este o modalitate activă de învățare pentru studenți, o învățare durabilă și eficientă. Pe această cale, relațiile interumane (student – student, student – profesor) devin cu adevărat un fundament al dezvoltării. Discuțiile individuale sau colective instituie un parteneriat activ între participanți, cu toții antrenați în aprofundarea conținutului unui subiect. Într-un climat de libertate, dar și de responsabilitate în exprimare, studenții explorează și descoperă lucruri noi. Interacțiunile nu se limitează la comunicarea unor conținuturi, ci se extind la modalitățile de conducere a activității, la sentimentele și atitudinile personale. Prin urmare, reușita unui profesor, calitatea și eficiența discursului său didactic depind, în mare măsură, de capacitatea de a stabili relații adecvate cu fiecare student în parte și cu grupul în ansamblul său.

Bibliografie

1. Albulescu, I., *Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate*, Pitești, Paralela 45, 2008.
2. Cojocaru, M., *Discurs didactico-științific emoțional. Suport de curs pentru studii de masterat*, Chișinău, Tipografia centrală, 2009.
3. Dospinescu, V., *Semiotică și discurs didactic*, București, EDP, 1998.
4. Macavei, E., *Tratat de pedagogie: Propedeutica*, București, Aramis, 2007.
5. Olivier, B., *Communiquer pour enseigner*, Paris, Hachette, 1992.
6. Roventă-Frumușani, D., *Analiza discursului. Ipoteze și ipostaze*, București, Tritonic, 2005.
7. Șoitu, L., *Pedagogia comunicării*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2001.

Nicoleta Esinencu și teatrul unui protest social

Viorica Zaharia, dr., conf. univ.,
Catedra de istorie și teorie literară,
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

Nicoleta Esinencu's special writing signs up in trend of young of actual occidental dramaturgy, characterized by using of a language which prefers the stereotype of spoken language, depending on the characteristics of the world on which the author fixes his/her attention. The most famous plays of the writer: Fuck you, eu.ro. Pa!, A(II) Rh +, Zukerfrei etc., creates the impression that they are parts of a work with a musical structure, with a degree of a private coherence and with a logical structure of created world. These shorts monologues are a evidence of a assiduous dramatic exercise. But in the vulnerability of the characters it hides what the writer wants to reveal in background.

Key-words: *writing, nonconformity, mosaic text, temporal discontinuity, fractured perspective.*

Scritura aparte a Nicoletei Esinencu se înscrie în tendința generală a tinerei dramaturgii actuale occidentale, tendință caracterizată prin utilizarea unui limbaj simplu, facil de înțeles, vulgar de foarte multe ori, pe gustul publicului larg. Este un limbaj ce nu-ți cere vreo încordare intelectuală aparte. Se atestă o tendință ce evită complexitatea limbajului literar, prioritate dându-li-se stereotipurilor limbii vorbite, în funcție de caracterul personajelor, de caracteristicile lumii asupra căreia își fixează dramaturgul atenția. Sunt lucruri ce țin, probabil, și de un marketing teatral lipsit de pretenții inovative, dar care este în defavoarea artisticului.

Cazul dramaturgiei basarabene postsovietice este ceva mai specific, deoarece majoritatea reprezentanților acesteia rămân totuși marcați de ultimii ani ai regimului comunist, deși au fost scutiți de experiențe legate de teroarea cenzurii comuniste și n-au avut nevoie de variate strategii de ocolire a ei. Aceștia nu mai sunt siliți să camufleze ceea ce au de spus într-un limbaj esopic și să intercaleze subtexte și mesaje diseminate. Tinerii dramaturgi de la noi vor și pot spune totul cu voce tare și clar. Iată de ce tonul multora dintre încercările dramaturgice actuale este adesea violent și, pe alocuri, imoral.

Astfel de texte cu trăsături stilistice comune, ce ofensează o sensibilitate croită după tiparele clasice, sunt caracteristice în general dramaturgiei de început de mileniu trei. În afara acestor asemănări, ceea ce considerăm drept trăsătură esențială ale întregii dramaturgii tinere contemporane, sunt motivele de furie ale tinerilor și nonconformismul lor. Un exemplu evident, în cazul pieselor Nicoletei Esinencu, este textul monologat care a șocat destul de multă lume la momentul publicării și punerii în scenă, *Fuck you, eu.ro. Pa!*. Este un text ce vorbește despre criza de identitate a unei tinere

născute în comunism, martoră a prăbușirii comunismului, dar lipsită de posibilitatea și forța de a se regăsi nici într-o țară postcomunistă, nici în Europa, la care a visat dintotdeauna. Este evidentă aici relația cu tonul violent al mai multor dramaturgi tineri occidentali, chiar dacă revolta autoarei se manifestă de pe cu totul alte poziții. Totuși motivele par să rămână aceleași: haotici, disperați, revoltați, tinerii dramaturgi de astăzi trăiesc deziluzia și dezgustul societății de consum, se revoltă împotriva ideologiilor învechite, sunt în căutare de noi repere, din păcate, la fel de nesigure și deziluzionante. De aceea, personajele create de acest val de dramaturgi sunt mai mult decât o „generație pierdută”. Sunt o generație anonimă.

Pretextul de la care pleacă discursul din *Fuck you, eu.ro. Pa!* – „Tată, acesta este un eseu pentru un concurs anunțat de clubul tinerilor prim-miniștri. Ce mi-a dat țara mea și cu ce am răsplătit-o eu? Tată, eu n-am să particip la acest concurs. Eu nu corespund cerințelor. Eu nu am trei copii. Unul pentru tata, unul pentru mama și unul pentru țară. Tată, trebuie să-ți spun ceva... Copilăria mea a fost [...] – e un prilej de a lăsa să curgă, ca într-un lung rechizitoriu, formele exasperării. Scriitura feminină a Nicoletei Esinencu naște un text la granița poeziei, cu impresii amestecate, în care discontinuitatea temporală și afectivă e marca, iar faptele rememorate se amestecă doar după logica suferinței. Perspectiva fracturată, fuga de la o senzație la alta, față în față cu sărăcia, cu realitatea pestilențială (inclusiv în relațiile umane) în țara în care cel mai mare vis al părinților este să le emigreze copilul în Vest sunt pigmentate de cuvinte licențioase. Eroina îndură blestemul de a se fi născut în țara comunismului, iar dezgustul urlat față de realitățile ei consonează cu durerea pierderii identității naționale și a limbii în condiția de imigrant.

Piese mai cunoscute ale Nicoletei Esinencu – cea amintită anterior, *A(II) Rh+*, *Zuckerfrei* etc. – creează impresia că ar fi mai degrabă părți componente ale unei opere mai vaste, cu o structură mozaicală, cu un anumit grad de coerență intimă și cu o structurare logică a unei proprii lumi în creare. Autoarea își creează propriul univers – pe care tinde să-l retușeze în permanență, cu o anumită doză de precizie și cu un umor dur, fără compromisuri –, propria „arie geografică”, propriile cutume creative recognoscibile. Aceste false monologuri notează anumite spaime intime, pe care autoarea le investeste în obsesii polizate și conceptualizate.

O altă caracteristică a textelor dramatice ale Nicoletei Esinencu este dimensiunea lor. Aceste scurte monologuri, sau, mai degrabă, false monologuri, sunt dovada unui asiduu exercițiu dramatic, receptiv la tendințele actuale în domeniu. Este vorba de ceea ce Hans-Thies Lehmann numește „teatru postdramatic”, adică de acele texte care „au încetat să mai fie dramatice”, din care au dispărut „princiipiile narațiunii și figurării, precum și ordinea unei fabule”, un teatru în care se ajunge la „o autonomizare a limbii” [1, pp. 7-8]. Autoarea apelează la un limbaj cotidian dur, libidinos, lasciv, fără vreo menajare și fără urmă de pudoare. E un limbaj provocator, folosit, probabil, cu o anumită doză de

intenționalitate, și e adaptat personajelor pe care le pune în scenă. E o sete aici de o anumită doză de real, de refuz al artificiilor, care nu exclude o necesitate pe alocuri stângaci camuflată cu o puritate imposibilă. Anume în această vulnerabilitate neașteptată a personajelor sale obraznice, în cinismul lor se ascunde ceea ce autoarea vrea să dezvăluie în fundal.

Chiar dacă numele Nicoletei Esinencu a fost ceva timp legat de textul cu titlu provocator, jucat pe mai multe scene din Europa și Asia și care a provocat discuții până și în Parlamentul de la București, aria de cuprindere a preocupărilor dramatice ale autoarei este mult mai largă. Ea reușește să depășească, în ultimele scrieri, problematica tipic generaționistă. Falsele monologuri, puse în gura diverselor personaje, tratează/pun probleme ale întregii societăți, chiar dacă încă stăruie îndelung asupra frământărilor și nonconformismului tinerilor de astăzi. De aceea, piesele sale par a fi necesare zilelor noastre, drept protest în fața violențelor evidente ale acestei lumi. Fiecare alege din mesaje ce vrea: libertatea europeană sau avertismentul european, sau democrația cu pumnul. O libertate-păpușă, o sugestie doar, fragilă și vulnerabilă, sau una adevărată, impusă cu forța. Mai important este că autoarea își trăiește intens prezența în lume, scriind un teatru subiectiv, ce încearcă să se obiectiveze.

În piesa A(II) Rh+, cu un talent aparte, cu destulă claritate și suficientă agresivitate, sunt disecate infamia și prostia. Textul prezintă drama individului înstrăinat în propria sa lume. Personajul se regăsește într-o lume transformată, ale cărei schimbări însă este incapabil de a și le însuși. Autoarea înfățișează încercările disperate ale personajului de a se readapta, demers care pare a fi imposibil, normele tradiționale fiind practic înlocuite printr-un sistem inversat, dar perfect pus la punct. Se identifică o dezintegrare a sensului și o înlocuire a lui cu un altul. Elementele acestuia, care la prima vedere par lipsite de logică, alcătuiesc o atmosferă de nebunie și își potențează efectul asupra publicului. Drama reprezintă, astfel, o provocare care se adresează în primul rând simțurilor, și nu rațiunii [2].

Zuckerfrei face uz de același limbaj al străzii, spus cu expresivitatea furiei, în stilul unui climat dramaturgic american. Personajele piesei, fratele și sora, sunt martorii prăbușirii imperiului sovietic și victimele perpetuei perioade de tranziție postsovietice: „Mama noastră lucrează la biroul de pașapoarte. Ea spune că nu ia scump pentru un pașaport [...]. Mama știe cum și cui să-i dai 5 euro la vamă să nu-ți controleze bagajele/Mama știe pe la ce vamă e mai bine să ieși din țară/Mama știe cum să-ți schimbi pașaportul [...]. Mama știe la cine poți să cumperi *de lucru* în Portugalia [...]. Mama știe o marcă de automobil unde încap doi oameni lângă motor [...]. Mama știe unde și la cine poți să cumperi în Italia permis de ședere [...]. Mama poate să găsească cu cine să te căsătorești în Germania ca să obții mai repede cetățenie [...]. Mama poate să te ajute să-ți vinzi rinichiul în Israel”. În scriitura cu construcție muzicală, ca o simfonie cu leitmotive, autoarea accentuează tonul militant și zgândărește sensibilitatea cititorului și publicului cu manifestul intens revendicativ. Construind un discurs al

exasperării, în spatele fiecărui enunț, autoarea lasă să se audă un strigăt prelung. Construcțiile nominale rostite răspicat sunt dominante în acest text incandescent. Între frazele repetitive în care Nicoleta Esinencu cultivă stridența, presărând cu obstinație cuvinte ca *suicid, vomă, sugar free, aditivi, îndulcitori*, adică mai tot ce compune universul nostru artificial, li se face totuși loc și acțiunilor umilitoare ale verbului șocant. În textul construit ca un monolog „la două mâini”, perechea soră – frate e ipostaziată la vârste diferite, pedalând pe trăsăturile tip ale anilor. În copilărie, naturali, adorabili, cu o doză bună de firesc, marșează pe candoare și inocență în fața dovezilor de sărăcie și a autorității de nediscutat a mamei. În adolescență, metalisti, rujați în nuanțele satanismului, dar cu o lacrimă mare de clown hipersensibil sub ochi, sunt încrâncenați, neputincioși, agresivi și revendicativi față de mama (poate defuncta URSS și moștenitoarea ei de drept), ca, în final, să ajungă niște tineri cu răbdarea epuizată, îngrețoșați de amănuntele scabroase din care se compune viața familiei, sinucigași la limita crizei de nervi. Marcați de sechelele lăsate de o mamă care și-a neglijat copiii. Scăpați doar teoretic de sub influența ei, copiii sunt bulversați, șocați, lipsiți complet de anticorpi pentru noile realități. În teatrul social practicat de Nicoleta Esinencu, cauza pentru care militează textul câștigă, de fiecare dată, în pregnanță. Chiar dacă revendicările sunt strigate exasperat-agresiv, autoarea construiește bine această lume din carne și sânge, din greață și sinucidere.

Nicoleta Esinencu poate fi percepută, pe bună dreptate, drept o porta-voce a confuziilor și deziluziilor tinerei generații, a pretențiilor emblematice pe care le recuză fără reținere, deoarece, în primul rând, tânăra dramaturgă urăște îndochinarea. Dar mai e ceva: ochiul ei are posibilitatea de a vedea mai departe și mai profund, de unde certitudinea că are de spus ceva și poate s-o spună altfel. Disprețuind realismul, sordidul cotidian, ea nu-l poate refuza totuși și încearcă să se îndepărteze de el cu orice preț. Prețul este, uneori, prea mare: ruperea în bucăți a subiectului, eliptismul, încălcarea referințelor și caracterul facultativ al mesajului. Ești uneori silit, în locul oricărei analize, să te mulțumești cu o impresie generală asupra textului. Impresia generală e că autoarea, personaj camuflat, are miza cea mai mare, într-o lume fără repere, penetrează o delicată voce feminină, care aparține, nici mai mult, nici mai puțin, Nicoletei Esinencu.

Bibliografie

1. Lehmann, Hans-Thies, *Teatrul postdramatic*, UNITEXT, București, 2009.
2. Nelega Alina, *Structuri și formule de compoziție ale textului dramatic*, EIKON, Cluj, 2010.
3. Ubersfeld, Anne, *Termeni cheie ai analizei teatrului*, Institutul European, Iași, 1999.

Perceperea evaluării interactive și aprecierea performanțelor elevilor din treapta gimnazială

Aurica Marcu,

specialist principal la Ministerul Educației, RM

Abstract

The estimate it is "methodology operation" of comparison on the outcome get with the planned objective. The estimate of Strategy ascertain estimate of technical's and methods. The estimate strategies centralizes on formative and formation learning it is, actually, and estimate interacted strategy. The interacted strategy suppose on the existence part hers between the teachers and the schoolboy, thus the teaching-learning process can become once more amenable in the aspect advancement of critical thinking.

Key-words: *the interacted estimate, capacity of self-estimate, classical lesson, evocation courses, mediate learning, reorganization on the behavior, the typical exactingness.*

Nu există nicio activitate în afara **evaluării**, scopul căreia este de a evidenția modalitatea de asimilare a materialului didactic, de a dezvălui cum sunt conștientizate rezultatele predării – învățării prin raportare la un standard și acomodarea permanentă la ritmul real de avansare în asimilarea noilor cunoștințe de către elevi.

Evaluarea face parte din procesul de predare – învățare, pentru că la ea participă atât elevii, cât și profesorul. De fapt, **evaluarea** este o operație metodică de comparație a unui **rezultat obținut** cu un **obiectiv planificat**. Fără evaluare, n-ar exista rezultatul unei activități de predare – învățare, deoarece numai ea poate furniza dovezi concludente în vederea aprecierii finale a elevului.

Absolvenții treptei gimnaziale asimilează mai bine suportul didactic atunci când:

- învățarea este activă, în colaborare, în baza reperelor concludente;
- întrebările, sarcinile sunt relativ ușoare, dar în creștere logico-artistică;
- volumul de informație se asimilează datorită unor sarcini planificate, ce pot restructura imaginea evaluată;
- frecvența succeselor în procesul de receptare – asimilare a unui text literar poate fi înaltă și ea le produce elevilor plăcerea de a cunoaște, stimulându-i spre o cooperare ce ține de domeniu.

Pornind de la aceste particularități, putem specifica următoarele *coordonate ale evaluării*. Evaluarea se realizează pentru:

- a verifica cunoștințele dobândite în raport cu standardele;
- a interioriza unele motivații;
- a susține spiritul critic de autoevaluare;
- a conștientiza valoarea aprecierii personale și de către colegi etc.

La ora actuală, este dificil de a elabora concepția unui manual școlar fără a reflecta în prealabil asupra noțiunilor de „evaluare”, „autoevaluare”, „evaluarea interactivă”, „autoevaluarea didactică”.

Termenul *evaluare* ne oferă un teren favorabil pentru dezvoltarea modalităților în care programa operaționalizată poate să-l sprijine cât mai bine pe cel evaluat (în cazul nostru, pe absolventul treptei gimnaziale) sub următoarele aspecte:

- realizarea strategiei și a tacticilor de predare;
- referirea permanentă la necesitățile elevilor;
- adecvarea resurselor la obiectivele de referință.

Absolventul treptei gimnaziale implicat în procesul de evaluare își poate adresa permanent următoarele întrebări:

- De ce sunt la ora de limbă și literatură română?
- Ce scop am?
- Ce motive mă determină?
- Sunt pregătit pentru a recepta textul?
- De fapt, cine sunt eu?
- Sunt sigur că voi reuși?
- Ce se așteaptă de la mine?

Noțiunea „strategie de evaluare” determină metodele și tehnicile de evaluare, în scopul realizării unor corelații eficiente între procesul de predare – învățare și cel de evaluare al limbii și literaturii române. Strategiile de evaluare centrate pe învățare, formativă și formatoare, se înscriu în categoria *strategiilor de evaluare interactivă*. În acest sens, *evaluarea interactivă* presupune, de fapt, existența unui parteneriat între profesori și elevi, care are la bază procese de colaborare și de negociere constructivă, vizând mobilizarea profesorului și elevului în cadrul proceselor de învățare și evaluare. În felul acesta, evaluarea interactivă își poate determina și scopurile, care sunt:

- conștientizarea necesității de asimilare a curriculei la limba și literatura română;

- sporirea încrederii în forțele proprii.

Astfel, profesorul predă în scopul atingerii unor finalități educaționale și evaluează metodele de realizare a acestor finalități în funcție de performanțele efective ale elevilor. Pe de altă parte, procesul de învățare al elevilor se concretizează în obținerea unor performanțe calitative, de care sunt capabili și pe care permanent au capacitatea să și le autoevalueze. Pornind de la această idee, se produc anumite ajustări la nivelul profesorului în ceea ce privește procesul de predare – învățare – evaluare și ajustări la nivelul elevului, referitor la procesul de învățare – autoevaluare. De aici rezultă că autoevaluarea este un proces verificat și dirijat atât de evaluarea profesorului, cât și de eficiența propriei activități a elevului, dacă ținem cont de strategia atingerii performanțelor dorite. Vom încerca, în cele ce urmează, să determinăm fiecare componentă a actului didactic, pentru o analiză conștientă a relației sale cu evaluarea realizată prin intermediul metodelor interactive: *autoevaluarea + interevaluarea*.

Astfel, în orice proces de predare – învățare – evaluare, profesorul predă raportându-se la finalități corect formulate, evaluarea volumului de informație în care acestea au fost atinse depinzând de performanțele efective ale elevilor înșiși. Se conturează două componente ce se află într-o relație constructivă și care apelează la un anumit model-constructiv de transmitere a cunoștințelor și introducând procedee noi, argumentate în verificarea și aprecierea nivelului de asimilare a acestora de către elevi (figura 1).

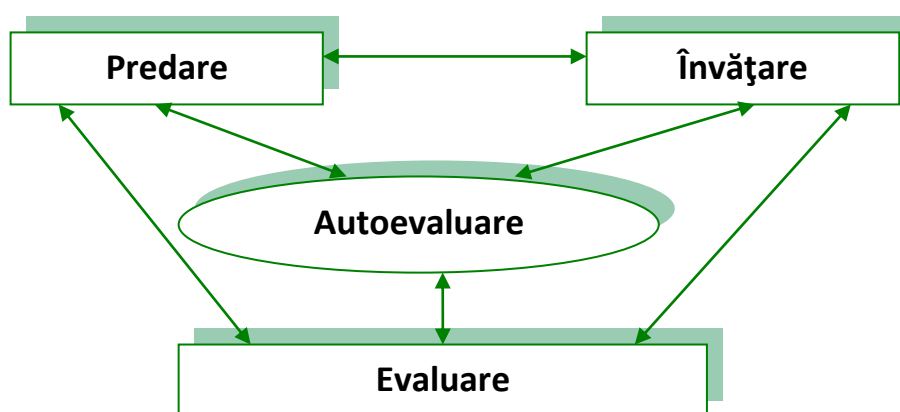


Figura 1. *Relația evaluării cu celelalte componente ale procesului de predare – asimilare a limbii și literaturii române pentru absolvenții treptei gimnaziale*

Cercetătoarea Pamela Farris ne propune câteva modalități de predare și de organizare a activităților didactice. Pe de o parte, autoarea abordează predarea – instruirea didactică în care evenimentele instruirii sunt cele caracteristice lecției „clasice”:

- recapitularea cunoștințelor din lecțiile anterioare;
- prezentarea, pe scurt, a subiectului noii teme;
- prezentarea și explicarea materialului după principiul „pașilor mărunți”, în urma cărora elevul își dezvoltă capacitatea de a înțelege și de a exersa după fiecare pas informația asimilată;
- dinamizarea tuturor elevilor, prin oferirea unor sarcini individualizate fiecăruia, a unui set de întrebări, respectând corespunderea lor cu nivelul fiecărui elev, și realizarea unui feedback permanent;
- propunerea unor sarcini de activitate independentă pentru fiecare elev și verificarea modului de realizare a lor.

Unei asemenea forme de organizare a procesului de predare – învățare – evaluare i se potrivește o evaluare directă, tradițională. Este un segment aparte, care ține de formarea evaluării sumative și apelează la metodele „clasice” (chestionarea orală, probele grafice sau practice, testele didactice etc.).

Pe de altă parte, cercetătoarea menționează o serie de forme de organizare a lecției, în care rolul elevilor, implicarea lor activă în procesul de asimilare a cunoștințelor este considerabil sporit.

Sunt importante, în acest context, noțiunile: „instruire holistică”, „învățare prin cooperare”, „temele ciclice” etc. Elevii pot valorifica strategii utile de învățare și informații adecvate, pe care apoi să le aplice în situații concrete.

Deoarece procesul de predare – învățare – evaluare este determinat de capacitatea elevului de a pătrunde în esența însușirilor semnificative ale temei asimilate, ne propunem și un suport practic al gândirii critice, care se bazează pe anumite deprinderi și abilități de a raționa justificat, coerent, logic, ținând cont de argumente suficiente, solide și valoroase. De aici rezultă că gândirea critică a unui elev îi poate educa o „superioritate în volumul de cunoștințe”, care, în taxonomia abilităților cognitive ale lui Bloom, implică analiza, sinteza și evaluarea. Un asemenea model didactic, cu perspectivă, în opinia cercetătorului I. Dumitru, poate presupune următoarele secvențe de operaționalizare:

- evaluarea;
- realizarea sensului;
- reflecția personală.

Conform noului mod de organizare a lecției de *limbă și literatură română* în ciclul gimnazial, evaluării i se „diminuează” statutul de model instrucțional perfect, evaluarea „îmbracă forma unui feedback” cu profunde valențe formative; astfel, profesorul și elevii devin o echipă care decide ce anume trebuie să învețe și modul în care trebuie să realizeze această activitate.

Pe de altă parte, principala activitate a elevului este cea de învățare, în urma căreia ar putea obține un șir de performanțe, pe care le autoevaluează. Renumitul cercetător L.S. Vîgotski încearcă o posibilă clasificare a teoriilor despre învățare, pe care le grupează în numai trei categorii:

- învățarea urmează dezvoltării intelectuale;
- învățarea reprezintă dezvoltarea intelectuală;
- învățarea precede dezvoltarea intelectuală.

S-a demonstrat, de fapt, că profesorii care aplică teoria „învățării mediate”, elevii acestora dispun de o percepție deosebită asupra relației profesor – elev. Conform teoriei „învățării mediate”, profesorul devine un „facilitator” care preia și prelucrează cunoștințele, iar elevul – o persoană care le recrează, învățând astfel cum să învețe. În cazul nostru, modalitățile de realizare a evaluării randamentului de asimilare a cunoștințelor de limbă și literatură română vor fi eficiente și mult mai necesare în urma utilizării unei metodici interactive de autoevaluare/interevaluare, atunci când elevii sunt activi și conștienți, ca „subiecți capabili” ai procesului de predare – învățare – evaluare a limbii și literaturii române în treapta gimnazială.

Cele expuse confirmă că, pentru a explica relațiile care se stabilesc între evaluare și autoevaluare în procesul de predare – învățare, e necesar să dispunem de un model care ar putea deveni și un demers fundamentat la tema noastră de cercetare. Am apelat la modelul teoretic propus de metodistul C. Stan, din care rezultă că principala activitate a profesorului (predarea) și, respectiv, a elevului (învățarea) se desfășoară în virtutea evaluării creative a performanțelor școlare. Finalitățile educaționale sunt raportate la un set de criterii ce țin de cerințele curriculumului sau ale manualului, nivelul clasei, chiar și de valoarea propriilor performanțe, utilizând o multitudine de strategii didactice: metodele și instrumentele de evaluare (figura 2).

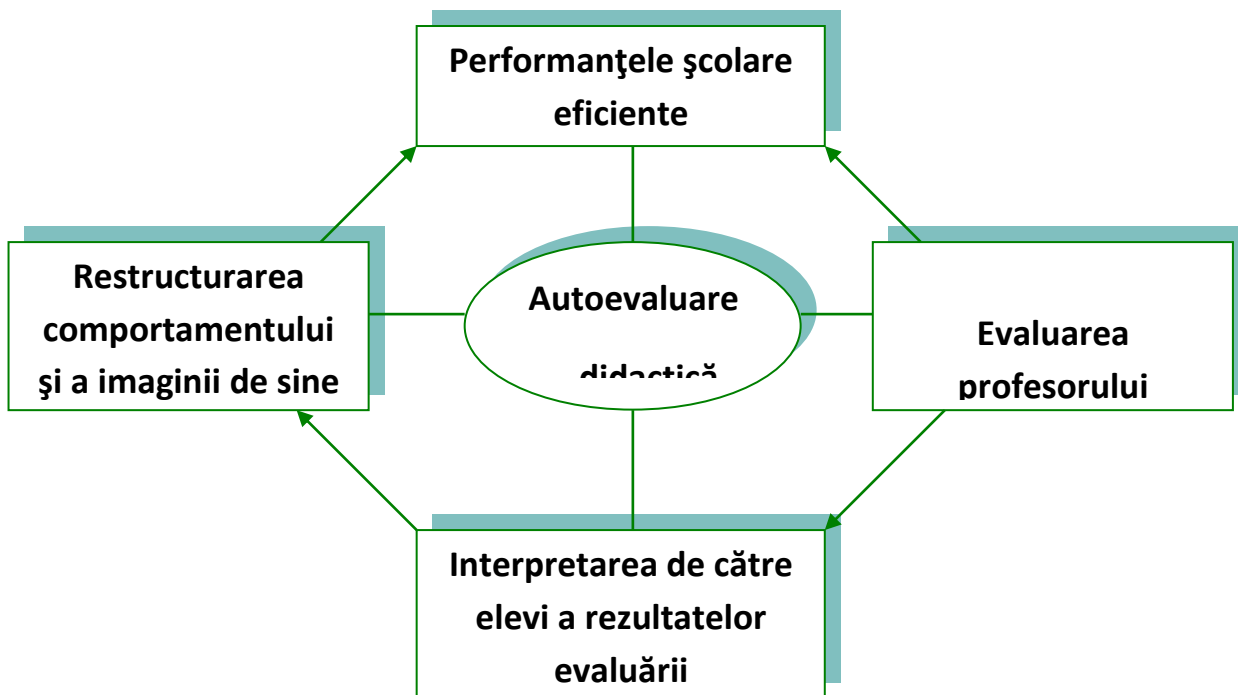


Figura 2. *Relația evaluare – autoevaluare din perspectiva procesului de predare – învățare – evaluare*

Este firesc să menționăm și că în funcție de felul cum interpretează elevul rezultatele obținute el poate să accepte sau poate să respingă decizia profesorului în urma evaluării didactice, fapt mediat de mulți factori, cum sunt:

- gradul de obiectivitate și exigența profesorului;
- factorii care pot influența evaluarea;
- valoarea argumentării rezultatelor actului evaluării;
- concordanța între performanțele așteptate și cele eficiente;
- principalele trăsături ale elevului.

În concluzii, menționăm ca propunere câțiva pași pentru a forma adevăratele capacități de autoevaluare/interevaluare la absolvenții treptei gimnaziale și pentru a prezenta curriculumul de limbă și literatură română într-un proces de optimizare a performanțelor gimnaziale ale elevului:

- educarea permanentă a capacității de autocunoaștere, intercunoaștere;
- prezentarea corectă a strategiilor de evaluare în care ar trebui să fie antrenați elevii, precum și a criteriilor care vor sta la baza aprecierii cunoștințelor;
- utilizarea unor strategii interactive specifice treptei gimnaziale de predare – învățare – evaluare;

- completarea unor chestionare care să cuprindă întrebări de apreciere a propriilor performanțe (dificultatea sarcinii, metodele utilizate, succesele obținute, modalitățile de optimizare, modelul de structurare a informației etc.).

Sintetizând cele prezentate în acest articol, am ajuns la concluzia că autoevaluarea și interevaluarea sunt influențate de conținutul și modul de interacțiune a componentelor procesului de învățământ, de particularitățile individuale ale elevului și de exigența profesorului. Astfel, includerea autoevaluării și evaluării interactive în procesul de predare – învățare a limbii și literaturii române pentru treapta gimnazială este un fenomen util și necesar, care poate contribui la optimizarea procesului de predare – învățare – evaluare.

Bibliografie

1. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare*, Chișinău-Strasbourg, Comitetul Director pentru Educație, 2003.
2. Callo, T., *Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul gimnazial. Limba și literatura română pentru cl. IX-XII. Ghid metodologic*, Chișinău, Litera, 2000.
3. Farris, Pamela J., *Teaching Bearing Tosch*, Northern Illinois University, USA, 1998.
4. Lisievici, P., *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*, Aramis, București, 2002.
5. Meyer, G., *De ce și cum evaluăm?*, Polirom, Iași, 2000.
6. Pâslaru, V., *Educația literar-artistică a elevilor*, Chișinău, Lumina, 1999.
7. Radu, I.T., *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2000.
8. Stan, C., *Autoevaluarea și evaluarea didactică.*, Cluj-Napoca, 2001.
9. Vogler J. *Evaluarea în învățământul preuniversitar*. Iași: Polirom, 2000.
10. Vâgotski, L. S. *Mășlenie i reci*. Moscva, 1976.

Aplicarea strategiilor euristice în didactica disciplinelor pedagogice

Yurie Ilașcu, *dr. în pedagogie*,

UPSC „Ion Creangă”

Abstract

In pedagogical university education applying heuristic strategies is a plan of action transposed in a number of mental and practical operations of the binome educational students acquire knowledge, transformed then in skills. Heuristic strategy is a chain of private educational events that activates mental processes likely to determine the goals of the training in the form of skills. The teaching method is: a way of acting that teacher Kudreavtsev V., consider an action initiated by the teacher, it was trouble with a whole chain of reasoning in order to facilitate their resolution by the student. The

teacher indicates all the contradictions and complexities of process knowledge of a truth, through the chain of reasoning and fair resolution of the problem of finding. Adopting this perspective, we find that the heuristic strategy must be regarded in the light of the multitude of solutions that we offer specialized.

Key-words: *applying heuristic strategies, teaching method, action initiated by the teacher, facilitate their resolution, process knowledge, multitude of solutions.*

În învățământul pedagogic universitar, aplicarea strategiilor euristice *constituie o modalitate* de acțiune transpusă într-un ansamblu de operații mintale și practice ale binomului educațional prin care studenții dobândesc cunoștințe, transformate mai apoi în competențe. Strategia euristică este o înlănțuire particulară de evenimente de învățământ care activează procesele mintale susceptibile să determine formarea finalităților sub formă de competențe. Se știe că metodele didactice sunt un mod de a acționa, pe care pedagogul V. Kudreavțev le considera o acțiune inițiată de către profesor, acesta propunând probleme cu un întreg lanț de raționamente, pentru a facilita rezolvarea lor de către student. Profesorul indică toate contradicțiile și complexitatea procesului de cunoaștere a unui adevăr prin intermediul lanțului de raționamente și găsirea rezolvării juste a problemei.

Adoptând această perspectivă, constatăm că strategia euristică trebuie privită prin prisma multitudinii soluțiilor pe care le oferă aplicarea ei și, din acest motiv, remarcăm *multifuncționalitatea sa structurală*. În cele ce urmează, vom încerca să elucidăm următorul deziderat: de ce nu pot fi considerate situațiile de problemă în continuare doar o simplă metodă didactică și de ce se impune elaborarea unei *metodologii didactice în contextul acceptării sintagmei „strategie euristică”*. Este cunoscut faptul că didactica științelor pedagogice impune formarea competențelor de proiectare, organizare, desfășurare și evaluare a activităților din domeniul disciplinelor pedagogice, care se pot transforma în competențe specifice, cum ar fi:

- a. transpoziția adecvată a cunoștințelor din didactica generală în cele de la disciplina pedagogică;
- b. proiectarea și evaluarea conținuturilor instructiv-educative;
- c. organizarea activităților didactice în funcție de tipurile de lecție;
- d. adoptarea de strategii didactice care să permită utilizarea eficientă a mijloacelor și auxiliarelor didactice în procesul instructiv-educativ.

Diversitatea variantelor de instruire problematizată, aflate în conexiune directă cu alte metode ce conțin elemente euristice (*dezbaterile, discuțiile colective, jocurile didactice, învățarea prin descoperire, învățarea prin cercetare, învățarea prin proiecte, simulările, exercițiile utilizate concomitent cu unele metode interactive („pălăria albă”), tehnica „lotus”, metoda „schimbă perechea”, brainstormingul etc.*), ne permit să includem în conținutul problemelor cele mai variate și ample texte pedagogice, fapt ce va necesita aplicarea competențelor menționate anterior și de aici deducem un principiu important al metodologiei didactice de implementare a strategiilor euristice: *integrarea cunoștințelor cu conținut pedagogic rezultate din rezolvarea problemelor cu cunoștințele obținute la orele teoretice.*

Valorificarea acestui principiu oferă posibilitatea îmbinării multiplelor activități de documentare din mai multe surse sau de plasare a acestora în cele mai variate spații educaționale. Finalitatea aplicării strategiilor euristice este de a stimula formarea competențelor cognitive de utilizare a limbajului pedagogic, de a provoca studentul, viitor cadru didactic, să atingă anumite performanțe, cum ar fi:

- structurarea într-un discurs didactic a cunoștințelor despre un fenomen educațional;
- selectarea și analiza unor texte pedagogice provenite de la autori diferiți;
- analiza și comentarea unei situații educative prin analogie cu altele, de ordin conflictual, și expunerea opiniilor proprii;
- identificarea diferențelor dintre două sau mai multe interpretări date unui fenomen educațional;
- compararea limbajului pedagogic utilizat de colegi în cadrul dezbaterilor;
- interpretarea interacțiunii tradițional-universal, în cazurile indicate de profesor.

Prin urmare, aplicarea strategiilor euristice permite formarea la studenți a competențelor de utilizare a limbajului pedagogic. Ținând cont de faptul că, la nivelul ciclului I universitar, disciplinele pedagogice sunt cele care transmit cunoștințele despre dezvoltarea și formarea personalității umane, suntem în drept să formulăm și o altă concluzie: formarea competențelor cognitive de utilizare a limbajului pedagogic influențează direct formarea profesională a cadrului didactic.

Bibliografie

1. Kudreavțev, V., *Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы*, Москва, Знание, 2009, p. 99.
2. Focșa-Semionov, S., *Învățarea academică independentă și autoreglată*, Chișinău, 2009.
3. Bocaș, M., *Didactica disciplinelor pedagogice*, Cluj, 2009.
4. *Evaluarea studenților: strategii și metode*, Editura UPSC „Ion Creangă”, Chișinău, 2006.

De la competențe de comunicare – la performanță în comunicare

Tatiana Oxanii, *profesoară de limba și literatura română*,

LT „Vasile Vasilache”, Chișinău

Abstract

During the Romanian language and literature lessons there are formed communication skills / sub-skills.

Formation of language and communication skills/sub-skills during the Romanian language and literature lessons correlates with the performance communication formation: a competence that once being attained tends to become performance. This is an indicator of the quality of communication, denoting a true and effective collaboration between teachers and students, between students, during the Romanian language and literature lessons. To get both competences and performance, it takes a lot of hard work, interest and passion for the done work.

Key-words: *curriculum, skills / sub-skills of communication, language skills, communication performance, educational approach, the language system.*

În procesul reformei educaționale realizate în prezent în R. Moldova, a fost conturat clar traseul cercetărilor pedagogice privind obiectivele educaționale formulate la nivel de competențe. De altfel, această problemă este una cu colorit nu doar local, dar și european, prin faptul că în prezent este actuală, ca să nu zicem în vogă, ideea că oamenii au nevoie de competențe, nu doar de volume impunătoare de cunoștințe, pentru a se integra cu succes în viața socială. În acest context, menționăm că, în conformitate cu noul Curriculum, activitatea educațională, la lecție, se va realiza în baza unei viziuni noi asupra procesului de *predare – evaluare – învățare*, punând în capul mesei un set de competențe care pot fi atinse în urma pregătirii elevului în învățământul preuniversitar.

În învățământul preuniversitar, trebuie să li se formeze copiilor zece competențe-cheie, menționate în Curriculumurile la disciplinele școlare [3, 4]. Se consideră că toate competențele pot fi grupate în două categorii importante: competențe de bază și competențe disciplinare [5, p. 5].

Competențele de bază se orientează spre așteptările societății, competențele disciplinare sunt specifice unei/unor discipline de învățământ. Competențele din prima categorie se prezintă în relații de conexiune (*competențe valorice, de cultură generală, de comunicare* etc.), fapt care facilitează realizarea demersului educațional al profesorului la diferite discipline școlare și îl atenționează asupra complexității activității pe care trebuie s-o realizeze la clasă, în vederea formării la elevi a acestor competențe.

Formarea de competențe corelează cu plasarea accentului pe elev, în calitate de subiect al educației, pe calitatea activităților realizate la ore, pe formarea unei personalități flexibile, moderne, apte să-și valorifice întreg tezaurul de achiziții pe care și-l construiește în școală – competențe, abilități, cunoștințe – în situațiile de viață pe care le va parcurge.

Termenul *competență* a fost folosit de mai mulți lingviști, printre care V. Humboldt, N. Chomsky ș.a. Conform definiției din documentele elaborate de Comisia Europeană, *Competențele-cheie reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, abilități și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Acestea trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii și urmează să acționeze ca un fundament pentru învățarea pe parcursul întregii vieți.*

Prin urmare, este nevoie de varii competențe, în varii situații de viață, circumstanțe, pentru a rezolva multitudinea de probleme cu care ne confruntăm zilnic.

La lecțiile de limbă și literatură română se formează competențe/subcompetențe de comunicare. Menționăm că există deosebire între competența de comunicare și competența lingvistică.

Competența lingvistică se bazează pe cunoașterea și valorificarea, în procesul comunicării, a elementelor limbii/cuvintelor cu diferite semnificații, pe capacitatea de a crea vorbirea, împletind partea de *cunoscut* cu partea de *necunoscut* a limbii: valorificarea structurilor, schemelor cunoscute prin propria intervenție creativă; prin urmare, atunci când vorbim, noi *re-creăm* limba, prin faptul că o *re-producem*, producând enunțuri. *Competența comunicativă* se bazează pe particularitățile individuale ale vorbitorului (emițătorului și receptorului), pe măiestria lui de a comunica. Deși diferite, aceste două competențe nu există una fără alta, se completează reciproc și trebuie formate la elevi permanent, în procesul de predare – învățare, în special la lecțiile de limbă și literatură română.

Formarea de competențe/subcompetențe la lecțiile de limbă și literatură română – lingvistice și de comunicare – corelează cu formarea de performanțe în comunicare: o competență, atunci când este atinsă și tinde să devină performanță, este un indiciu al calității comunicării, indicând o colaborare

reală, eficientă, nu doar declarată, între profesor și elev, între elevi, la lecțiile de limbă și literatură română. Prin urmare, putem afirma că există o relație *cauză – efect* între competențe și performanțe: competența ar fi cauza, iar performanța ar fi efectul. Prin competențe, se ajunge la performanțe. Or, în primul rând, trebuie să știi, să poți face un lucru, apoi, ulterior, prin experiență, cunoștințe, în timp, vei putea face acest lucru foarte bine, deci performant.

Pentru a ajunge atât la competențe, cât și la performanțe, este nevoie de multă muncă asiduă, de interes și pasiune pentru activitatea realizată. În cazul nostru, vorbind despre competențele/subcompetențele de comunicare și performanțe în comunicare, este nevoie ca elevii să cunoască foarte bine sistemul limbii române (fonetică, lexic, gramatică), să înțeleagă mecanismul de funcționare a acestuia, să studieze/citească operele literare recomandate de curriculum, să probeze interes, pasiune pentru lectură, vorbirea corectă etc.

Odată învățate, competențele pot fi observate într-o varietate de performanțe ale elevului [2, p. 18], dar performanța nu trebuie confundată cu rezultatele înalte/bune ale participării elevilor la olimpiade și concursuri școlare; ea se definește prin gradul de integrare (înaltă, cu succes) socială a individului, din perspectiva prezenței competențelor acestuia, pe care el știe să le valorifice, să le actualizeze. Într-un sens mai larg, se poate utiliza termenul *performanță* prin raportarea rezultatului învățării la competențele prevăzute de Curriculum.

Ajustând definiția termenului *performanță* din dicționarele explicative ale limbii române la specificul performanței în comunicare: *rezultat (deosebit de bun) obținut de cineva într-o întrecere sportivă; p. ext. realizare deosebită într-un domeniu de activitate*, am putea consemna o definiție a performanței în comunicare: *rezultat deosebit de bun obținut de cineva în domeniul/procesul comunicării; capacitate a cuiva de a comunica efectiv fără carențe, deci corect, antrenând cunoștințe temeinice din domeniul limbii la nivel de ortoepie, ortografie, lexic, gramatică*. Prin urmare, competența în comunicare se materializează prin performanță, ambele însă solicitând cunoștințe, abilități, experiență de cititor, vorbitor.

În învățământul preuniversitar, în prezent, considerăm că performanța în comunicare este atinsă de un număr nu prea mare de elevi. Or, din păcate, puțini sunt cei care au performanțe în comunicare chiar și din rândul persoanelor care sunt specialiști în domeniul limbii și literaturii române.

În concluzie, menționăm că formarea competențelor/subcompetențelor de comunicare este o activitate complexă, de durată, care se poate solda cu succese reale printr-un efort continuu din partea elevilor și profesorului, cu aplicarea anumitor tehnici de lucru, prin implicarea activă, conștientă a

profesorilor și elevilor în activitățile desfășurate la ore; nu putem ajunge la performanțe fără a forma competențe.

Bibliografie

1. Dinu, M., *Comunicarea – repere fundamentale*, București, ALGOS, 1999.
2. Ghicov, A., *Pedagogia aplicativă a performanței*, Chișinău, Pontos, 2012.
3. *Limba și literatura română, Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a*, Chișinău, Știința, 2010.
4. *Limba și literatura română, Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele a V-a – a IX-a)*, Chișinău, Univers Pedagogic, 2006.
5. Sclifos, L., Goraș-Postică, V., Cosovan, O., Cartaleanu, T., Beznițci, L., Copăceanu, R., *O competență-cheie: a învăța să înveți*, CEP, Chișinău, 2010.

Elementele deictice în comunicarea didactică

Tatiana Barbăneagră,

doctorandă, Institutul de Filologie al AȘM

Abstract

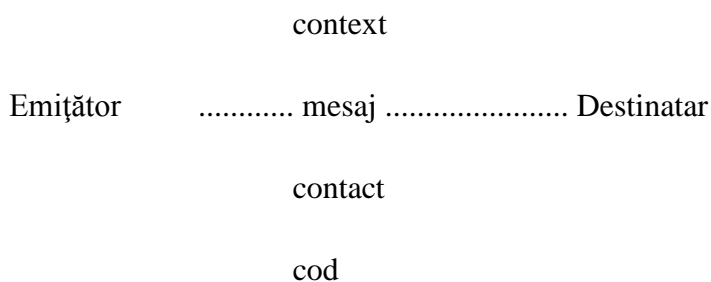
The present article approaches the subject matter of the deictic elements in the didactic communication. The author presents the specifics of the communication situation in circumstances of didactic communication and the specifics of the deictic elements in the context of the didactic communicative act.

Key-words: *the deictic elements, the specifics of the deictic elements, the didactic communicative.*

Actul comunicativ didactic, după cum bine ne dăm seama, este unul important: misiunea sa este de a transmite informații cu scopul de a forma, de a educa. Deși foarte neomogen, la prima vedere, discursul didactic este unul ce trebuie să întrunească anumite condiții, spre a-și putea atinge scopul urmărit. Prin discurs didactic se înțelege ansamblul proceselor prin care se efectuează schimbul de semnificații între profesor și elevi, aflați într-o anumită situație educativă. Structura unei astfel de situații este una mai mult sau mai puțin tradițională. Sub aspectul modului de organizare, o atare situație nu diferă radical de oricare altă situație de comunicare. În studiile de lingvistică, situația de comunicare este văzută ca o entitate ce a fost, de cele mai multe ori, explicată prin prezentarea

structurii ei. Aceasta deoarece, după cum se știe, situația de comunicare reprezintă o structură complexă și, totodată, abstractă, atunci când este vorba despre explicarea unor aspecte ale sale.

O definiție simplă și în același timp exactă a situației de comunicare întâlnim la E. Coșeriu, care e de părere că situația de comunicare înglobează „circumstanțele și relațiile spațio-temporale care se creează în mod automat prin însuși faptul că cineva vorbește (cu cineva și despre cineva), într-un punct din spațiu și într-un moment, în timp” [1]. Structura situației de comunicare este descrisă cu ajutorul schemei clasice propuse de R. Jakobson [3, p. 214]. În viziunea sa, situația de comunicare poate fi prezentată prin următoarea schemă:



Cât privește alte definiții întâlnite în literatura de specialitate, trebuie menționat faptul că majoritatea acestora nu reprezintă altceva decât niște variante conținând anumite modificări sau completări ale descrierilor de mai sus.

După cum s-a mai spus, ceea ce ne interesează în studiul de față este modul de funcționare a elementelor deictice în cadrul discursului didactic. Dacă încercăm să analizăm aceste elementele prin prisma structurii prezentate, constatăm că, la modul general, în mediul educațional, adică în procesul unui discurs cu rol didactic, profesorul apare în calitate de emițător, el fiind cel de la care pornește intenția comunicativă, cel care stabilește un șir de norme și reguli ce urmează a fi respectate în cadrul comunicării propriu-zise.

La celălalt pol al procesului de comunicare didactică se află elevul, adică cel care receptează informația comunicată, cel care învață și, prin urmare, apare în postura de destinatar, adresat. Deși rolul său nu este în totalitate pasiv, el este totuși obligat, în cadrul respectiv, să se conformeze, în mare parte, normelor comunicaționale impuse de către cadrul didactic locutor.

Celelalte două coordonate ale situației de comunicare în care se desfășoară actul de comunicare didactică, și anume spațiul și timpul, nu prezintă mari diferențe în raport cu situațiile de comunicare obișnuite. După cum spuneam mai sus, circumstanțele comunicării date sunt impuse de necesitățile educaționale și nu au un rol important în realizarea demersului nostru.

Ne vom opri în continuare la analiza mesajului (care este unul ce ține de o disciplină/curs și urmează realizarea unor anume competențe), dar și la cod – limba în care are loc procesul de interacțiune didactică.

Discursul didactic reprezintă o componentă a comunicării instituționale, care apare ca o specie clasică specializată a comunicării interumane. Participanții la acest tip de act pot să nu se cunoască, dar, în virtutea unor circumstanțe, ei trebuie să asigure un flux comunicațional continuu. Totodată, este important de precizat că ei sunt obligați să comunice în concordanță cu normele cadrului social în care se află [5].

Menționăm că discursului didactic produs într-un mediu instituțional îi sunt proprii anumite trăsături, care îi conferă un anumit specific, făcându-l să se deosebească de alte tipuri de comunicare. După M.I.O. Oleșcov [5], este vorba, în primul rând, de faptul că participanții sunt calificați ca statut: profesorul are instrumentele necesare pentru a se prezenta în calitate de emițător – are un mesaj, cunoaște regulile conform cărora trebuie să se desfășoare interacțiunea etc. De cealaltă parte, elevul/studentul se conformează și interacționează cu interlocutorul său în baza algoritmului prestabilit: devine receptorul/alocutorul sau interviuatul. În orice interacțiune de acest tip, rolurile sunt bine conturate: cel care instruește și cel care este instruit. Ambii, pe rând, bineînțeles, pot fi locutor și adresat, pot deveni pasivi sau activi (din punct de vedere comunicațional) la un moment dat, dar calitatea lor nu se va schimba.

Un alt aspect important este cel al cronotopului – pe care îl putem intui. Deși instruirea poate avea loc în perioade diferite ale zilei, în spații și locuri diverse, este tradițional să presupunem că, pentru momentul didactic, există un spațiu amenajat instruirii și un timp al zilei propice actului intelectual solicitat. Totodată, există un șir de condiții convenționale în cadrul scopului social dat și un set de valori ritualice fixate, care, în combinație cu o structură de strategii de întărire intenționate și un arsenal strict prestabilit de fenomene ce au precedent (nume, situații, texte etc.), duc la realizarea scopului educațional.

Conceptul de „deixis” este în cel mai direct mod legat de situația de comunicare. Existența mijloacelor deictice depinde de actul de enunțare, de coordonatele sale, de situația de comunicare în general. Este vorba despre faptul că deicticele își iau referința prin raportare la contextul situațional. În afara acestei situații, deicticele ar fi cuvinte vide, lipsite de posibilitatea de a putea fi legate de un referent.

După cum menționează cercetătoarea C. Kerbrat-Orecchioni, „deicticele sunt unitățile lingvistice a căror funcționare semantico-referențială implică luarea în considerare a unor elemente constitutive ale situației de comunicare, și anume: rolul pe care îl au actanții enunțării în procesul enunțării și situația temporal-spațială a locutorului și, eventual, a alocutorului” [4, p. 48]. Tipurile de deixis la care ne referim în studiul dat sunt deixisul personal (reprezentat de pronumele personale, de persoana verbului etc.), deixisul temporal (adverbele de timp, formele de trecut ale verbelor) și deixisul spațial (adverbele de loc).

Studiul deixisului este unul dintre modurile de actualizare a componentelor situației de comunicare în condițiile realizării de către locutor a unui text/discurs/act comunicațional de tip didactic. Important, în definirea deixisului, e faptul că el asigură eficacitatea actului comunicațional în prezența aflării la interlocutori a unui fond de experiențe comun. Selectarea elementelor deictice de către un interlocutor sau altul este subiectivă. Fiecare dintre participanții la actul didactic are la dispoziție un set de resurse comunicaționale pe care le utilizează în cadrul interacțiunii educaționale.

În funcție de nivelul de competențe al interlocutorului, profesorul trebuie să vorbească cu claritate, luând în calcul (conform principiilor didacticii) particularitățile de vârstă și de dezvoltare ale adolescentului.

Vom constata că un discurs didactic actualizează nu doar un anumit tip de deixis, ci mai multe: deixis personal, atunci când face referință la participanții comunicării:

Voi arăta pe hartă cele mai mari lacuri ale Americii de Sud. Pentru ora următoare, voi le veți identifica pe hărțile contur.

Persoana verbului, precum și pronumele personal indică participanții implicați în situația dată.

Un discurs didactic de tip narativ este imposibil de imaginat fără indicatori și conectori temporali; astfel, elementele deictice temporale au rolul de a ancora mesajul comunicațional într-un anumit context existențial.

Ștefan cel Mare a purtat multe războaie. Atunci, prin război se putea înțelege o luptă, o ciocnire armată ce putea avea diferite proporții. Astăzi, prin termenul război înțelegem conflicte armate de proporții mult mai mari, cu rezultate și efecte dezastruoase.

Elementele deictice de tip spațial localizează comunicarea didactică, oferind indicii asupra referentului locativ pe care îl are în vedere locutorul situației de comunicare.

Coordonatele cadrului spațial în care are loc schimbul verbal. Considerând exemplul ce urmează, putem conchide că un discurs didactic e de cele mai multe ori unul ancorat spațial, cu un „locus” bine determinat: fie că este vorba de sala de clasă ori de oricare alt loc înzestrat cu elementele necesare unui act educativ.

Vino aici, ai sa ne arăți la hartă unde se află Munții Alpi.

Cei care nu se află în clasă nu pot decât ghici care este amplasarea acestui *aici*, deși, după cum ne dăm seama, în cazul situației didactice, este aproape logic să presupunem care este aceasta. Deși legat de gesturi, în situația dată, prin *aici* se are în vedere locul aflării profesorului: în fața clasei, lângă hartă.

Când se studiază deixisul, în cadrul unei situații de comunicare de tipul celei pe care o analizăm, pot fi urmărite specificul idiostilului profesorului, individualitatea sa, alegerile sale în ceea ce privește instrumentele gramaticale, pentru a furniza mesajul didactic corespunzător.

Având nevoie de un enunț, un context care să le actualizeze și prin care să indice ceva, deicticele fac posibilă decodificarea informației pe care o înglobează doar în condițiile în care datele concrete ale situației de comunicare sunt cunoscute [2, II, p. 636].

Indiferent care ar fi intenția locutorului (de convingere, de accentuare, de explicare etc.), este imposibilă construcția unui discurs în lipsa elementelor deictice, care au rolul de a ancora discursul în raport cu situația de comunicare, prin indicarea locului și a momentului în care se produce comunicare și făcând referire la participanții săi.

În exemplele de mai sus, am elucidat în exemple succinte prezența deicticelor în situațiile de comunicare didactică. Considerăm important să încercăm a sistematiza tipurile de enunțuri în care vom identifica deictice, cu referire la comunicarea didactică, bineînțeles. Din experiența fiecăruia, am putea menționa două tipuri de enunțuri, clasificare valabilă doar pentru studiul prezent. În primul rând, considerăm enunțurile legate de activitatea din clasă. Un al doilea tip de enunțuri sunt cele prin care este expusă materia de studiu. Referitor la primul tip de enunțuri menționat, vom spune că în fiecare clasă, grup de elevi există situații de comunicare ce nu pot fi considerate drept conținut de predat. Ele țin de organizare, sunt instructive etc. În exemplele ce urmează vom urmări funcționarea deicticelor într-un enunț de tipul acesta:

1. - Mario, ai udat *azi* florile?
- Nu, dar le-am udat *ieri*...

2. – Cine a aruncat creta pe jos?
 - *El* a aruncat, doamnă profesoară. L-am văzut.
3. Unde e registrul vostru?
 - *E acolo, mai la dreapta.*

Șirul exemplurilor de felul acesta ar putea continua. Situațiile de comunicare prezentate, discuții banale dintr-o sală de clasă, prezintă exemple ce conturează caracteristica deictică a acestor situații de comunicare. Legate de acestea, deicticele funcționează în cadrul discursului făcând referire la persoanele/locurile/timpul ce se au în vedere.

De cealaltă parte, avem enunțurile ce prezintă materia de studiu. Vom spune că și aici s-ar putea face o delimitare: nu oricare disciplină poate încorpora un număr variat și vast de elemente deictice. Există câteva care, în concepția noastră, fac uz de un arsenal bogat de elemente deictice și fără de care ar fi imposibilă predarea unui anumit tip de material. Nu negăm prezența elementelor de acest tip în cadrul niciunei discipline, dar, de cele mai multe ori, acestea vor avea caracter repetitiv (anaforic) și slab conturat deictic, scopul lor fiind de a servi în calitate de simple instrumente de vocabular.

Disciplinele la care ne referim sunt, credem, geografia, istoria, fizica, obiectele ce țin în general de științele naturii sau ale omului. Din exemplele de mai sus am văzut deja cum funcționează elementele deictice în cadrul unor exemple relevante din cadrul disciplinelor menționate. Elementele deictice spațiale (*aici, acolo, mai sus, la stânga, mai la nord* etc.) sunt specifice geografiei, îndrăznim a afirma, iar cele de tipul *atunci, acum, astăzi* etc. pot fi întâlnite mai des în cadrul disciplinelor istorice.

Nu am intenționat să realizăm, în acest articol, un nou tip de clasificare a tipurilor de lecții sau de comunicare didactică; am încercat doar să facem o scurtă trecere în revistă a tipurilor de elemente deictice prezente în situațiile de comunicare didactică.

Bibliografie

1. Coșeriu, E., „Cadre și contexte ale vorbirii”, în Dominte, C., *Introducere în teoria lingvistică*, București, ALL Educațional, 1999.
2. *Gramatica limbii române*, vol. I, II, responsabil de ediție Guțu-Romalo, V., București, Editura Academiei Române, 2008.
3. Jakobson, R., *Essais de linguistique générale*, Minuit, Paris, 1963, reed. „Points”, 1968-1973: *Question de poétique*, Seuil, Paris, 1973, Jenny, Laurent.

4. Kerbrat-Orecchioni, C., *La enunciacion de la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, 1997.
5. Олешков, М.Ю., „Дейксис в институциональном дискурсе”, în *Актуальные проблемы общего и регионального языкознания: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием*, 28 октябрия 2008 года, II, Уфа, Издательство БГПУ, 2008, сс. 73-77.

Modelul de dezvoltare a competenței de comunicare economică

Svetlana Guțu, *lector superior*,
Universitatea Cooperatist-Comercială din Moldova

Résumé

Toute intervention dans le processus instructif-éducatif doit être prévu par la modélisation théorique de l'action d'influence éducative. Nous avons anticipé la formation de la compétence communicative économique des étudiants par l'élaboration d'un modèle théorique, dont la description est donnée dans le présent article.

Mots-clés: *épistémologie éducationnelle, modèle théorique, téléologie de l'enseignement, contenus pédagogiques, méthodologies pédagogiques, compétence de communication économique, étudiant économiste.*

Realizarea unui demers educațional este totdeauna condiționată de opțiunea prealabilă pentru un model. Conform teoriei cercetate, afirmă C. Bârzea, „orice știință devine matură, adică aptă să rezolve problemele specifice ale obiectului pe care și l-a asumat, în momentul în care este capabilă să opereze cu paradigme [...]. Și comunitatea pedagogică a atins acest stadiu de „normalitate științifică”, fiind în măsură să genereze, să utilizeze și să-și reînnoiască paradigmele” [1, p. 50], iar M. Momanu menționează că „cu adevărat contează concepția pe care ne-o asumăm și atitudinea pe care o creăm – ca expresie a unei mentalități pedagogice, a preluării critice a unui model, a unei paradigme sau a unei teorii a educației” [2, p. 12].

Acțiunea de elaborare a *Modelului de dezvoltare a competenței de comunicare la studenții economiști* (MDCCE) a fost precedată de inventarierea unor idei, concepte, principii, teorii, paradigme.

Cel mai simplu model al situației pedagogice implică în mod necesar trei elemente: cunoașterea, profesorul și studentul.

Plecând de la aceste elemente, J. Houssaye, citat de M. Momanu, propune un model explicativ al actului didactic, pornind de la premisa că, în context didactic, există totdeauna o relație privilegiată între două dintre cele trei elemente, al treilea situându-se în inferioritate. Termenii relației privilegiate

sunt subiecții situației pedagogice, actorii principali, iar al treilea joacă un rol asemănător cu al mortului din jocul de bridge, care se afirmă, mai degrabă, prin absență decât prin reciprocitate, fiind totuși indispensabil, deoarece fără el nu există jocul. Rolul său se definește și se exprimă prin ceilalți, adevărații subiecți ai situației; *al treilea* este un terț inclus.

Construcția unei concepții pedagogice și concretizarea unui demers educativ constau în articularea unei relații privilegiate între doi subiecți, prin excluderea celui de-al treilea termen. Procesele esențiale ale situației pedagogice, conform autorului citat, sunt:

- *predarea*, care privilegiază axa profesor – cunoaștere; studentul devine *terțul inclus*, are un rol pasiv. S-ar putea crede, ne previne autorul, că predarea angajează profesorul și studenții, dar nu este adevărat; adevăratul mobil al situației pedagogice îl constituie raportul privilegiat între profesor și *savoir*-ul său;

- *formarea*, care privilegiază axa profesor – studenți; rolul *terțului inclus* îl are acum cunoașterea. În procesul formării, accentul cade pe relație, nu pe conținut; conținuturile sunt, desigur, implicate, dar indirect;

- *învățarea*, care privilegiază axa studenți – cunoaștere, atribuind profesorului rolul *terțului inclus*.

Modelul triunghiului pedagogic al lui Houssaye ne ajută să identificăm și să înțelegem cele mai importante concepții asupra educației intelectuale:

- *paradigma intelectualistă*, bazată pe însușirea de cunoștințe, pe dobândirea unei culturi enciclopedice; în context didactic, accentul cade pe predare;

- *paradigma formativistă*, centrată pe relația formativă, nu pe conținuturile instruirii;

- *paradigma constructivistă*, axată pe ideea construirii cunoașterii la formabil” [2, p. 41].

În cercetarea noastră, am recurs la toate cele trei tipuri de paradigmă, deoarece anumite trăsături din fiecare structură a caracterizat demersul nostru și atât studenții, cât și profesorul s-au regăsit, în calitate de parteneri, pe aceste traiecte de formare a competențelor de comunicare.

Cuvântul *paradigmă* (lat. *paradigma* „exemplu”) are trei sensuri: 1. *lingvistic*: „totalitatea termenilor aparținând aceleiași categorii gramaticale, care se pot substitui reciproc”; 2. *filosofic*: „exemplu sau model al unui sistem de gândire; la Platon paradigmele sunt exemplele sau cazurile individuale prin care se exprimă ideile”; 3. *epistemologic*: „instrument al cunoașterii științifice”.

La fel, cuvântul *model* are diverse sensuri, în funcție de context.

1. sensul *normativ*: „conduită de imitat sau reprodus, datorită valorii și semnificației sale (sinonime: *arhetip, canon, manieră, mod, regulă, exemplu*); persoană, fapt sau obiect cu calitate reprezentative pentru o întreagă categorie (tip, prototip, normă, exemplar, erou); obiect original după care pot fi reproduse obiecte asemănătoare, într-un număr infinit de copii (etalon, standard, calapod, mostră, specimen, eșantion, tipar, matriță); ideal sau stare perfectă, de urmat sau reprodus în forme aproximative, imperfecte și intermediare (categorie, clasă, proiect, aspirație, scop, țintă, măsură)”;

2. sensul *artistic*: „persoană sau obiect cărora artistul le va reproduce imaginea (sinonime: *subiect, probă, figură, schiță, manechin*); obiect de aceeași formă cu un alt obiect, mai mare sau mai mic; formă miniaturizată sau mărită (copie, replică, mulaj, imitație, miniatură, machetă)”;

3. sensul *științific*: „reprezentare grafică simplificată sau tridimensională a unei idei, a unui proces sau sistem (sinonime: *formă, structură, schemă, ilustrație*); ansamblu de elemente sau variabile, care alcătuiesc un sistem simbolic sau social (sistem, plan, configurație); adevăr provizoriu (ipoteză, prezumție, opinie); reprezentare logică sau matematică a unei teorii (formulă, model teoretic)”.

În pedagogie se folosesc toate cele trei sensuri. Deseori însă, modelele normative și artistice înlocuiesc modelele științifice, producându-se o confuzie [1, p. 105].

Procesul de construire a lumii cu ajutorul modelelor a fost recunoscut ca o realitate incontestabilă, fiind denumit cu termenul *modelizare*. În științele umane, conform concepției lui Stachowiak, citat de C. Bârzea, se presupun răspunsuri la patru întrebări: *de ce?, pentru cine?, când?* și *pentru ce?*. În modelizare, accentul se pune pe raporturile pragmatice dintre analog și original, oferind astfel răspunsuri la întrebările: *de ce?, pentru cine?, când?* și *pentru ce?* [ibidem, p. 113].

Știința educației este o știință umană, deci cele patru situații-tip se aplică și în contextul educației. Conform aserțiunilor autorului C. Bârzea:

- obiectul de cunoaștere este, de fapt, un proiect, o devenire, o aspirație; el poate fi prefigurat cel mai bine prin modele;

- educația este o totalitate ireductibilă la elementele componente; cunoașterea ansamblului, a semnificației globale se realizează foarte bine prin modelizare;

- educația este o acțiune socială, un sistem deschis, în continuă mișcare; ea are o fluiditate aparte, care nu poate fi redată decât prin cunoaștere aproximativă, de tip analogic;

- intervenția noastră directă asupra obiectului de cunoaștere este expusă la condiționări morale și ideologice pe care nu le putem evita decât prin acțiunea asupra unor substitute impersonale și insensibile, ca modelele [ibidem, p. 119].

În condițiile societății contemporane, școlii îi revin misiuni tot mai complexe cu privire la formarea competențelor: „Motiv pentru care și problema educației a suferit modificări substanțiale, menționează D. Salade, numeroase foruri internaționale examinând-o dintr-o perspectivă nouă, sugerând și imprimând direcții de activitate pentru etapele următoare. Ca o continuitate, analizele făcute și pornite de pe poziții diverse subliniază cu insistență rolul și valoarea educației în procesul devenirii umane” [3, p. 15].

Nu numai în profesii, ci și în viața socială, în ansamblul ei, educația devine atât o premisă, cât și un rezultat care condiționează atitudinea și conduita individului. De aceea și cunoașterea științifică urmărește nu atât transmiterea de informații, cât, mai ales, formarea și dezvoltarea *interesului pentru cunoaștere*, stimularea forțelor proprii de investigare și descoperire. În acord cu cunoașterea științifică, menționează D. Salade, „educația este concepută ca un sistem de acțiuni prin care se realizează, cu ajutorul unor măsuri și tehnologii speciale, o valorificare optimă a potențialului creativ și se asigură o formare integrală a personalității umane, potrivit idealului istoric al comunității în care trăiește individul” [ibidem, p. 36].

Modelul nostru (figura 1) s-a constituit din două componente de bază: *de informare și proiectare, la nivel teoretic*, a competențelor de comunicare la studenți și *experimentală, sau formativă*, când preceptele teoretice și metodologice au fost dezvoltate prin tehnologii de operaționalizare a predării – învățării – evaluării.

MDCCE, conformându-se rigorilor existente pentru modelele pedagogice elaborate, inventariate, de exemplu, de V. Goraș-Postică, a îndeplinit o triplă funcție:

a) *de informare inițială*, care declanșează mecanismele logice și epistemologice specifice raționamentului de tip analogic;

b) *de formare/dezvoltare* a competențelor preconizate;

c) *de validare finală* a cunoștințelor și capacităților dobândite, la nivelul unor sisteme de referință diferite care angajează resursele specifice evaluării formative, permanente, continue [4].

MDCCE reprezintă toate operațiile pedagogice, inerente metodei modelării:

- conceptualizarea la nivel strategic, prin trasarea unor linii directoare necesare pentru proiectarea activității în condiții optime;

- obiectivarea într-o formă materială și grafică adecvată sarcinii de instruire asumată conform curriculumului universitar în uz;

- fixarea la nivelul unui sistem referențial închis – care reproduce un număr limitat de caracteristici (funcții, structură, însușiri generale, principii, legități) – capabil să stimuleze raționamente analogice ce asigură descoperirea trăsăturilor esențiale ale fenomenului original studiat la nivelul unui sistem deschis (capabil oricând să evidențieze o anumită caracteristică);

- operaționalizarea la nivel de cerințe metodologice specifice unităților didactice respective;

- verificarea eficienței educativ-didactice a modelului activat, prin intermediul unor exerciții și aplicații observaționale și experimentale.

Funcțiile-cheie ale MDCCE sunt:

- *de dezvoltare* a culturii comunicării la studentul economist, drept componentă a culturii generale profesionale;

- *de formare* a abilității de inserție socială și profesională ca specialist în domeniu.

Principiile specifice de dezvoltare a CCE.

Principii ale comunicării interumane (culturologice, lingvistice și educaționale): *ale axiologiei educației, globalismului și socializării, civilizării și orientării învățământului spre finalitățile culturale, exemplului, utilității, principiul schimbărilor permanente.*

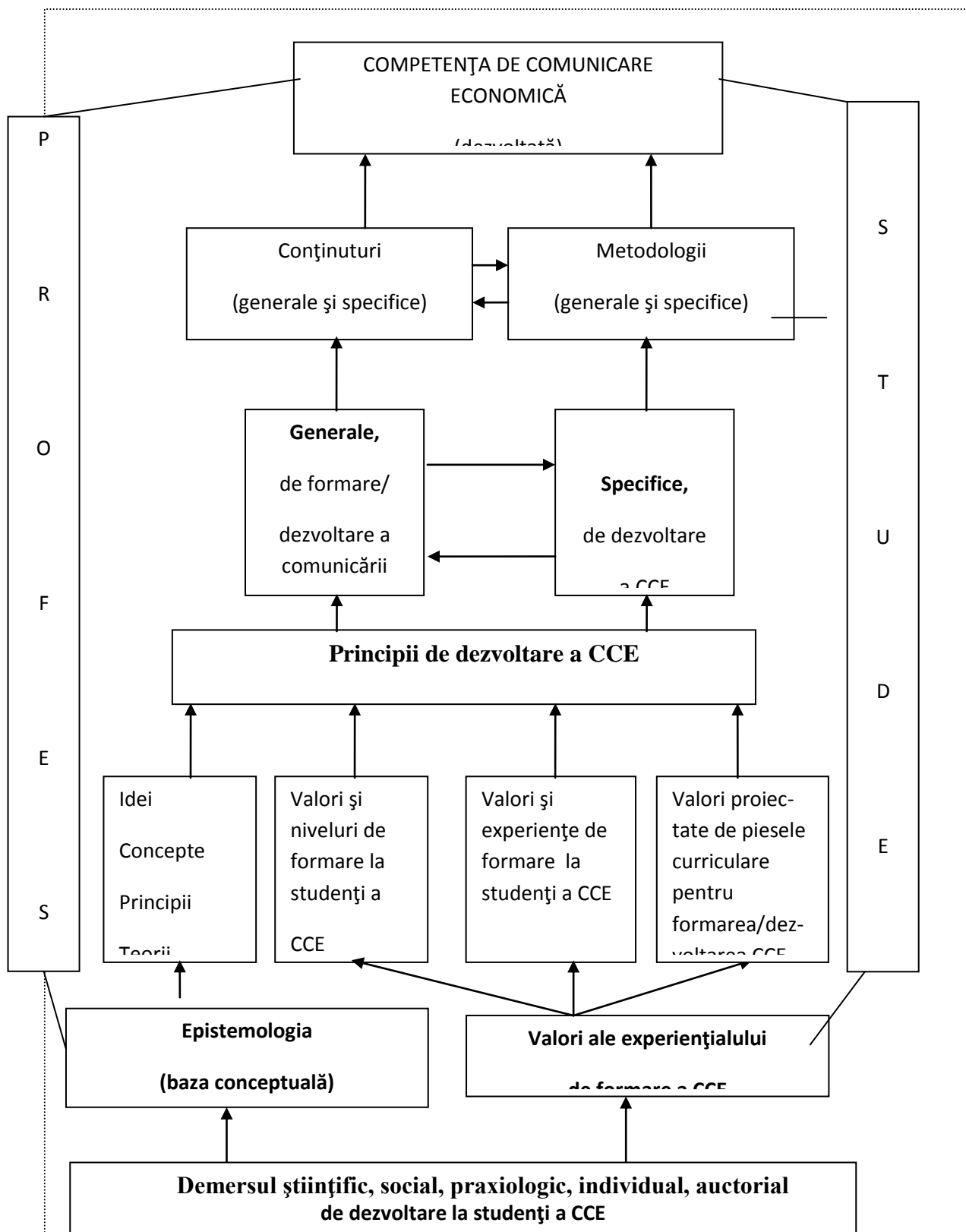


Figura 1. Modelul dezvoltării la studenți a competenței de comunicare economică

Principii de metodologie a formării culturii comunicării: principiul integrării organice a teoriei cu practica, al accesibilizării cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, sistematizării și continuității

în învățare, însușirii conștiente și active, însușirii temeinice a cunoștințelor și abilităților, centrării pe student și pe formarea competențelor sale generale și de specialitate.

Principii de formare/dezvoltare a CCE la studenți: principiul considerării dimensiunii cultural-economice în dezvoltare, al conexării/corelării valorilor social-culturale și economice, amplitudinii și profunzimii diapazonului valoric propus/achiziționat de către studenți, selectării și sintezei diversilor stimuli culturali, racordării și atașamentului personal al studenților la valorile fundamentale ale omenirii, afirmării și îmbogățirii identităților culturale ale studenților și deschiderii către valorile și experiențele necunoscute/din alteritate, autonomizării procesului de studiu și educație a studenților, lărgirii participării la viața economică a studenților, permeabilității la admisibilitatea de valori posibile, evaluării/reevaluării din mai multe perspective a obiectului, situației, instrumentalizării riguroase a activității studenților de abordare economică și cultural-spirituală a realității, valorificării potențialului etic al studenților.

Din cele două competențe de bază, au derivat **obiectivele de referință ale DCCE:**

cognitive (cunoștințe): să-și activeze/dezvolte/completeze cunoștințele lingvistice necesare percepției și realizării faptelor de comunicare orală și scrisă;

tehnologice (capacități):

- să utilizeze în mod independent dicționare, enciclopedii, altă literatură cu caracter informativ;
- să vorbească și să scrie corect, coerent în limba română literară contemporană;
- să redea în mod original, într-o formă accesibilă, clară și armonioasă, propriile idei, judecăți și opinii;
- să folosească corect și eficient limbajul economic în diferite situații de comunicare;
- să manifeste capacități de utilizare a cunoștințelor din diverse genuri de artă, știință literară, estetică, cultură;
- să comenteze în termenii respectivi relațiile de formă și conținut dintre unitățile de vocabular; să exploateze valențele expresive ale acestor relații;
- să identifice procesele active în completarea vocabularului;

atitudinale:

- să conștientizeze necesitatea de acumulare a cunoștințelor lingvistice pentru a practica un comportament verbal elevat și corect – baza de formare progresivă a culturii generale;
- să manifeste interes și curiozitate față de exprimarea elevată și utilizarea corectă a limbajului de specialitate;
- să pledeze motivat pentru variantele corecte, acceptate de uzul cultivat, utilizându-le adecvat în circumstanțele cerute;
- să tindă în mod conștient spre o exprimare corectă, clară, originală și expresivă;

- să manifeste toleranță sau atitudine critică față de ideile exprimate de interlocutori și forma lexical-stilistică a acestora.

Obiectivele indicate reprezintă, proiectiv, și finalitățile acțiunii instructiv-educative: *competențele de comunicare economică*.

Modelul a luat în considerare nu numai excursul teoretic al dezvoltării CCE, ci și experiențialul formării/dezvoltării acestuia. Astfel, ne putem imagina structura MDCCE ca pe o piramidă, având la bază două componente:

epistemologică (sau baza conceptuală) de dezvoltare la studenți a CCE, constituită din idei, concepte, principii, teorii, paradigme;

experiențială (sau pragmatică), reprezentată de experiențele de comunicare ale studenților, nivelurile reale de formare a CCE și valorile și experiențele profesionale ale cadrelor didactice universitare de dezvoltare la studenți a CCE, suplimentate de valorile aferente formării/dezvoltării acestei competențe, conținute/proiectate de piesele curriculare.

A patra componentă a MDCCE este alcătuită din două structuri paralele: **conținuturile specifice** de dezvoltare la studenți a CCE, care includ materii lingvistice, materii culturale și materii pedagogice (despre activitatea de formare/dezvoltare a CCE).

Modelul prevede, ca **metodologii specifice dezvoltării CCE**:

- *forme* de activitate didactică (individuală, în perechi, de grup și frontală);
- *sistem de metode* de predare – învățare – evaluare;
- *sistem de exerciții* lexicale și gramaticale [5].

În plan practic, am valorificat mai multe modalități de influență educativă, precum:

- o deplasare spre strategiile de evaluare formativă, pentru dezvoltarea funcțiilor operaționale ale achizițiilor școlare;
- antrenarea studenților în precizarea chestiunilor cu privire la valoare, comparare, estimare;
- crearea de situații educaționale de largă autonomie și de puternică responsabilitate pentru studenți;
- implicarea directă a studenților în evaluare, semievaluare și autoevaluare;
- suspendarea notării în anumite circumstanțe și pentru anumite materii de învățământ (activități opționale etc.);
- abandonarea pozițiilor obiectiviste în notare (evaluare – măsurare), în profitul unei notări mai elastice, mai contextuale, mai subiective [6, pp. 193-194].

Caracterul creativ al comunicării, în general, și al comunicării economice, în particular, solicită și o metodologie specială de formare/dezvoltare a acesteia din urmă. Formarea competențelor prin metode interactive de predare – învățare – evaluare, afirmă autorii unei didactici moderne, reprezintă un subiect în vogă pentru pedagogia contemporană, care recunoaște parteneriatul profesorului și studentului în activitatea de studiu și formare profesională, profesorul nemaifiind în stare a-și păstra rolul de furnizor de cunoștințe, în timpurile noastre suprasaturate de informații, oricât de capabil ar fi și oricât de enciclopedic i-ar fi orizontul [7, p. 9]. Conform aceleași surse, metodele interactive contribuie, în principal, la transformarea studentului în subiect al învățării, producându-se astfel o dinamizare a procesului de predare – învățare, în care acesta este antrenat pe deplin, cu toate capacitățile sale intelectuale. Activitățile de grup permit evidențierea mai pregnantă a calităților de colaborare, coparticipare, implicare intensivă, conștientizare, acumulare de diverse idei, dar și a calității de manager (conducător, organizator), care duce la dezvoltarea complexă a personalității, solicitându-i, în calificarea sa profesională, manifestarea/formarea nu doar a inteligenței cognitive, ci și a celei sociale și emoționale [ibidem, p. 10]. Au fost inventariate (iar în experiment și aplicate), în special, metodologiile de stimulare a energiei creatoare a studenților, inclusiv de îmbinare a activității de grup cu cea individuală într-una productivă: *dezbaterea* sau *discuția în colectiv*, *asaltul de idei*, *discuția panel*, *tehnica Delphi* etc. [3, pp. 63-64]

Pe parcursul cercetării, am constatat că formarea competențelor de comunicare ale studenților are loc nu numai în procesul de predare – învățare, ci și în cel de *evaluare*, prin testele formative, sumative, tezele semestriale, examene etc.

Pentru înlăturarea/diminuarea acestor fenomene, a fost proiectat (apoi și aplicat) principiul îmbinării/corelării formării profesionale cu dezvoltarea culturală generală a celor educați în orice situație de comunicare, în cadrul cursurilor *Stilistică și cultivare a vorbirii* și *Bazele comunicării* pentru studenții economiști, tipul principal de activitate fiind *exercițiul lexical*, practicat în contexte fonologice și gramaticale concrete [5].

Tipul de exerciții folosit mai frecvent în cercetare este *Scrierea liberă*, care-și revendică și calitatea de metodă de formare/dezvoltare la studenți a CC. *Scrierea liberă*, o sarcină creativă ce presupune realizarea unui produs nou, relevant la scară socială și individuală, probează certitudinea atingerii unui obiectiv al EL; de exemplu, însușirea polisemiei și sinonimiei lexicale nu doar prin cunoașterea definițiilor acestora, ci și, mai ales, prin producerea unor texte care să demonstreze formarea unor capacități de operare cu unități din același câmp semantic și de valorificare a potențelor expresive ale polisemiei. Desfășurarea acțiunii de influență educativă pe această paradigmă a fost

proiectată astfel încât să se soldeze cu *competența* (avansată) *de comunicare economică*, reprezentată de vârful piramidei.

Subiecții DCCE. Pe partea stângă a MDCCE am indicat, pe verticală, căsuța *Profesorul*, unind-o cu toate celelalte căsuțe ale modelului, fapt care sugerează că primul subiect al educației este principalul „motor” sau forță motrice a procesului instructiv-educativ:

cu epistemologia și cu principiile de dezvoltare a CCE – prin demersurile directe și indirecte trimise către politicile educaționale, conceptorii și autorii de acte normative și curriculumul universitar de bază;

cu conținuturile și metodologiile de dezvoltare a CCE – prin acțiunile proprii de proiectare, combinare și aplicare a acestora: spre deosebire de cadrele didactice școlare, universitarii elaborează ei înșiși conținuturile educaționale (de instruire și formare), selectează și combină metodologii de formare profesională inițială (a doua acțiune o realizează și profesorii școlari);

cu competența de comunicare economică a studenților: profesorul este primul responsabil de formarea/dezvoltarea acesteia (al doilea este studentul).

Pe partea dreaptă a MDCCE am indicat căsuța *Studentul*, care-i legată de experiențele de formare, conținuturi, metodologii și de finalitatea principală a FPI – *competența de comunicare economică*, reprezentată de „acoperișul” *Modelului*, căci studenții dezvoltă în mod personal conținuturile prin care se formează/dezvoltă CCE, influențează metodologiile acestui proces (prin comportamentul instructiv-educativ în sala de curs – metodologiile aplicate de profesor; prin activitatea individuală de formare profesională – metodologiile selectate și combinate de către el), în aceste activități fiind luate în calcul și experiențele de formare generală și profesională ale studenților. Conceptul educațional modern recomandă și familiarizarea studenților cu principiile de FPI. Totuși acestea reprezintă o preocupare exclusivă a profesorului, de aceea n-am indicat, ca principală, și legătura studentului cu principiile de FPI. În schimb, *competența de comunicare economică* îi aparține în exclusivitate în procesul de FPI, competențele fiind nu altceva decât valori achiziționate de studenți (educați), în special prin instruire și educație. Firește, și profesorul posedă această competență, însă el și-a format-o înainte de a declanșa procesul de formare a acesteia la student.

În concluzie. Un model pedagogic de influență educativă trebuie să includă obligatoriu un număr de compartimente care să reprezinte atât componentele curriculumului (epistemologia în domeniu, teleologia, conținuturile educaționale, metodologiile educaționale), cât și componente specifice acțiunii educaționale pe sectorul dat al activității educaționale. Pentru formarea/dezvoltarea competenței de comunicare economică a studenților, un astfel de model va include neapărat principiile comunicării,

obiectivele educației lingvistice, conținuturi și metodologii specifice formării competenței de comunicare economică.

Bibliografie

1. Bârzea, C., *Arta și știința educației*, București, EDP, 1998.
2. Momanu, M., *Introducere în teoria educației*, Iași, Polirom, 2002.
3. Salade, D., *Dimensiuni ale educației*, București, EDP, 1998.
4. Goraș-Postică, V., *Psihopedagogia dezvoltării competențelor de comunicare din perspectiva neologismelor*, Chișinău, CEP al USM, 2005.
5. Guțu, Sv., *Să scriem și să vorbim corect prin exerciții* (Activități practice pentru studenți la *Stilistică și cultivare a vorbirii*), ediția a II-a, actualizată, Chișinău, CEP USM, 2007.
6. Cuceș, C., *Pedagogie*, Iași, Polirom, 2002.
7. Fryer, M., *Predarea și învățarea creativă*, Chișinău, Editura Uniunii Scriitorilor, 1989.

О специфике ролевой ситуации как основы реализации принципа ролевой перспективы в процессе педагогической подготовки будущих учителей-филологов

Татьяна Николаевна Яблонская,
кандидат педагогических наук, доцент,
Государственное учреждение
«Пивдэнноукраїнський національний
педагогічний університет
імені „К. Д. Ушинського”, г. Одеса, Україна

Abstract

The specificity of the role situation as the base of the principle of the role perspective realization in the process of future teachers-philologists' pedagogical training is discovered in the article.

Key-words: *the principle of the role perspective, role situation, pedagogical training, pedagogical knowledge.*

Педагогическая действительность представляет собою глобальное образовательное пространство, в центре которого находится будущий педагог, реализующий свои задатки и

способности с помощью различных средств и посредством осуществления собственной траектории индивидуального развития. Профессиональное становление личности обеспечивается образовательным процессом высшей школы, важным составляющим звеном которого является педагогическая подготовка будущих учителей-филологов.

С учетом постоянно усложняющихся требований к уровню профессионализма современных учительских кадров, педагогическая подготовка, основой которой является система профессионально-гуманистических ценностей, нуждается в обновлении ее теоретико-методических основ. Проблема оптимизации всей системы педагогической подготовки будущих учителей-филологов предполагает поиск новых теоретико-методических стратегий, основой которых являются принципы ее организации. Таким принципом может быть принцип ролевой перспективы.

Одним из механизмов реализации принципа ролевой перспективы в системе педагогической подготовки студентов является ролевая ситуация. Ролевая ситуация – это система развивающих отношений, специально организованных и целенаправленных преподавателем, творческое, диалогическое взаимодействие субъектов педагогической подготовки, обусловленное всей системой профессионального становления будущих педагогов-филологов. Специфика ролевой ситуации как основы реализации принципа ролевой перспективы в процессе педагогической подготовки будущих учителей-филологов заключается в формировании педагогических понятий как объективного, так и субъективного образования. По утверждению М. Холодной, формирование педагогических понятий как фундамента педагогических взглядов и убеждений, педагогического мировоззрения будущих учителей-филологов – это процесс превращения определенных единиц объективно существующего знания в субъективные ментальные структуры, существующие уже внутри опыта студента в качестве психических новообразований. В ходе активного поиска выхода из моделируемых педагогических ситуаций речь идет не о простом усвоении студентами педагогической теории, осмыслении педагогических понятий, а о «выстраивании» в педагогическом опыте студентов понятийных психических структур как носителей понятийного знания [4, с. 325-326]. Педагогические понятия, по ее мнению, нельзя просто передать обучаемому.

Студент воспринимает педагогические понятия и в целом педагогическую теорию в ситуации, когда они представлены в учебном тексте, как обычное знание, как информация. Процесс усвоения педагогической теории предполагает ее последовательное выстраивание в педагогическом опыте студента. Ролевая ситуация предопределяет такую организацию

педагогического процесса, которая обеспечивает перевод теоретических понятий в когнитивные понятия, существующие в пространстве педагогического опыта студента.

Процесс усвоения педагогических знаний базируется на основе понятийных психических структур, которые выступают интегральными образованиями: их психическим материалом являются три модальности опыта – словесно-речевая, визуальная и чувственно-сенсорная. В ролевой ситуации педагогическая мысль является результатом гармонизации знаково-словесного, визуально-пространственного и чувственно-сенсорного «языков» переработки учебной информации [4, с. 327]. Практика подтверждает эффективность ролевых ситуаций в процессе педагогической подготовки будущих учителей-филологов, т.к. они обеспечивают усвоение педагогической информации при гармонизации различных знаково-символических систем: слова, образа, действия-ощущения.

По этому поводу А. Данилюк считает, что в развивающем обучении важную роль играет фактор одновременности представления учебной информации на разных учебных языках. Процесс выстраивания понятий в ментальном опыте студента «дидактически обеспечивается посредством представления научной информации в разных языковых системах и создании действий для перевода знаний с одного языка на другой» [2, с. 393]. Нельзя не согласиться с утверждением А. Данилюка о том, что чем больше образовательных языков используется в образовательной системе, тем большими возможностями в формировании профессиональной компетентности будущих учителей-филологов она обладает.

В ролевой ситуации процесс превращения знаний в личностный смысл и профессиональные ценности происходит на основе взаимодействия знаково-словесного, визуально-пространственного и чувственно-сенсорного «языков» переработки информации. Ролевая перспектива позволяет студенту представлять педагогическую теорию как целостную систему педагогических фактов и явлений, как способа мысленного воссоздания изучаемого объекта. При этом педагогическая информация представляет собой не просто способ представления педагогического факта или явления, а именно способ, процесс, состояние, проживание студентом определенного эмоционально-профессионального состояния. Ролевая ситуация – это особый метод моделирования, метод проектирования педагогического события или процесса в индивидуальном сознании и воссоздание индивидуального опыта, метод развития педагогического сознания как события педагогической реальности. Педагогическая подготовка на основе моделирования ролевых ситуаций предполагает работу студента с теоретической моделью. Студент находится внутри ролевой ситуации, погружен в

педагогическое событие, но одновременно должен находиться вне его, на некотором смысловом отдалении, на дистанции рефлексии и воспринимать происходящее педагогическое событие как предмет, с которым мысленно можно экспериментировать. Проживание, соучастие в ролевой ситуации, моделирующей педагогическую действительность, и одновременно отношение к ней как будущей профессиональной деятельности достигается посредством гармонизации знания и практических действий.

В ролевой ситуации происходит интеграция межпредметного знания в едином проблемном поле, когда педагогическая информация представлена на уровне знания, чувства и действия. При этом создаются условия для реализации личностно-ориентированного, содержательно-процессуального, компетентностно-креативного, задачного, диалогического и имитационно-игрового подходов. Осуществление этих подходов к организации педагогической подготовки обеспечивает реализацию стратегии повышения ее качества, уровня профессионализма будущих учителей-филологов и овладение ими процедурой теоретического анализа и интерпретации педагогических фактов, явлений и процессов.

Теоретический анализ – это способность студентов выделять в изучаемых учебных дисциплинах блоки системного знания для использования их в качестве способов решения учебных проблем в моделируемых ролевых ситуациях. Успех выхода из ролевых ситуаций определяется приемами рациональной мыслительной деятельности, средствами интерпретации педагогических знаний, представленных не только знаково-словесным, но и визуально-пространственным и чувственно-сенсорным языками переработки информации.

Интерпретация – это процедура применения теоретической модели в целях получения педагогического знания (знания для себя) о моделируемой педагогической реальности. В интерпретации достигается наивысшая степень интеграции знаний межпредметного плана, что позволяет получить целостное представление об изучаемом педагогическом факте, явлении, событии. Овладевая в процессе поиска выхода из ролевой ситуации интерпретацией и теоретическим анализом, будущие учителя-филологи совершенствуют педагогическое мышление, креативность, нестандартное видение и восприятие педагогической действительности.

На семинарских и практических занятиях по педагогическим дисциплинам моделирование ролевых ситуаций способствует овладению студентами умениями анализа и разрешения их, установления в дискуссии недостаточности имеющихся способов действий и осуществления постановки профессиональных задач на исследование новых связей и

отношений педагога и обучаемого в процессе их взаимодействия. Групповое осмысление ролевых ситуаций стимулирует у студентов чувство неудовлетворенности наличным уровнем профессиональной компетентности и мотивацию на поиск новых средств их профессионального становления и саморазвития.

Моделирование ролевых ситуаций в ходе занятий по педагогическим дисциплинам обеспечивает формирование смысловых установок на педагогическое взаимодействие преподавателя и студентов (а, впоследствии, учителя и учащихся). По мнению В. Кудрявцева, оно выступает «как живое соавторство в построении образовательного процесса, в котором происходит обоюдное самоизменение его субъектов – ребенка и взрослого» [3, с. 61].

Воспитательная, развивающая и образовательная функция ролевых ситуаций определяется степенью подготовленности преподавателя и владением искусства включения в них студентов, умением структурировать педагогическое знание в виде ролевой перспективы. Вузовские преподаватели должны осознавать, что главная задача «состоит не в беспристрастной трансляции знания [...], а в его переводе на язык выразительного адресного послания, обращения» к каждому студенту [3, с. 60]. В ролевых ситуациях и групповом поиске выхода из них большую роль играет диалого-дискуссионное общение, в процессе которого преподаватель акцентирует внимание студентов на различных точках зрения и гипотезах с целью поиска их ценностных оснований и доказательств, а также возможностей и ограничений. В процессе общения и группового поиска выхода из ситуации студенты овладевают способами профессиональной деятельности, осознают закономерные связи между частными проявлениями педагогического взаимодействия и успешным решением педагогических проблем.

Ролевая ситуация гармонизирует в учебном процессе соотношение педагогической теории и педагогической практики. Моделирование ролевых ситуаций в содержании педагогической подготовки будущих учителей-филологов создает принципиально новые образовательные системы. Ролевая ситуация расширяет границы образовательного процесса, меняет его качество, обеспечивая единство теоретического знания и педагогического опыта.

Ролевая ситуация стимулирует появление новой образовательной системы – интегрального педагогического образовательного пространства. Педагогическая теория в этом случае выполняет две функции: познавательную (объясняет новые факты и явления, интерпретирует их в новых ситуациях) и проективную (создает технологию приобретения педагогического опыта). В плане реализации ролевой перспективы и моделирования ролевых ситуаций в педагогической подготовке студентов достигается решение следующих задач:

обоснование принципа ролевой перспективы как стратегии повышения ее качества и достаточного уровня их профессионализма; обеспечение имитационно-игровой и проблемно-ролевой структуры педагогической деятельности, выявление условий результативности учебного процесса и повышения качества подготовки будущих учителей-филологов.

Теория ролевой перспективы и моделирования ролевых ситуаций в ходе педагогической подготовки позволяют осуществлять проектирование и программно-методическую разработку образовательных систем более продуктивных по сравнению с традиционной, «знаниевой» системой обучения. Преимущество ролевой перспективы и реализации ролевых ситуаций в содержании педагогической подготовки состоит в том, что они не разрушают учебные предметы, а расширяют возможности предметного обучения. Педагогические дисциплины полностью сохраняют в ролевой ситуации свою основную дидактическую организацию. Качественное совершенствование педагогической подготовки будущих учителей-филологов достигается за счет ее проблемно-ситуационной и имитационно-игровой организации, личностной направленности, гармонизации содержательного и процессуального, интеллектуального и эмоционального компонентов обучения, структурирования педагогического знания и процесса его усвоения в форме учебного диалога и мыслительных задач.

Ролевые ситуации обеспечивают глубокую интеграцию личности в педагогический процесс, расширяя границы педагогической реальности. Посредством моделирования педагогических ситуаций теория становится практикой, студент – активным субъектом педагогического процесса, а интеграция педагогического знания и практических действий выступает важной технологической составляющей педагогической подготовки, позитивно воздействующей на развитие педагогического мышления, обеспечивающей креативный характер педагогической деятельности будущих учителей-филологов, достаточный и высокий уровень профессиональной компетентности.

Процесс старения традиционной системы педагогической подготовки, базирующейся на «знаниевом» подходе, происходит наиболее активно, в последнее время, по мере появления теорий о личностных смыслах (А. Леонтьева), развивающего обучения (Л. Занков, В. Давыдов), личностно ориентированного образования (Е. Бондаревская, С. Гончаренко, В. Сериков, Л. Кондрашова, О. Савченко, И. Якиманская), концепции ролей (В. Войтко, Т. Шибутани).

В настоящее время накоплен необходимый теоретический материал для системного обоснования ролевой перспективы как стратегии повышения качества педагогической

подготовки будущих учителей-филологов. Основными содержательными компонентами ее являются: знания, личностный смысл и креативные действия. Содержание педагогической подготовки предусматривает органическое сочетание педагогических действий и эмоционального восприятия усваиваемого педагогического знания.

Ролевая перспектива и моделирование ролевых ситуаций в учебном процессе позволяют ликвидировать пробел, который имеет место в педагогической подготовке, т.е. не только обогащает теоретический багаж будущих учителей-филологов, но и вовлекает их в деятельность по созданию нового знания и нестандартных решений педагогических проблем.

Ролевая ситуация обеспечивает такие условия, в которых знания получают практическое применение, выступают инструментом практического действия студентов. Ролевые ситуации наполняют образовательное пространство проблемным педагогическим содержанием. Студенты становятся активными субъектами педагогического процесса – а это реальный шаг на пути повышения качества педагогической подготовки.

Ролевая перспектива выступает средством проектирования образовательного пространства как процесса научной реконструкции изучаемого события, явления, процесса. Событие собирается преподавателем из разнообразных научных системных знаний. Оно имеет целостный характер, поскольку результатом педагогической деятельности является теоретическое понятие, выведенное из опыта собственных действий студентов, представляемое в их сознании как психическое новообразование, а в учебном процессе – как учебная задача. Деятельность в форме ролевой перспективы и ролевой ситуации не может быть реализована в рамках одного только предмета. Моделирование ролевых ситуаций предполагает использование знаний из различных научных областей, что придает новый импульс развитию педагогического мышления будущих учителей-филологов.

Воспитание будущего учителя-филолога как человека культуры может быть реализовано в ролевых ситуациях, где слово, речь, мысль воплощаются в научно организованной образовательной обстановке – действия. В ролевой ситуации переживание изучаемых явлений, фактов, событий как лично значимого поступка, со-участия, содействия, раскрытие смыслов изучаемого знания, событийность личности и научной информации достигается в процессе решения учебных проблем. В этих ситуациях интегрируются теоретические знания, чувства и действия в особых дидактических формах (игра, имитация, проблемная задача, проигрывание роли, диалог, дебаты). В ролевой ситуации интеграционным механизмом выступает общее проблемное поле научного знания и педагогического опыта. Общее

проблемное поле свойственно гуманитарному знанию, организуемому на проблемной и имитационно-ролевой основе.

При моделировании учебной информации в форме ролевой ситуации создается проблемное поле, где базовый компонент педагогического знания является основой для овладения педагогическим опытом. Проблемное поле полисубъектно. Педагогические понятия формируются как проблема, как задача, как возможность его реального приобретения. Решение учебной задачи в процессе педагогической подготовки должно привести к актуализации педагогического знания в сознании будущих учителей-филологов.

Ролевая ситуация позволяет:

- включить студентов в реальную практико-ориентированную деятельность и овладение ими педагогической теорией в форме ролевой перспективы;
- индивидуализировать и дифференцировать педагогические действия будущих учителей-филологов в ролевых ситуациях;
- предоставить каждому ее участнику свободу выбора роли, способов ее выполнения;
- развивать эмоциональную сферу личности через использование ее возможностей и способностей работать в сотрудничестве с другими участниками, ощущение чувства успеха, что повышает положительную мотивацию учения;
- совершенствовать коммуникативную компетенцию будущих учителей-филологов;
- стимулировать развитие рефлексии, умений планировать и нестандартно выполнять свою работу.

Ролевая ситуация, где успех преподавания во многом определяется взаимодействием преподавателя и студентов, их коллективным творчеством, достаточно противоречива по своей природе. Она содержит в себе набор конкретных признаков и потенциальных возможностей дидактического плана. «Ситуация несет в себе импульс и «энергетику», необходимую для развертывания содержательных резервов образования в его динамике и развитии, позволяет «задействовать» систему интеллектуальных, социальных и иных взаимоотношений отдельных людей и целых коллективов, вовлеченных в эту ситуацию (или с точки зрения педагогических условий), учебную ситуацию, формирующуюся и развивающуюся на основе сотрудничества субъектов образовательного процесса, коими являются преподаватель и студенты» [1, с. 61].

Подчиняясь нормам регламентированных действий и нормам поведения участников конкретных событий, очерченных учебной ситуацией, в ходе анализа, оценки и разрешения этой ситуации, студент формируется как специалист и член общества в рамках заданной активности, нацеленной на усвоение содержания образования.

Библиография

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход/А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 205 с.
2. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования/А.Я. Данилюк. – Ростов-н-Д: изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 440 с.
3. Кудрявцев Т.В. Предпосылки личностного роста в развивающем образовании/Т.В. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева//Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 61- 65.
4. Холодная А.М. Психология интеллекта: парадоксы исследования/А.М. Холодная. – Москва-Томск, 1997. – С. 325-326.

Информационно-обучающая среда как средство формирования лингводидактической компетентности будущих магистров филологии

Ольга Антоновна Копусь,
кандидат филологических наук, доцент,
Южноукраинский Национальный
Педагогический Университет
имени „К.Д. Ушинского”, г. Одесса, Украина

Abstract

The approaches to the definitions „educational environment”, „informational-and-educational environment”, „informational-and-educating environment” are revealed in the article; the problem regarding the creation of the informational-and-educating environment as a means of the lingvodidactic competence development provided for the intended masters of Philology is considered.

Key-words: *informational-and-educating environment, lingvodidactic competence, intended masters of Philology.*

Обновление социальной, культурной, информационно-технологической сфер украинского общества вызвали качественные преобразования в системе высшего образования. Так, в конце XX - начале XXI века произошли концептуальные изменения в направлениях, целях, содержании образования, которые ориентируют его прежде всего на развитие личности,

формирование творческой инициативы, мобильности, повышения конкурентоспособности будущих специалистов.

Актуальность формирования лингводидактической компетентности будущих магистров филологии продиктована требованиями и потребностями современного динамичного поликультурного мира, для полноценной профессиональной реализации в котором будущему специалисту недостаточно глубоко усваивать теорию языка. Сегодня необходим принципиально новый подход, который бы основывался не только на освоении магистрантами теоретических знаний, умений и навыков, но и способствовал бы развитию их личностного опыта в создании собственных стратегий обучения языку, в частности в информационной среде.

Развитие информационного общества актуализирует процессы модернизации качественного обучения магистров филологии как специалистов гуманитарной отрасли, имеющих широкое функциональное поле деятельности, а следовательно и многоаспектные задачи в области дидактической и теоретической филологии, качественная реализация которых зависит от уровня их подготовки в вузе.

Стремительное развитие информационных и интернет-технологий, средств телекоммуникаций, широкое использование их в учебном процессе, тяготение к интеграции предметов и фундаментализации знаний особенно актуализирует проблему формирования информационно-учебной (образовательной) среды в магистратуре вуза, поскольку получение информации в современном обществе становится жизненно необходимым ресурсом, без которого невозможно достичь как учебных, профессиональных целей, так и удовлетворения многих материальных и культурных потребностей.

Система высшего образования в Украине должна отвечать требованиям информационного общества, интегрирующегося в европейское и мировое сообщество. В *Национальной доктрине развития образования Украины в XXI ст.* приоритетными определены разработка и внедрение образовательных инноваций, информационных технологий, создание современной индустрии учебных средств. Осознание важности формирования информационно-обучающей среды для обеспечения каждому магистранту-филологу равного доступа к качественному образованию, подготовке его к продуктивной профессиональной деятельности в условиях высокотехнологичного информационного общества побудило нас к поиску путей решения этой проблемы.

В понятие «среда», в отличие от понятия «пространство», включается субъект, для которого эта среда создается и которым используется [10, с. 317]. В современном научном поле дидактики и лингводидактики активно используются термины: *образовательная среда, информационно-образовательное пространство, информационная среда, информационно-образовательная среда, информационно-обучающая среда.*

В *Большой современной энциклопедии по педагогике* отмечается, что понятия «информационная среда» и «информационно-образовательная среда» не тождественны. Информационная среда может быть использована человеком как средство образования и в более широких целях – для ориентирования в текущих политических и культурных событиях, для коммуникации, выражения собственной точки зрения, самопрезентации и т.д. В этом аспекте информационная среда шире, чем среда образовательная. Однако образовательная среда включает и специально созданные образовательные учреждения, деятельность специально подготовленных специалистов – педагогов –, то есть, в таком ракурсе информационно-обучающая среда шире, чем среда информационная [5, с. 127-128].

С.У. Гончаренко *информационно-обучающую среду* трактует как совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов информационно-учебного взаимодействия между учащимися, преподавателем и средствами новых информационных технологий, а также формированию познавательной активности ученика при условии наполнения компонентов среды (различные виды учебного, демонстрационного оборудования, программные средства и системы, учебно-наглядные пособия и т.п.) с предметным содержанием определенного учебного курса [7, с. 149-150].

Информационно-образовательная среда в дидактике рассматривается как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, имеющихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Причем информационно-образовательное пространство создается в какой-то степени стихийно, без учета потребностей конкретного человека, а информационно-образовательная среда специально создается человеком. Начиная действовать в среде, человек одновременно приспосабливается к нему и стремится изменить его под себя.

Трансформационные процессы во всех сферах жизнедеятельности украинского общества, которые связаны с поиском адекватных ответов на вызовы сегодняшнего дня, требуют качественных изменений от образовательных учреждений всех уровней, в том числе высшего образования. Выпускники магистратуры должны быть готовы к выполнению своих

профессиональных обязанностей в условиях постоянных социокультурных, экономико-политических, научно-технических изменений. В связи с этим перед системой высшего образования поставлена серьезная задача по созданию условий, обеспечивающих качественную подготовку будущего специалиста, способствующих развитию его индивидуальности, компетенций, которые позволят ему реализовать себя как человека, специалиста, гражданина. По сути, речь идет о поиске новых подходов к организации деятельности высшей школы на всех уровнях, пересмотр ее содержательной и процессуальной составляющей, приведения инфраструктуры учебных заведений, уровня квалификации научно-педагогического персонала, информационной и технической оснащенности в соответствие с прогрессом цивилизации.

Системообразующим фактором, обеспечивающим эффективное функционирование высшего учебного заведения, является уникальная образовательная среда, непосредственно и опосредованно влияющая на формирование будущего специалиста, обеспечивая условия, способствующие формированию гармоничной, социально-активной, самостоятельной, творческой компетентной личности профессионала. Реализация личностно-ориентированного и компетентностного подходов в высшей школе превращает образовательную среду в решающий фактор в развитии личности магистранта. В личностно ориентированном обучении взаимоотношения среды и личности выступает как многомерное, поликультурное пространственно-объемное взаимодействие между индивидом и тем, что его окружает. Следовательно, не только образовательная среда влияет на магистранта, но и магистрант, своими действиями и поступками, активизирует элементы среды и соответственно создает его для себя. Общая (универсальная) образовательная среда магистратуры в условиях университетского образования структурно включает в себя образовательные среды меньшего порядка: образовательная среда отдельных институтов, кафедр, научных и творческих лабораторий, университетской и доуниверситетской подготовки.

Функционирование в современных условиях высших педагогических заведений как качественно новых организационных систем с уникальной образовательной средой требует соответствующего научного сопровождения, особенно в области управления. Эффективное и результативное управление требует знания природы объекта управления, наличия соответствующей информации для принятия управленческих решений, механизмов и ресурсов их реализации [13].

Поэтому решение проблемы эффективного управления образовательной средой вуза требует научного осмысления феномена «образовательная среда». По мнению исследователей

этого феномена В. Быкова и Ю. Жука, образовательная среда является центральным компонентом сферы образования. Именно образовательная среда центрирует в себе цели, содержание, организацию образования в конкретной социокультурной ситуации, определяет вектор и состав способностей и качеств магистранта, которые развиваются в процессе образования [9].

Несмотря на широкое использование указанного понятия в педагогической практике и научных публикациях, оно еще не приобрело признаков педагогической категории, его избегают авторы современных педагогических словарей и энциклопедий. В исследовании *среду* толкуем как окружение, состоящее из совокупности природных, материальных, социальных факторов, которые прямо или косвенно влияют на личность. Среда – это то, что находится между объектами и является посредником между ними. Среда – это субстанция, которая, в отличие от прежнего, незаполненного пространства (вакуума), имеет определенные свойства, влияющие на характер взаимодействия между объектами.

Н. Клокар считает, что среде присущи следующие признаки: 1) среда не имеет фиксированных границ в пространстве и времени; 2) среда влияет на все органы чувств одновременно; 3) среда оказывает не только главную, но и вторичную информацию; 4) среда всегда содержит больше информации, чем мы способны сознательно воспринять и понять; 5) среда воспринимается в связи с практической деятельностью; восприятие связано с деятельностью и наоборот; 6) любая среда, вместе с физическими и химическими особенностями, имеет психологические и символические значения; 7) окружающая среда влияет как единое целое [12, с. 89].

Образовательные возможности среды использовались на протяжении всей истории человечества. В эпоху античности считали, что, вступая в контакт с окружающей средой, человек упорядочивает сознание и приобретает способность мыслить. Учебные заведения античности стремились создавать гармоничную образовательную среду, включающую естественные и созданные человеком объекты, которые рассматривались как особое место среды из числа факторов, влияющих на формирование личности. Образовательная среда учебных заведений Средневековья подчинялась жесткой регламентации и правилам. Эпоха Возрождения актуализировала античные идеи формирования личности, которая гармонично бы сочетала положительные физические и духовные качества, а значит, отстаивалась необходимость в создании соответствующей образовательной среды. Эпоха Просвещения

отводила решающее место в развитии личности целенаправленно организованной среде и рассматривала последнюю как условие оптимального саморазвития личности.

В отечественной педагогике и психологии понятие «среда» появилось в 20-е годы XX века: концепция социокультурной среды (Л. Выготский), педагогика среды (А. Капская), окружающая среда (А. Сухомлинский), положительное влияние среды на развитие личности (А. Власова) и т.д.

Гуманизация образования, внедрение личностно ориентированного подхода к обучению и воспитанию актуализировали научный интерес к изучению всех аспектов среды как одного из факторов социализации личности и предпосылки ее развития в 90-е годы XX века. Ведь личностно ориентированное образование предполагает не формирование личности с заданными качествами в процессе педагогического воздействия, а создание условий для полноценного проявления и соответствующего развития личностных качеств воспитанников [2].

Средовой подход к образованию на всех ее уровнях зафиксирован как перспективный на уровне «Всемирных докладов по образованию» ЮНЕСКО. Различные аспекты исследования образовательной среды освещены в работах современных отечественных и зарубежных психологов и педагогов (А. Беляева, В. Быков, Ю. Брановский, Ю. Жук, Э. Зеер, Н. Клокар, А. Леонтьев, В. Сериков и др.).

Сложность и комплексность понятия обуславливает различные подходы к пониманию его содержания: эколого-личностный (согласно А. Бодалеву), эколого-психологический (согласно Б. Теплову), коммуникативно-ориентированный (согласно Н. Бутенко), антрополого-психологический (согласно В. Семиченко), психолого-дидактический (согласно В. Бондарю).

Исследователи по-разному трактуют содержание понятия «образовательная среда»: как часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов [11]; как систему психологических и педагогических условий и влияний, которые образуют возможности для раскрытия способностей и личностных особенностей субъектов образовательной среды, очевидных и не проявившихся [6]; как процесс диалектического взаимодействия социальных, пространственно-предметных и психолого-дидактических компонентов, образующих систему координат ведущих условий, влияний и тенденций педагогических целей [8]; как совокупность возможностей для удовлетворения профессионально-образовательных потребностей студента для становления его профессиональной компетентности [4]; как пространственно-временной

развивающийся континуум, который аккумулирует комплекс объективных компонентов (научно-педагогические школы, люди, предметы во взаимосвязи и взаимодействии их свойств) и субъективные характеристики участников образовательного процесса [3].

В научной мысли существует два подхода к структуре образовательной среды вуза: логический и экстралогический. Согласно логическому подходу, рассматривают структуры образовательной среды – творимые среды (учебная, научно-исследовательская, социокультурная, квазипрофессиональная т.п.) или компоненты (субъектный, ценностно-целевой, коммуникативный, деятельностный, информационно-познавательный, ресурсный, инновационный, организационно-управленческий). Экстралогический подход предполагает анализ структуры образовательной среды по качественным характеристикам (дух, атмосфера, климат, комфортность, доброжелательность и т.д.).

Анализ литературы позволил сделать вывод, что в меньшей степени рассматривается образовательная среда высших учебных заведений в контексте профессионального становления личности. Не в полной мере разработаны принципы и механизмы создания образовательной среды вуза. Только отдельные исследования рассматривают аспекты управления образовательной средой вуза для повышения качества учебно-воспитательного процесса, содействие эффективной профессиональной подготовке, развития и самореализации личности.

На периферии научного поиска остается учебная (образовательная) среда высших учебных заведений и их составляющих, в том числе магистратуры, функционирующей в условиях многоуровневого университетского образования, а также управление проектированием и развитием указанной образовательной среды. Образовательная среда вуза, как инструмент влияния на профессионально-личностное развитие субъекта образовательного процесса, требует изучения как объект моделирования, проектирования, конструирования и управления для приобретения качеств, которые будут максимально способствовать реализации образовательных целей.

Экстраполировать понятия «образовательная среда», «информационная среда», «информационно-образовательная среда», «информационно-обучающая среда» можно с помощью понятия «компьютерно ориентированная учебная среда», охватывающего любые аспекты использования компьютера в обучении.

В каждом конкретном учреждении формируется собственное информационно-обучающая среда, причем в разных высших учебных заведениях она разная, поскольку в одном

из них информационно-обучающая среда может включать только информационно-поисковые системы, в другом – поисковый сервер, когда обучение магистранта активно продолжается и во внеаудиторное время, осуществляется выход в информационно-обучающую среду университета, города, страны и т.п. реальными (портал университета, сайт кафедры и т.д.) или виртуальными (участие в виртуальных конференциях, обсуждение проблем на форумах, поиск информации в сети интернет и т.п.) способами. В исследовании дефиницию «информационно-обучающая среда» понимается как единое информационно-образовательное пространство, построенное с помощью интегрирования информации на традиционных и электронных носителях и информационно-телекоммуникационных технологий взаимодействия, содержащий виртуальные библиотеки, распределенные базы данных, оптимально структурированный учебно-методический комплекс и расширенный аппарат дидактики, в котором действуют принципы новой педагогической системы.

В педагогической литературе обсуждаются различные дидактические подходы, которые определяют конкретную дидактическую модель образовательного процесса, реализуемого в соответствующем учебном заведении: традиционный, личностно ориентированный, деятельностный, культурологический, компетентностный.

Практикой доказано, что традиционный, все еще доминирующий подход в высшей школе, цель которого – передать студентам систему знаний, отобранную педагогическим сообществом, не соответствует запросам и потребностям личности в частности и общества в целом. Следовательно, в информационно-учебной среде магистратуры эффективны дифференцированный и компетентностный подходы, предусматривающие самостоятельное решение магистрантом жизненных проблем при помощи применения знаний, приобретенных в процессе получения образовательно-квалификационного уровня бакалавра; формирование у него информационной компетенции, развития умения ориентироваться в информационном пространстве, находить нужную информацию, преобразовывать ее, использовать для решения назревших проблем. При таких условиях меняется соотношение функций обучения (учебной, развивающей, воспитательной). Обучающая функция, как правило, представлена совокупностью частных функций: ориентировочной, организационной, информационной, презентационной, систематизирующей, контролирующей, коррекционной. При этом главное место отводится ориентировочной, презентационной и систематизирующей функциям.

Мы разделяем мнение С. Сыроевой, которая отмечает, что последние два десятилетия в различных сферах жизни широко применяются компьютерная техника и информационные

технологии. Поэтому когда речь идет о профессиональной компетентности специалиста, в состав знаний, умений, навыков и способностей их применять должны входить и способности, касающиеся работы с информационными и компьютерными технологиями и программным обеспечением [14].

На современном этапе к традиционным источникам информации, которые служат основой для учебной и научной деятельности, добавился мощный информационный ресурс – Интернет, глобальная телекоммуникационная сеть, которая охватывает все развитые страны мира и потенциал которой просто неисчерпаем. Это, в частности: общение с миром; получение как официальной, так и неофициальной информации в рамках личностного общения через электронную почту, аудио- и видеоконференции, чат-технологии, форумы с гражданами любой страны мира; пользование базами данных научных учреждений, образовательных заведений, информационных центров и информацией, находящейся на сайтах различных учреждений, ведение совместных проектов с представителями других регионов и стран.

Интернет предоставляет возможность быстрой связи с любым «традиционным» источником информации – газетами, издательствами, учебными заведениями и т.д. В отличие от печатной информации, данные в Интернете постоянно обновляются, что позволяет каждый день и даже каждый час получать обновленную информацию по нужной тематике.

Основная миссия магистранта в процессе обучения в информационном обществе состоит в систематической обработке информации: искать и получать ее для решения самими магистрантами познавательных проблем, критически оценивать, перерабатывать, использовать, создавать. Кроме того, в информационном обществе меняется приоритетность дидактических принципов, среди которых ведущим является принцип организации деятельности магистрантов в информационно-учебной среде/пространстве. Он фиксирует активность магистранта во время педагогической поддержки преподавателя и магистранта, магистранта и магистранта или магистрантами, которые поддерживают друг друга, информируют, общаются между собой.

Для эффективного функционирования информационно-обучающей среды в магистратуре вуза необходимо решение следующих задач: создание электронных учебно-методических комплексов для магистрантов; разработка системы информационно-обучающей среды кафедры; использование информационно-технических возможностей центров дистанционного обучения, учреждений образования, расширение сети дистанционного обучения и обеспечения его эффективным функционированием, обеспечение психолого-педагогической, интеллектуальной, лингводидактической подготовки будущих магистров

філології; інтеграція інформаційно-навчальної середовища в європейське і світове суспільство.

Отже, створення інформаційно-навчальної середовища сприяє реалізації принципу вільного доступу до якісного навчання, надає магістрантам доступ до навчальних і інформаційних ресурсів на основі використання сучасних інформаційних технологій, телекомунікаційних мереж, обміну інформацією, використання в навчальному процесі кращих зразків презентацій, різних наукових і методических розробок, відповідно, забезпечує ефективне формування інформаційної компетенції як складової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології.

Бібліографія

1. Андрушків Б. М. Основи теорії та практики управління/Богдан Мирославович Андрушків. – Львів: Світ, 1993. – 247 с.
2. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики: [курс лекций]/Дмитрий Андреевич Белухин. – Ч. 1. – М.: Институт практич. психол.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 207 с.
3. Бех І. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці/І. Д. Бех//Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С 27–33.
4. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування/Надія Михайлівна Бібік//Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи/За заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 47–52.
5. Большой энциклопедический словарь/Под ред. А. М. Прохорова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая рос. ЭНЦИКЛ. ; СПб.: Норинт, 1998. – 1456 с.
6. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Евгения Васильевна Бондаревская//Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 11–17.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник/Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
8. Докучаєва В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: [монографія]/Вікторія Вікторівна Докучаєва. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 304 с.
9. Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору: зб. наук. праць/За ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука/Інститут засобів навчання АПН України. – К.: Атіка, 2004. – 240 с.
10. Змеев С.И. Технология обучения взрослых/Сергей Иванович Змеев. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 128 с.
11. Капська А.Й. Професійна підготовка студентів до виховної роботи: [монографія]/Алла Йосипівна Капська. – К.: ІЗМН. – 1996. – 120 с.
12. Клокар Н.І. Розвиток інформаційно-навчального середовища освітньої системи регіону в контексті забезпечення рівного доступу до якісної освіти/Наталія Іванівна Клокар//Актуальні проблеми психології. – Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Випуск № 3 (6).– Ч. 21–22/За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К.: Наук. світ, 2008. – С. 169–173. – Режим доступу до збірника://<http://www.narodnaosvita.kiev.ua>

13. Маслоу А. Мотивация и личность/Абрахам Гарольд Маслоу: пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. – [3-е изд.]. – СПб: Питер, 2003. – 351 с.
14. Сисоева С.О. Педагогічна творчість: [монографія]/Світлана Олександрівна Сисоева. – Х. – К.: Книжкове вид-во «Каравела», 1998. – 304 с.

Caracteristici de operaționalizare în procesul de predare – învățare

Adela Guțu, *lector superior*,

UPSC „Ion Creangă”

Abstract

This article deals with specific characteristics in the teaching-learning process at university level. The goals and objectives of this process cannot be formulated without having to determine the needs of students and of the society, the tasks, activities and operations which must be carried out by the students in order to meet these needs, as well as the competences or the strategies that they need to apply or develop to this end.

Teaching is challenging the subject to ask, check, develop and confirm construction of the reality. Thus, the student is no longer the receiver and the teacher the transmitter. There is in fact one single process – that of teaching – learning process where the focus is on the learner/subject. Therefore the teacher must help students to proceed from competence to performance when learning a foreign language.

Key-words: *teaching-learning process, teaching-learning competences, teaching principles, learning principles, strategy, teaching methods, teacher – student relation.*

Scopurile și obiectivele predării – învățării în învățământul superior nu pot fi formulate fără a se determina nevoile studenților și ale societății, sarcinile, activitățile și operațiile pe care trebuie să le efectueze studenții în vederea satisfacerii acestor nevoi, precum și competențele sau strategiile pe care ei trebuie să le aplice sau să le dezvolte în acest scop.

Predarea – învățarea, în linii generale, este încercarea impulsurilor sistemelor afectiv-cognitive, care operează conform logicii personale și se referă la aceasta, deoarece fiecare acțiune proprie are efect asupra structurii sale. Acest efect o poate, în cele din urmă, aproba sau schimba. Din cele expuse, rezultă că predarea nu este transmiterea sau mijlocirea, iar învățarea nu este însușirea scopului obiectiv extrem pretins. Predarea este provocarea subiectului de a întreba, verifica, dezvolta și de a confirma construcțiile realității. Aceasta ar permite valorificarea unei varietăți de tehnici și metode de învățare, ce ar consemna extinderea limitelor predării – învățării.

În procesul de predare – învățare acționează mai mulți subiecți: pedagogul (subiectul A) și studentul (subiectul B). Activitatea de dirijare a subiectului A se realizează doar prin obiectul de studiu; subiectul B este, de fapt, obiectul acțiunilor dirijate de pedagog.

Având ca punct de plecare particularitățile individuale, susține P. Golu, metoda nu conservă; dimpotrivă, ea solicită efortul studenților într-o evoluție care să-i ridice și să-i apropie după modele proiectate pe baza unor valori comune. Individualul se relevă în valori generale. Metoda de predare condiționează această evoluție, în care studenții își mențin individualitatea. Metoda tolerează individualitatea, protejând-o, însă nu acceptă caracteristicile deficitare. În predare și învățare se cere păstrarea unui echilibru între adaptarea, prin metode, la particularitățile individuale și exigențele comune ale programelor. „[...] Esențială este taxonomia de transmitere a cunoștințelor, care trebuie să se folosească nu pentru a permanentiza poziția studentului într-o grupă anumită (grupă pe nivel), ci pentru a-l „împinge spre o grupă de nivel superior”. Metodele predării trebuie să nu fie conformiste, să accepte subiectul așa cum este, trebuie să instituie cote mereu superioare de exigențe, să fie factor de inițiere a studenților în materialul învățării [2, p. 197].

În activitatea pedagogică, competența de predare – învățare presupune o realizare adecvată a obiectivelor educației. Obiectivul fundamental al desfășurării procesului de predare – învățare prezintă următoarele caracteristici:

- redă achizițiile informative/formative vizate într-o activitate, pe baza cărora se fundamentează demersul de proiectare didactică (conținut, tip, obiective operaționale, taxonomie didactică);
- în formularea lui, se subliniază importanța parcurgerii acestei secvențe educaționale pentru studenți;
- se au în vedere informațiile indicate de curriculum; conținutul ce trebuie asimilat și procesele psihice solicitate în timpul instruirii.

Pentru a clarifica esența fenomenului respectiv, M. Albulescu [1, p. 28-29] menționează câteva tipuri de modalități de organizare a predării – învățării, care, în strategia didactică, reprezintă:

- rezultatul deciziei privind ansamblul de acțiuni proiectate, organizate, dirijate, avându-se ca finalitate realizarea obiectivelor didactice stabile;
- un plan de acțiuni care cuprinde ceea ce întreprinde profesorul (programarea, combinarea diferitor metode, procedee, mijloace și forme de organizare a activităților didactice), precum și ceea ce întreprinde studentul (programarea unui întreg set de operații; sarcini de învățare), cu scopul realizării obiectivelor stabile.

Predarea este necesară învățării, întrucât, cel puțin în cazul studenților, multe din obiectivele educaționale nu pot fi atinse fără virtuțile predării: prezentarea sistematică, într-un proces continuu, a conținutului, explicarea problemelor, a noțiunilor etc., introducerea suficientă în conținuturile pe discipline ale cunoașterii, exemplificări sau ilustrări, aplicații etc. Ea este necesară învățării, întrucât ultima (învățarea) este coevolutivă cu prima (predarea): șansele învățării deprind, într-o măsură apreciabilă, de calitatea condiționării ei de predare.

Pe de altă parte, I. Neacșu este de părere că evoluția învățării are valoarea unui criteriu de corectură ori de ameliorare a predării. În general vorbind, „progresele și regresele la nivelul uneia au consecințe asupra celeilalte” [4, p. 109]. În coraportul predare – învățare însă, rolul conducător îi revine predării și subiectului ei – profesorul sau învățătorul. Predarea se confirmă, dacă induce învățarea, dacă le asigură studenților integrarea cu actele de învățare. Necesară învățării, predarea trebuie să fie și utilă acesteia, adică să fie elaborată pedagogic, să fie concepută și organizată după nevoile și posibilitățile învățării.

În opinia lui P.H. Hirst și R.S. Peters, predarea se condiționează cu învățarea în timpul universitar, constituindu-se secvențial și reversibil, în funcție de: nivelurile evoluției studenților; reglările corective și ameliorative indicate de feed-back; actualizarea didactică (procesuală) a obiectivelor operaționale, subordonate acestora și a conținutului (generat de procesul concret al lecțiilor); particularizarea, individualizarea normelor ori a regulilor predării în situațiile concrete ale învățării; adecvarea predării la nevoile formării prin învățare a personalității; faptul că predarea solicită proiectarea obiectivelor, programarea conținuturilor, a metodelor și formelor învățării în funcție de situațiile episodice ale învățării. Adecvarea reciprocă a predării și învățării, una la cealaltă, determină ca „multe lucrări să fie învățate mai rapid și mai durabil, dacă situația este explicit structurată de profesor” [3, p. 74].

Educația are sens numai prin considerarea sistemică a procesului de învățământ, predarea fiind o componentă a acestuia, în interacțiune cu alte componente – învățarea și evaluarea. Relația între verbele *a preda* și *a primi* („a lua”) devine, în învățământ, o relație între „predare” și „învățare”. Predarea se definește în raport cu învățarea și chiar prin învățare; „a preda: a învăța pe alții”; predarea este „activitate desfășurată de profesor în cadrul lecției, spre a determina la studenți activitatea de învățare, ambele activități fiind în interacțiune în sistemul pe care îl constituie procesul de învățământ”.

Fiind de datoria profesorului, predarea nu se definește automat și ca efort, ca preocupare efectivă a profesorului de „a învăța pe alții”, de a se preocupa ca studenții să-l înțeleagă și să-și însușească cele transmise.

Exigențele pedagogice contemporane impun predării dimensiuni superioare, care au la bază și rezultatele pozitive ale acesteia, cu referire la limba engleză. În acest context, predarea trebuie concepută și realizată cu competențe cuprinzătoare, complete și acestea sunt puse în lumină de integrarea predării în sistemul învățământului ca proces. Predarea se distinge prin două sensuri intim corelate: „instruirea (care unește predarea cu învățarea altora)” și „transformarea altora, formarea personalității prin convertirea predării în învățare, a informării în formare”.

Ca orice activitate umană, predarea este condusă de scopuri și obiective urmărind finalități determinate. Ele rezidă în schimbarea ameliorativă a conștiinței și conduitei ființei umane, în formare – maturizare – sau în progres continuu. Realizând astfel de finalități, predarea implică cunoașterea anumitor conținuturi, producerea unor rezultate în conduita studenților, anticipate proiectiv de predare.

Putem afirma că a predă înseamnă nu să procedezi în așa fel încât anumite conținuturi să se întipărească în memoria unui student pasiv, dar receptiv, ci, mai ales, să-l înveți pe acesta să participe activ la procesul didactic. Profesorul stimulează, organizează, îndrumă experiențele de învățare ale studenților, încurajați să aibă inițiative și curaj de a acționa. Se realizează trecerea de la învățarea perceptivă, relativ pasivă, la învățarea activă, al cărui randament este considerabil mai mare.

În felul acesta, putem afirma că trecerea de la un învățământ cu un singur actor (sau actor principal) la un proces bipolar, cu doi actori, proces care le acordă studenților dreptul de a învăța prin participare, a devenit pretutindeni o realitate universitară. Profesorul este organizatorul proceselor de predare și învățare, dar el își îndeplinește rolurile pedagogice numai în măsura în care îi ajută pe studenți să-și descopere resursele latente, să-și cunoască erorile și lacunele, să asimileze tehnicile și regulile muncii intelectuale, să participe la căutarea adevărurilor, să învețe individual și în grup, făcând eforturi și obținând succese și satisfacții.

Rolul distribuit studentului, în conexiune cu declarația *Studentul este subiect al educației*, în acest proces se manifestă în mai multe ipostaze, cea mai importantă fiind centrată pe autoevaluare. Formarea deprinderii de a-și aprecia argumentat propriile lucrări și produsele altor persoane este nu mai puțin importantă decât acumularea cunoștințelor în domeniul profesional.

Pentru a răspunde exigențelor actuale referitoare la formarea studentului, profesorul trebuie să găsească modalitățile optime de abordare a procesului de predare – învățare. Centrarea activității

didactice pe cel ce învață solicită forme de organizare și strategii de acțiune operante și productive, denumite în general *activ-participative*. Aceste strategii presupun o bogată activitate de cercetare, formulare de întrebări și emiteră de ipoteze, organizare de date, elaborare de soluții, evaluare și autoevaluare, încorporare a rezultatelor în propria structură cognitivă, stabilire a relațiilor de schimb. Analizând complexitatea și varietatea condițiilor în care se va produce lecția, profesorul identifică finalitățile proprii acesteia, descifrând direcțiile în care el va conduce demersurile pedagogice. Pentru aceasta, profesorul trebuie să cunoască varietatea și tabloul valorilor obiectivelor concrete.

Pe lângă principiile de selectare a strategiilor active de instruire, în cercetarea noastră sunt importante atât principiile didactice generale, cât și principiile de bază ale *predării și învățării*.

Principiile de bază ale predării sunt următoarele:

- Predarea menține și dezvoltă motivarea studentului pentru instruirea continuă.
- Predarea creează premise pentru instruirea variată, orientată spre atingerea scopurilor propuse.
- Predarea creează condiții pentru relevarea și stimularea capacităților și intereselor studenților.
- Predarea înseamnă nu numai comunicarea cunoștințelor, dar și formarea competențelor (capacităților) de conștientizare și aplicare a cunoștințelor, de formare a atitudinilor.

Principiile de bază ale învățării sunt:

- Studenții învață în diferite stiluri și ritmuri.
 - Învățarea presupune cercetări permanente, aplicarea eforturilor și autodisciplină.
 - Învățarea dezvoltă atitudinile, competențele (capacitățile) și contribuie la însușirea cunoștințelor.
- Considerăm semnificativ faptul că teoreticienii educației pun un accent deosebit pe taxonomiile obiectivelor.

Taxonomiile de obiective pedagogice sunt considerate de către mulți teoreticieni ai curriculumului cele mai sigure puncte de sprijin pentru proiectarea și dezvoltarea unor planuri educaționale riguroase și adecvate atât pentru satisfacerea nevoilor de formare individuală, cât și pentru a răspunde cerințelor societății, consideră I. Negreț-Dobridor [5, p. 49].

S-ar putea crede că *predarea* angajează profesorul și studenții, dar nu este corect; adevăratul mobil al situației pedagogice îl constituie raportul privilegiat între profesor și *savoir*-ul său.

Bibliografie

1. Albulescu, M., Albulescu, I., *Studiul disciplinelor socioumane. Aspecte formative: structura și dezvoltarea competențelor*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002.
2. Golu, P., *Învățare și dezvoltare*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 2009.
3. Hirst, P.H., Peters, R.S., *The Logic of Education*, Routledge, London, 2007.
4. Neacșu, I., *Instruire și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1999.
5. Negreț-Dobridor, I., *Didactica Nova sau arta de a-i învăța pe toți (aproape) totul*, Aramis Print, București, 2005.

Лингводидактическое продвижение языков стран СНГ

Елена Паря, доктор педагогики, конф. унив.,

Татьяна Млечко, доктор педагогики, проф. унив.,

Славянский университет

Abstract

This article is devoted to the publication of the textbook „The Language of Moldova for the CSI Countries”. It was developed for the Russian – speaking people of the CIS countries with explications and explanations in the Russian language. It simplifies greatly the process of teaching-learning. It is important to underline that the textbook contains various models of linguistic and intercultural communication.

Key-words: *intercultural communication, the Russian-speaking people, the CIS countries, linguistic competences, communication models.*

Вариант учебника для желающих изучать румынский язык в странах СНГ был разработан Еленой Паря и Дойной Усач в сотрудничестве со специалистами Московского государственного лингвистического университета и представляет собой первый в своем роде учебник по изучению румынского языка вне языковой и культурной среды. Он предназначен для лиц, начинающих изучение данного языка с нуля на базе русского языка.

Учебник по изучению языка и культуры молдаван является частью единого цикла учебников, создание которых инициировано Московским государственным лингвистическим университетом и поддержано Межгосударственным фондом гуманитарного сотрудничества. В обосновании проекта сказано: «Подготовка обновленных учебников по языкам государств СНГ для учреждений образования стран Содружества позволяет сблизиться нашим народам и лучше понять друг друга. В частности, он создаёт необходимые условия для популяризации

государственного языка Молдовы в странах СНГ через создание учебника для школ, вузов, учреждений дополнительного образования. В результате осуществления Проекта, учащиеся и студенты стран СНГ получают уникальные знания о языке, истории, культуре и цивилизации молдавского народа, о его традициях и ценностях».

Опыт создания учебников в республике немалый: это опыт создания учебников румынского языка для школ с русским языком преподавания и вузов, который был накоплен в советское время. После 1990 года стали создаваться учебники нового поколения – для инофонов разного возраста и с разными целями изучения языка –, ориентированные на внедряемую в практику европейскую шкалу уровней. Эти базовые накопления предыдущих периодов развития методики преподавания языка алолингвам учтены составителями настоящего учебника.

Очевидно, чтобы воспользоваться потенциалом общеобразовательного пространства государств участников СНГ, разнообразием культур и ценностей, вариативностью академических систем, необходимо развитие *лингвистических и социокультурных компетенций* в иноязычном общении.

Развитие лингвистических и социокультурных компетенций на изучаемом языке позволяет понять ментальность молдавского народа, обучающиеся получают уникальные знания об истории, культуре и искусстве молдавского народа, о его традициях и ценностях. Формируемая *межкультурная коммуникативная компетенция* нацелена на понимание отношений и поведения, определяющих способ межэтнического общения, на устранение негативных эффектов стереотипного восприятия других народов, на формирование навыков ситуативной адаптации. Кроме того, развитие лингвистических компетенций обучающихся из разных этнических групп на основе иностранного языка приводит к более глубокому познанию своей собственной культуры и традиций.

В отчете Совета Европы отмечается, что лица, владеющие несколькими языками (би- и полилингвы), имеют *преимущества* и с точки зрения развития мышления. Доказано, что они, по сравнению с монолингвами, *прогрессируют быстрее* в определенных областях когнитивного развития и более креативны в своих лингвистических компетенциях.

Таким образом, учебник опирается на достижения современной лингводидактики и методики [1; 2; 3], а также вписывается в рамки общеевропейской языковой политики, провозгласившей компетентностный подход к изучению иностранных языков. Он нацелен на достижение основной задачи обучения – формирование межкультурной коммуникативной компетенции, которая включает: лингвистическую компетенцию, социолингвистическую компетенцию, дискурсивную компетенцию, стратегическую компетенцию, межкультурную компетенцию. Межкультурная компетенция трактуется чаще всего как компонент когнитивного плана, в состав которого могут войти следующие составляющие:

– *общие знания* о культуре и коммуникации, т.е. межкультурная осознанность, которая включает в себя знание о тех пределах, в которых возможны определенные культурные различия и знания о принципах межкультурной коммуникации на изучаемом языке;

– знания *о своей культуре и культуре инофона*; *аффективные* элементы – эмпатия, эмоции, толерантность;

– *учебные и коммуникативные стратегии* расширения и дифференциации знаний о чужой культуре, например, такие как опрос и наблюдение.

Предлагаемые в учебнике грамматические, лексические и коммуникативные темы позволяют обучающимся:

- получить в достаточно полном объеме цельное представление о системе изучаемого языка, правилах изменения и сочетаемости лексических единиц;
- освоить активно актуальный лексический минимум и получить интересный культурно значимый материал для пассивного усвоения;
- познакомиться с национально маркированными рече-поведенческими тактиками в традиционных сферах повседневного общения и обрести навыки первичного общения с их использованием;
- сформировать навыки межкультурной коммуникации.

Важно отметить национально-культурную, страноведческую окраску самих формулировок тем большинства разделов учебника, что придает соответствующий колорит и вызывает интерес, способствующий лучшему запоминанию вынесенных в название прецедентных текстов и понимания особых оттенков иной языковой картины мира. «Familia mea – floarea dragostei» («Моя семья – цветок любви»); «Iată omul plin de frumusețe» («В человеке всё должно быть прекрасно»), «Sfântă ni-i casa cu focul ei veșnic...» («Святой очаг с огнем, горящим вечно»), «Orașul meu din albe flori de piatră» («Мой белый город ты – цветок из камня»), «Șapte ani de acasă» («Семь домашних лет») и др.

Результатом обучения на базе учебника «Язык Республики Молдова для стран СНГ» является достижение обучающимися уровня А2 (по отдельным видам деятельности Б1) по классификации Совета Европы, которая конкретизирует необходимые умения и навыки для обеспечения коммуникативной деятельности обучающихся в повседневном, учебном и профессиональном общении на иностранном языке.

Несмотря на тот факт, что аудитория – это преимущественно взрослые люди, учебник имеет также *лично-развивающую* и *воспитательно-развивающую задачи*, которые реализуются в процессе иноязычного общения во всех его функциях:

- *познавательно-информационной* (умение сообщить/запросить информацию);
- *регулятивной* (выразить просьбу, дать совет, высказать предложение);
- *ценностно-ориентационной/эмоционально-оценочной* (выразить мнение, желание дать оценку и т.д.).

Основываясь на современных методических концепциях, учебник «Язык Республики Молдова для стран СНГ» имеет ясное структурное членение на тематической основе (разделяется на 4 модуля), что позволяет преподавателю спланировать работу в соответствии с особенностями данной группы (подготовленность обучающихся, усвоение материала и т.д.). Таким образом, реализуется принцип индивидуализации и дифференциации. При этом *индивидуализация* не должна рассматриваться как альтернативный прием, используемый обычно лишь на каком-то одном этапе усвоения материала и применительно к какой-то одной группе обучающихся (сильных/слабых): она должна пронизывать весь процесс обучения говорению на изучаемом языке. Индивидуальный подход должен выявлять и развивать сильные стороны личности, его положительные черты, вызывать положительные эмоции, уверенность в собственных силах и оптимизм.

Учебник ориентирован на взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности: *говорению, слушанию, чтению и письму*, при этом каждый из них может выступать и как цель, и как средство обучения.

В настоящее время «важным аспектом личностно-ориентированного обучения является самоконтроль и самооценка учащихся при подведении итогов урока» [4, с. 446], что тоже предусмотрено в специальном тестовом разделе учебника.

Обобщая анализ специфического по своему предназначению учебника, целесообразно подчеркнуть, что одной из основных сложностей его создания является то, что учебник не имеет конкретного адресата, он ориентирован на потребителей с самыми разными характеристиками, начинающими системно изучать язык с нуля. Диапазон потребностей потенциальных пользователей учебника обширен и, самое главное, что учебник способен поддержать имеющуюся мотивацию и интерес к изучению языка, что является важным наполнением этой лингводидактической и методической работе.

По своей структуре и содержанию учебник отвечает главной цели: он даёт возможность изучать румынский язык в разных формах организованного обучения за пределами страны функционирования языка.

Литература

1. Алхазишвили, А., *Основы овладения устной иностранной речью*, Москва, Просвещение, 1988.
2. Бим, И., *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника*, Москва, 1977.
3. Гужва, Ф., *Основы развития речи. Пособие для учителя*, Киев, Радянська школа, 1989.
4. Полякова, Т.М., *Реализация современных подходов к преподаванию языка в региональных учебниках*. Сб. Русский язык в поликультурном мире, Симферополь, 2007, с. 442-449.